

REPÈRES

recherches en didactique du français langue maternelle

N° 24/25
NOUVELLE
S É R I E
2001-2002

Enseigner l'oral

Numéro coordonné par

Claudine GARCIA-DEBANC et Isabelle DELCAMBRE

REPÈRES

Rédactrice en chef : Catherine TAUVERON

Secrétaire de rédaction : Gilbert DUCANCEL

Directeur de publication : Emmanuel FRAISSE, directeur de l'INRP

COMITÉ DE RÉDACTION

Jacques COLOMB, Département Didactiques des disciplines, INRP
Michel DABENE, Université Stendhal, Grenoble
Isabelle DELCAMBRE, Université Charles de Gaulle, Lille
Gilbert DUCANCEL, IUFM de Picardie, Centre d'Amiens
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM de Toulouse
Marie-Madeleine de GAULMYN, Université Louis Lumière, Lyon II
Francis GROSSMANN, Université Stendhal, Grenoble
Danièle MANESSE, Université Paris V
Maryvonne MASSELOT, Université de Franche-Comté
Sylvie PLANE, INRP, Didactique du français
Yves REUTER, Université Charles de Gaulle, Lille
Hélène ROMIAN (rédactrice en chef de 1971 à 1993)
Catherine TAUVERON, INRP, Équipes Français École
Jacques TREIGNIER, Inspection départementale de l'EN de Barentin, 76
Gilbert TURCO, IUFM de Rennes

COMITÉ DE LECTURE

Suzanne ALLAIRE, Université de Rennes
Jean-Paul BRONCKART, Université de Genève
Michel BROSSARD, Université de Bordeaux II
Jean-Louis CHISS, ENS de Fontenay-Saint-Cloud
Jacques DAVID, IUFM de Versailles, Centre de Cergy-Pontoise
Régine DELAMOTTE-LEGRAND, Université de Haute Normandie
Francette DELAGE, Inspection départementale de l'EN de Rezé
Simone DELESALLE, Université Paris VIII
Claudine FABRE, IUFM de Grenoble
Jacques FIJALKOW, Université de Toulouse-Le Mirail
Michel FRANCARD, Faculté de Philosophie et Lettres, Louvain-la-Neuve
Frédéric FRANCOIS, Université Paris V
Guislain HAAS, Université de Dijon
Jean-Pierre JAFFRÉ, CNRS
Dominique LAFONTAINE, Université de Liège
Rosine LARTIGUE, IUFM de Créteil, Centre de Melun
Mohamed MILED, Université du 7 novembre, Carthage
Bernadette MOUVET, Université de Liège
Elizabeth NONNON, Université de Lille
Marie-Claude PENLOUP, Université de Haute-Normandie
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges
Bernard SCHNEUWLY, Université de Genève
Claude SIMARD, Université Laval, Québec
Françoise SUBLET, Université de Toulouse Le Mirail
Jacques WEISS, IRDP de Neuchâtel

Rédaction INRP - Département Didactiques des disciplines
29, rue d'Ulm 75230 PARIS CEDEX 05

ENSEIGNER L'ORAL

Sommaire

Enseigner l'oral ?

Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM Midi-Pyrénées et Isabelle DELCAMBRE, Université de Lille 3, équipe THEODILE	3
--	---

Se donner des principes pour organiser l'enseignement de l'oral

Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation	
Élisabeth NONNON, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Équipe THEODILE/INRP	23
«Du proche au lointain»... ou comment travailler la mobilité énonciative en classe ?	
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges, INRP	59
L'articulation écrit-oral à travers un dispositif	
Micheline CELLIER, Martine DREYFUS, IUFM de Montpellier, INRP	89

Développer les apprentissages : conduites discursives, positions réflexives

Quelques repères pour la description d'explications. Fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication orale	
Sylvie PLANE, IUFM de Paris, INRP	113
Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1	
Michel GRANDATY, IUFM Midi-Pyrénées, INRP	137
L'oral dans les séances de résolution de problèmes de mathématiques à l'école primaire : des exemples de débats au CE1	
Jean-François FAVRAT, IUFM de Montpellier, site de Nîmes	151
Suffit-il de parler pour apprendre ? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières	
Évelyne DELABARRE, Jacques TREIGNIER, UMR CNRS 6065, Dyalang, Rouen	183

Analysier l'expertise enseignante et former des enseignants

Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas	
Claudine GARCIA-DEBANC, Éliane SANZ-LECINA, Magali MARGOTIN, IUFM Midi-Pyrénées, INRP	201
Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2	
Alain RABATEL, IUFM de Lyon, GRIC-Lyon 2, UMR CNRS 5612, INRP	237
Formation d'enseignants : quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement ?	
Marie-Thérèse CHEMLA, IUFM de Montpellier, INRP	257

Notes de lecture

Hélène ROMIAN, Francis GROSSMANN, Gilbert TURCO, Catherine TAUVERON..	275
---	-----

Summaries

Marie-Christine BLACHÈRE and Gilbert DUCANCEL	297
---	-----

AVERTISSEMENT

Utilisation de l'orthographe rectifiée

Après plusieurs dizaines d'autres revues francophones, *REPÈRES* applique dorénavant les «Rectifications de l'orthographe» proposées en 1990 par le Conseil supérieur de la langue française, enregistrées et recommandées par l'Académie française dans sa dernière édition. Les nouvelles graphies sont d'ores et déjà, pour plus de la moitié d'entre elles, prises en compte dans les dictionnaires courants. Parmi celles qui apparaissent le plus fréquemment dans les articles de notre revue: *maitre*, *accroitre*, *connaître*, *entraîner*, *événement*,...

ENSEIGNER L'ORAL ?

Claudine GARCIA-DEBANC
GRIDIFE IUFM Midi-Pyrénées

Laboratoire Jacques Lordat (EA 1941), Université Toulouse-Le Mirail
Coresponsable de la recherche INRP L'Oral pour apprendre

Isabelle DELCAMBRE

Université de Lille 3, Équipe THEODILE (EA 1764)
Chercheuse associée à la recherche INRP L'Oral pour apprendre

En 1998, le n° 17 de la revue *Repères* abordait l'oral dans son rapport à la construction des savoirs, comme l'indiquait son titre *L'oral pour apprendre*. Il s'agissait de «faire le point sur ce que l'on sait [...] de la relation entre langage oral et pensée en construction»¹. À travers la diversité des regards portés sur cette question, le numéro contribuait à faire la description des compétences langagières orales, des discours, métadiscours et interactions verbales en situation d'apprentissage.

Dans le présent numéro, nous nous sommes placés du côté des problèmes d'enseignement de l'oral, de la construction de dispositifs pour travailler l'oral en classe, pour l'évaluer, pour former les enseignants à prendre l'oral comme objet d'enseignement et comme objectif explicite. Paradoxalement, si tout le monde est convaincu que l'oral s'apprend, si les injonctions institutionnelles actuelles amènent à penser qu'il doit s'apprendre, les propositions d'activités pour l'enseigner sont récentes. Faire pratiquer l'oral, en effet, ne suffit pas pour le faire travailler. La dimension de l'oral comme travail, perçu comme tel par les élèves, est au centre de ce numéro, et conséquemment, le travail de l'enseignant qui construit des dispositifs didactiques, qui évalue des productions orales ou des performances langagières, qui intervient et gère des situations d'oral, etc.

Pour autant, ce numéro de *Repères* n'est pas un manuel sur l'oral. La perspective d'observation (analyse de corpus) est présente dans presque tous les articles. Condition du travail du chercheur en didactique, l'observation est également une modalité du travail d'enseignement, particulièrement lorsque les échanges oraux sont visés. Observer dans la continuité les élèves, pour pouvoir se représenter leurs avancées, leurs difficultés, leurs trouvailles, observer pour évaluer, suppose d'avoir construit des indicateurs spécifiques aux situations dans lesquelles et sur lesquelles on travaille. Ce numéro présente ainsi un certain nombre d'avancées sur les variables didactiques et les dimensions enseignables de l'oral. En effet, à consulter les matériels d'enseignement de l'oral, on peut se demander si ce qui est généralement présenté comme enseignable

1. GADET Françoise, LE CUNFF Catherine, TURCO Gilbert (1998), «L'oral pour apprendre. Évolution dans le champ de la didactique», *Repères* n° 17, p. 5.

dans l'oral n'est pas précisément ce qui est le moins caractéristique de l'oral. Ce qui signale, une nouvelle fois, la difficulté de se dégager des modèles didactiques de l'enseignement de l'écrit, ou du poids des analyses du discours écrit.

1. ENJEUX ET DIFFICULTÉS D'UN ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

On peut tenter d'inventorier les nombreuses raisons qui rendent l'oral difficile à enseigner. Ce sont, pour l'essentiel, les mêmes que celles qui expliquent / sous-tendent les difficultés à évaluer l'oral (Garcia-Debanc, 1999).

1.1. Pourquoi est-il si difficile d'enseigner l'oral ?

S'il est constamment présent dans les pratiques de classe, l'oral n'est pas souvent reconnu par les enseignants comme un objet d'enseignement et son évaluation est jugée par eux difficile, voire « périlleuse »². Ceci est sans doute lié à de multiples raisons aussi bien d'ordre empirique que théorique.

- **La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et à toutes les situations**, de sorte que sont difficilement isolables des objets d'enseignement susceptibles d'être travaillés. L'oral est partout, dans l'école et hors de l'école, dans la classe et dans la cour de récréation. La communication orale apparaît comme spontanée. Son développement s'est fait, dès avant l'entrée à l'école, pour une large part de façon empirique et à peine consciente. Difficile donc d'en faire un « objet d'enseignement » comme on peut le faire pour d'autres matières plus spécifiques au monde scolaire, en particulier tous les apprentissages qui se rapportent à l'écrit, même si ceux-là aussi se construisent en partie en dehors de l'école. Ceci fournit d'ailleurs aux enseignants l'alibi de ne pas travailler l'oral, puisqu'on le pratique en permanence...
- L'école ne considère que depuis peu de temps **l'apprentissage de l'oral comme étant de ses missions**, dans la mesure où il s'apprend par apprentissages incidents, essentiellement hors de l'école, et que les apprentissages dans ce domaine sont souvent déjà largement engagés dès avant l'entrée à l'école maternelle. Lire, écrire, compter ou lecture / écriture / image sont les trilogies clamées par les Ministres de l'Éducation Nationale. Ce n'est que très récemment que s'est ajouté le terme d'oral. Cependant, même si cette émergence de l'oral est récente, c'est bien d'une réapparition qu'il s'agit. L'oral avait été mis en avant dans le cadre du Plan de Rénovation dans les années 70, sans compter qu'à lire les anciens textes officiels, on peut se demander s'il a jamais disparu des préconisations de l'institution (cf. ci-dessous). Il n'en reste pas moins que ces décennies de préconisations n'ont pas produit une culture de l'enseignement de l'oral ou des outils

2. BETRIX KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991) : « Ils parlent. Que peut-on évaluer ? » in WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENOUD Philippe (1991) : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, pp. 171-182, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

didactiques, sauf peut-être en ce qui concerne le cours dialogué qui n'est pas ce que l'on fait de mieux en termes de didactique de l'oral.

- **L'oral implique l'ensemble de la personne.** La production verbale ne peut pas être dissociée de la voix et du corps. Tout signifie : espace, distances sociales (telles qu'elles ont été étudiées par la proxémique³), habitudes culturelles. Les silences eux-mêmes ne peuvent pas être masqués. D'où un sentiment parfois d'insécurité, de sorte que les aspects psychologiques et affectifs sont parfois décisifs, plus encore que pour les productions écrites. De plus, beaucoup d'enseignants et certains élèves sont réticents à réentendre leur voix ou à revoir leur image : on ne peut nier les problèmes psychologiques et déontologiques d'image de soi que ne manque pas de poser un tel travail. D'ailleurs, l'enregistrement a souvent une incidence importante sur les productions verbales obtenues : certains élèves timides n'osent plus du tout parler, d'autres personnes se mettent en avant sans avoir véritablement quelque chose à dire. Les enseignants ont dans l'ensemble des réticences à se laisser filmer beaucoup plus qu'à fournir des documents écrits sur leurs pratiques d'enseignement.
- D'un point de vue sociolinguistique, plus encore que l'écrit, **l'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence**⁴. Cette problématique, bien connue en sociolinguistique et dans l'enseignement du Français Langue Étrangère, est encore trop souvent ignorée par les enseignants, notamment de ZEP, qui ressentent comme agressives des variations d'intensité (ils parlent fort), de débit (ils parlent vite), de distance proxémique (ils parlent de près) qui relèvent essentiellement de variations culturelles. Si apparaît indiscutable l'importance de diffuser des connaissances sur ces points dans la formation des enseignants, se pose la question de l'intérêt d'une objectivation et d'une analyse de ces variations dans l'espace de la classe : métacommuniquer sur les différences entre pratiques familiales et pratiques scolaires, c'est-à-dire recadrer les pratiques familiales et les comparer aux pratiques scolaires, est-ce légitime et souhaitable ? C'est en tout cas très difficile à mettre en œuvre si la pratique de classe repose implicitement sur une hiérarchie des pratiques orales, où les pratiques « vernaculaires » (familiales ou groupales) sont situées en bas

3. « Il est facile de concevoir que selon les types d'interaction les locuteurs adopteront des distances interindividuelles et des positions différentes en accord avec des règles culturelles qui, bien que généralement implicites, n'en sont pas moins précises ». COSNIER Jacques (1978) : « Gestes et stratégie conversationnelle » in *Stratégies discursives*. Actes du Colloque du Centre de Recherche Linguistiques et Sémiologiques de Lyon 20-22 mai 1977, Presses Universitaires de Lyon. Edwin Hall a ainsi précisé divers types de distances adaptées pour un adulte cultivé américain en distinguant distance intime, distance personnelle, distance sociale (de 1,20 m à 3,60 m), distance publique et les compare à d'autres populations comme les Arabes ou les Latino-américains.

4. Sur cette question, le Mémo rédigé par Josiane BOUTET intitulé *Langage et société* (1997, Seuil), propose une synthèse très claire et accessible.

et les pratiques scolaires en haut. On peut légitimement, à ce propos, réfléchir sur l'objectif pédagogique qui consiste à faire pratiquer la variation linguistique dans les classes : savoir passer d'un registre à un autre est souvent présenté par les maîtres comme un gain pour les élèves (flexibilité langagière, favorisant une adaptabilité sociale, etc.)⁵, mais rarement pour les enseignants. Les enseignants n'auraient pas, eux, à «acquérir» des registres variés. Or, il y a une réelle difficulté à utiliser devant une classe, sans se ridiculiser, un français parlé dont on n'est pas coutumier. M. Laparra⁶ rappelle que «l'oral est un objet d'évaluation sociale permanent» et que les élèves ont une grande compétence sociale dans l'évaluation des locuteurs. Elle montre, par ailleurs, qu'il y a de grands enjeux à discuter en classe des normes sociales, de celles qui sont partagées par tous et de celles qui varient selon le groupe social auquel appartient celui qui juge. Ces questions délicates appellent très clairement une formation spécifique des enseignants pour favoriser une réelle inventivité dans les relations maître-élève et assurer une maîtrise suffisante des questions théoriques qui sous-tendent ces pratiques.

- **L'oral est difficile à observer et complexe à analyser.** Les paramètres qui interviennent dans l'interprétation d'un énoncé oral sont nombreux et concomitants : aux éléments syntaxiques et sémantiques, il faut ajouter notamment l'intonation, la prosodie, les variations de débit, les pauses⁷... Ces paramètres peuvent être décisifs pour l'interprétation d'un énoncé, sans être pour autant faciles à décrire sans instruments technologiques compliqués. On voit mal comment évaluer à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. C'est peut-être pour cela que les principaux outils d'évaluation que l'on peut trouver portent sur des situations de «prestations orales», comme la récitation ou la lecture orale, qui n'engagent pas l'ensemble de la personne et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard. Dans l'inventaire qu'elles dressent des pratiques d'enseignement de l'oral donnant lieu à une évaluation dans deux écoles primaires, Dominique Bétrix Köhler et Anne-Marie Piguët⁸ recensent des situations de lecture à haute voix,

-
5. Et par ailleurs c'est une contrainte incontournable si l'on veut reconnaître / accepter la façon de parler des élèves sans imposer exclusivement un langage normé.
 6. DENIZOT N., LAPARRA M., MAQUAIRE M., NONNON E. (2000), «Table ronde : l'oral au lycée» (organisée et mise en texte par I. Delcambre) *Pratiques* n° 107/108, 229-242.
 7. Pour une description synthétique de ces phénomènes pour le français, on pourra consulter MOREL Mary-Annick et DANON-BOILEAU Laurent (1998) : *Grammaire de l'intonation. L'exemple du français*. Bibliothèque des faits de langue, Paris Ophrys, 231 pages.
 8. BETRIX KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991) : «Ils parlent. Que peut-on évaluer?» in WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENOUD Philippe (1991) : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, pp. 171-182, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

de jeu dramatique, de saynète théâtrale, d'enregistrement d'un commentaire pour un montage audio-visuel. Cette dernière situation, même si elle utilise un médium oral, présente aussi beaucoup d'analogies avec l'écrit, puisqu'on peut effacer, recommencer et se réécouter, comme on le ferait à l'écrit.

- **L'oral ne laisse pas de trace et nécessite, pour son étude, des enregistrements techniquement exigeants.** Les productions orales ne peuvent être sérieusement analysées que si l'on peut les réécouter plusieurs fois. Ainsi, alors qu'on peut commodément lire et relire l'écrit, un travail sur l'oral nécessite enregistrement audio ou vidéo, transcriptions et réécoutes, ce qui demande donc du matériel technique d'enregistrement et beaucoup de temps ; ce qui, de plus, peut éventuellement poser des problèmes déontologiques ou juridiques avec les parents d'élèves lorsqu'on procède à des tournages dans les classes. Halliday considérait, en 1985⁹, que l'invention du magnétophone portable devrait être considérée comme une date déterminante pour le développement de la linguistique de l'oral. Le magnétophone est ainsi à la fois un outil pour la recherche et un outil pédagogique. En recherche, la vidéo permet d'identifier plus facilement les locuteurs.
- **L'oral est souvent mal connu**, son fonctionnement spécifique ignoré. On juge toujours de la qualité de l'oral à l'aune de l'écrit, en dévalorisant l'oral. Que ce soit dans les dictionnaires ou dans les jugements portés sur des productions, l'affirmation que « c'est de l'oral » correspond le plus souvent à un jugement négatif. Denise Fraïçois, dans le numéro 26 de *Pratiques*, dénonçait déjà les transgressions parodiques d'une fausse oralité dans les discours politiques des orateurs du début du siècle. La méconnaissance de l'oral chez les enseignants les conduit souvent à des jugements normatifs ou réducteurs. Il existe des variations à l'oral plus importantes encore qu'à l'écrit. Quels points communs entre l'écrit oralisé du discours politique et la conversation informelle ? Les deux productions verbales diffèrent profondément tant du point de vue strictement linguistique que par la place qu'occupe l'interaction dans chacun de ces cas. L'interaction orale se caractérise par ce travail interlocutif permanent sur les objets de discours qui diffère notablement d'un oral de type monologal qui peut avoir la préférence des enseignants (cf. le fameux « fais une phrase ! »). B. Lahire parle, à ce sujet, d'oral scriptural¹⁰. Il désigne par là tout autant les échanges scolaires (leçons, corrections d'exercices, etc.) que des conduites monologiques comme l'exposé ou le cours magistral. Il a montré que certaines pratiques langagières orales (celles de l'école mais aussi celles des milieux sociaux favorisés) ne prennent sens que si on les rapporte à des formes sociales scripturales : la culture écrite gouverne les pratiques orales de certains groupes sociaux ; cela per-

9. HALLIDAY M.A.K. (1985) : *Spoken and Written Language*, Oxford, Oxford University Press.

10. LAHIRE Bernard (1993) : *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon.

met aux enfants qui en sont issus de mieux affronter les exigences de l'école en matière de langage et d'y réussir. Ces pratiques orales scripturales entretiennent la méconnaissance de l'oral chez les enseignants eux-mêmes.

- **L'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps.** Un autre obstacle à l'enseignement de l'oral est constitué par le temps nécessaire à cette évaluation, à la fois dans le temps de la classe et dans le travail personnel de l'enseignant. Dans le temps de la classe, les effectifs actuels moyens des classes ne permettent qu'une évaluation très occasionnelle des performances de chacun des élèves. D'autant plus que les enseignants ont l'illusion que, pour que les élèves réussissent à l'oral, il faut qu'ils « participent ». Or, l'analyse détaillée des prises de parole en classe dans le « cours dialogué » montre que, dans ce cas, les élèves ne produisent que des bribes qui s'insèrent dans la parole magistrale. De sorte que le dialogue n'est qu'un monologue à plusieurs voix. Si l'évaluation s'opère à partir d'exposés, de présentations de livres à la classe, de débats, le nombre des élèves qui peuvent être sérieusement évalués à chacun des cours est faible. Et l'on peut craindre de passer, dans ce cas, plus de temps à évaluer qu'à enseigner l'oral. Un travail sérieux ne peut donc être conduit que dans le cadre de groupes à effectifs restreints, de dédoublements de classes ou de modules, et l'oral ne peut avoir le monopole de ces temps de travail. L'autre obstacle est très probablement lié au point précédent. Les enseignants peuvent emporter chez eux les cahiers et les corriger. On les voit mal, même si certains d'entre eux le font¹¹, emporter chez eux des cassettes audio ou vidéo et les corriger. Il y a des chances que cela aggrave leurs conditions de travail. Et l'on sait que les enseignants n'acceptent une innovation que si le gain leur paraît supérieur au coût¹²...
- Au-delà de la production verbale, **l'écoute est très difficile à évaluer et à travailler.** Certains élèves « participent » beaucoup mais sont incapables de reformuler ce qu'ont dit leurs camarades, d'autres élèves, muets au cours de l'interaction, ont parfaitement intégré tous les enjeux. Dans l'évaluation de l'oral, il importe donc de ne pas se borner à une prise en compte exclusive de la production verbale, comme on le fait généralement, mais à concevoir aussi une évaluation et un apprentissage de l'écoute. Anne Soussi et ses collègues¹³ ont

-
11. Catherine DECOUT, professeur de lycée à Saint-Girons, entraîne ses élèves de première à l'oral du bac en leur demandant d'enregistrer sur des cassettes audio des prestations orales qu'elle corrige chez elle. Voir le compte rendu de ce travail dans la brochure *Enseigner l'oral au lycée* éditée par le CRDP Midi-Pyrénées.
 12. HUBERMAN Michel (1986), «Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants», *Revue Française de Pédagogie* n° 75, avril-mai-juin 1986, INRP, pp. 5-15.
 13. SOUSSI Anne, BAUMANN Yves, DESSIBOURG Pierre, BROI Anne-Maire, MARTIN Daniel (1998) *Comprendre l'oral n'est pas si facile! Représentations de l'oral et compréhension de quelques genres publics oraux en sixième*. Neuchâtel, IRDP.

mené une enquête sur l'évaluation de la compréhension à l'oral en classe : ils montrent que les enseignants ne sont pas dépourvus de critères d'évaluation mais très démunis quant à la mise en place de situations pour travailler la réception de textes oraux.

- **Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés.** Qu'est-ce que maîtriser l'oral pour un élève de fin d'école primaire ? de collège ? de lycée ? Alors que des repères sur la construction progressive des compétences existent pour l'écrit, ils ne sont pas connus pour l'oral. Quand ils existent, ces indicateurs se rapportent essentiellement à l'école maternelle. Pour les autres niveaux, en dehors des critères et indicateurs relatifs à l'intonation, au débit et à la gestion des éléments non-verbaux de la communication (regard...), peu d'indications précises sont données.
- **Il existait jusqu'ici peu de matériel pédagogique pour enseigner l'oral et les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit.** L'oral se met difficilement en manuels et en fiches, même s'il existe des inventaires d'exercices, notamment pour la formation d'adultes. Certains manuels de cycle 3 commencent à proposer une rubrique consacrée à l'oral dans laquelle ils proposent des activités dans ce domaine. Ces activités sont souvent artificielles et simplistes, eu égard à la complexité et à la variété des situations d'oral.

1.2. Les enjeux d'un enseignement de l'oral

Ces enjeux se marquent dans les incitations institutionnelles fortes depuis quelques années à faire travailler l'oral dès l'école maternelle. Les nouveaux programmes affirment nettement cette direction, notamment par l'insistance concernant un travail sur l'oral pour une entrée dans l'écrit aux cycles 1 et 2 ainsi que par la présence d'une entrée oral pour tous les domaines disciplinaires au cycle 3.

- **Les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses.** En effet, les productions orales appellent des jugements sociaux permanents et souvent inconscients qui impliquent des habitus culturels. De plus, la compétence orale est souvent essentielle dans les examens (sans parler du « grand oral » de l'ENA...). L'aisance à l'oral étant très variable suivant les milieux sociaux, si l'on considère que le système scolaire a pour mission de favoriser la réussite scolaire et sociale dans une perspective de démocratisation, un travail sur cette dimension est d'autant plus nécessaire, dès l'école primaire mais aussi au collège et au lycée.

L'enjeu est également **politique et citoyen**. L'importance de l'intérêt accordé à l'oral par l'institution scolaire dans la période actuelle est très vraisemblablement lié aux inquiétudes sur la cohésion sociale. Les discours officiels des dix dernières années font le pari que l'apprentissage de la démocratie peut s'effectuer sur les bancs de l'école et que la violence cède aux mots. Témoigne de cette orientation le dévelop-

pement important des conseils d'école et des parlements d'enfants, particulièrement dans les quartiers difficiles. La pratique régulière de l'argumentation est également un moyen de prévenir les élèves contre tous les effets de parole manipulée.

- **L'oral occupe de plus en plus souvent une place importante dans les projets d'école.** Parfois sous la forme de projets de production de journaux radiophoniques ou de spectacle théâtral, l'oral fait l'objet d'un apprentissage continu et intégré dans les diverses activités de l'école. La détermination d'indicateurs de réussite et de progrès fait souvent l'objet d'un travail en équipe de cycle, garantie de la continuité et de la cohérence des apprentissages mis en place.
- Ce souci de mettre en place un apprentissage continu et progressif de l'oral se marque également dans la **présence d'une rubrique oral à renseigner dans les livrets de compétences ou les bulletins scolaires.** Celle-ci est devenue une obligation institutionnelle depuis les directives figurant dans la brochure Collège 2000. Toutefois, les enseignants, faute de connaissances suffisantes sur l'évaluation de l'oral, rencontrent de grandes difficultés à renseigner objectivement cette rubrique : ils se fient souvent à des intuitions ou à des impressions générales sur l'élève plus qu'à ses performances objectives.
- **Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage que se fait le maître.** Le volume relatif de la parole de l'enseignant et des élèves, le caractère plus ou moins fermé des questions posées par l'enseignant, la place réservée aux demandes d'explicitation ou de justification, la nature et le statut des reformulations sont des indices importants du rapport aux apprentissages tel qu'il se joue dans l'espace de la classe.

2. ENSEIGNER L'ORAL : UNE MISSION DE L'ÉCOLE ? PERSPECTIVE HISTORIQUE

2.1. La place de l'oral dans les recherches en didactique

Le fait que les enseignants disposent de peu d'éléments pour organiser un travail sur l'oral avec leurs élèves s'explique aussi par le caractère récent des recherches en didactique sur l'oral. Dans les années 70, le Plan de Rénovation de l'enseignement du français avait déjà mis en avant l'importance du travail sur l'oral et ses enjeux pour faire reculer l'échec scolaire¹⁴. Ce travail était conduit dans une perspective de libération de l'expression ; il accordait une place importante aux langues régionales. Contrairement aux perspectives actuelles, il traitait de l'apprentissage de l'oral en autonomie et même en concurrence avec celui de l'écrit. Les recherches didactiques sur l'oral se sont développées à nouveau très récemment d'une part en Suisse à la Faculté de Sciences de l'Éducation de

14. BRUNNER Claude, FABRE Sylvette, KERLOC'H Jean-Pierre (1985) : *Et l'oral alors ?*, Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Paris, Nathan.

Genève, autour de Bernard Schneuwly, d'autre part, en France, sous l'égide de l'INRP (recherche : «L'oral pour apprendre»). Nous développerons plus loin les points par lesquels s'opposent ces deux recherches

2.2. La place de l'oral dans les programmes d'enseignement

Paradoxalement, l'oral est présent dans toutes les IO pour l'enseignement du français depuis très longtemps¹⁵. Étudier le discours sur l'oral dans les IO pour le collège à travers le siècle écoulé permet de s'apercevoir que la prescription de travailler l'oral ou de travailler à l'oral est toujours présente mais qu'elle correspond à des pratiques très différentes selon les conceptions de l'oral et les contextes institutionnels. Il faut y ajouter la diversité des aspects de l'oral envisagés : les échanges maître-élèves, le recours à l'oral dans les activités grammaticales, la correction linguistique, le rapport au français langue de scolarisation, les activités, exercices et situations de production / réception orales, etc. Par exemple, en 1880, les «exercices oraux» s'apparentent à des situations d'oralisation de l'écrit ou d'effectuation en commun d'un exercice écrit. Mais, dès 1902, apparaissent les «exercices oraux de composition» qui vont devenir en 1938 les «exercices d'élocution», et que l'on retrouve dans les programmes et documents d'accompagnement pour les classes de collège récents (1996-1997) : compte-rendu d'une visite, d'une lecture d'un spectacle (6°, 1925/1996); description : objet, lieu, document, monument, paysage, image (5°, 1902/1938/1996); narration (5°, 1925/1938/1996)....

Indépendamment de ces aspects techniques, dont la présente livraison montre le caractère obsolète, l'oral a été, selon les époques, l'objet de préoccupations politiques de la part de l'institution. C'est, par exemple, la lente émergence du dialogue pédagogique dont les IO de 1938 forgent le modèle en référence au questionnement socratique¹⁶. L'oral, c'est-à-dire le dialogue maître-élèves, est l'outil pédagogique de référence pour «éveiller les intelligences, les exciter, par l'interrogation répétée, à l'étude personnelle et à la réflexion» (Circ. 26 sept. 1922). Cette forme de dialogue magistral vise à donner au professeur l'occasion de se démarquer de la pédagogie primaire qui repose essentiellement à l'époque sur la réalisation d'exercices écrits.

C'est le discours sur la correction linguistique qui porte le plus la marque des valeurs sociales et culturelles attribuées à la pratique de l'oral en classe. C'est d'abord le poids de la norme littéraire dans l'évaluation de l'oral (1938¹⁷);

-
15. L'étude que nous utilisons ici (Delcambre, 1999) n'a porté que sur les textes pour le Collège; c'est une petite entorse à l'unité du numéro, mais nous n'avons pas d'étude similaire sur l'école élémentaire.
 16. Cf. CAUTERMAN M.-M., DELCAMBRE I. (1997) «Pour des consignes floues» *Recherches* n° 27 *Dispositifs d'apprentissage*, pp. 116-118.
 17. Mais les IO de 1938 ont par ailleurs une position assez moderne sur l'expression spontanée des élèves en situation de dialogue : il est normal qu'on ne produise pas une phrase «complète» en réponse à une question. «Du point de vue linguistique, il n'y a pas «d'incorrections» de langue parlée mais seulement des faits de langage qui se produisent sous l'action de diverses nécessités» (1938, p. 54).

puis, de 1977 à 1985, tout un discours se construit sur l'emploi du registre courant : en 1977, l'étalon n'est plus la langue littéraire mais le français de communication. Le professeur ne doit plus parler de fautes mais de maladroites ; il ne condamne plus mais explique que la forme déviante contrevient aux règles d'une bonne communication. En 1985, l'emploi du registre courant n'est plus une nécessité fonctionnelle de la communication, il devient un signe d'égalité démocratique. L'expression orale spontanée est présentée comme source « d'inégalités entre les jeunes », ceux qui ont une facilité de parole, ceux qui se réfugient dans le mutisme, etc. De ce fait, on préférera faire des exercices d'oral régulièrement, en s'appuyant sur des documents sonores, et surtout « enseigner les règles de l'usage le plus courant pour ne pas disqualifier certains élèves » (1985, p.21). En 1996, cette question passe plus ou moins à la trappe, elle est devancée par une autre, celle du Français langue seconde !

Les IO de 1996 innovent en ce que la dimension linguistique de l'oral est largement minorée en faveur des dimensions discursives : travailler l'oral en production et en réception de discours est la marque de fabrique de ces IO, ce qui permet, entre autres, d'ancrer les pratiques de classe dans du terrain connu grâce au possible transfert à l'oral des types de discours identifiés et travaillés à l'écrit. Mais, une des caractéristiques de ces IO a été d'anticiper sur les réalités de terrain et l'état des recherches didactiques : la référence aux types de discours écrits masque la pénurie, en 1996, de démarches et de situations didactiques pour travailler l'oral. Il faut renvoyer à l'analyse d'E. Nonnon (1999) quant au sens politique à donner à ces textes. Elle montre que le souci de la maîtrise de l'oral « cristallise l'inquiétude devant le risque de "fracture sociale" » et la multiplication des formes d'exclusion sociale. Ce souci, écrit-elle, rejoint « la vogue actuelle du terme "citoyenneté" et les missions de l'éducation civique ». La demande de maîtrise de l'oral s'apparente à un traitement pédagogique d'un problème social et politique.

Ce trop rapide parcours montre cependant la permanence d'injonctions officielles sur la prise en compte de l'oral dans les classes et l'inscription historique du sens que l'on peut donner à ces injonctions.

3. COMMENT DÉTERMINER DES OBJETS D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL ?

3.1. Quel oral enseigner ?

Comme « il faut faire de l'oral », les enseignants s'efforcent de mettre en place des activités d'oral, sans forcément mettre tous la même chose sous cette rubrique. Quels traits communs entre la participation efficace à un travail de groupe, la mise en œuvre d'un exposé et la diction d'un texte poétique mémorisé ? La première situation met en jeu un oral polygéré, laissant une place importante à l'interaction, dans laquelle chaque prise de parole s'intègre au tissu des autres prises de parole. La mise en œuvre d'un exposé met en jeu un oral monogéré, présentant beaucoup de traits communs avec l'écrit, même si les hésitations ou les reformulations portent trace d'une pensée en cours d'élabora-

tion. Quant à la diction d'un texte poétique, elle suppose seulement la mise en voix d'un texte écrit préexistant.

Quel oral cherche-t-on à enseigner? L'oral monogéré qui permettra de réussir aux examens? L'oral polygéré particulièrement utile dans la vie citoyenne? Les éléments non-verbaux et locutoires du travail d'acteur? Ces diverses dimensions sont importantes. Encore faut-il en clarifier la nature.

3.2. Deux notions-clés pour organiser un enseignement de l'oral

3.2.1. Conduites discursives

La notion de conduite discursive pourrait sembler proche, voire équivalente à celle de genre discursif («conduite descriptive», «conduite argumentative») ou de genre interactionnel («conduites de discussion», «conduite de débat»), etc. Mais, si cette assimilation n'est pas tout à fait erronée, il faut la compléter par une analyse plus fine de ce qu'engage une conduite discursive. Outre l'engagement dans une situation d'interlocution (la construction des places et des rapports de places dans l'échange, la structure de l'interaction...), la notion de conduite discursive permet de rendre compte des constructions et des transformations des objets de discours tout au long de l'interaction¹⁸. Elle est à l'interface entre le cognitif et le langagier. Pour l'action en classe, cette notion est utile, dans la mesure où elle permet d'observer comment se construit l'objet de discours, quel cadrage du référent extralinguistique est opéré, tout cela dans un genre discursif donné, avec les contraintes linguistiques ou structurelles qui le caractérisent. Une situation d'interaction scolaire peut être décrite comme mettant en jeu une conduite discursive dominante (décrire un objet présent sous les yeux, comme le font les enfants de Grande Section dans la séance de technologie analysée dans le rapport Oral 1, cf. Grandaty, Turco, 2001), d'autres conduites discursives intervenant chemin faisant (définitions, comparaisons, explications, formulations d'un problème, reformulations...).

3.2.2. Tâche discursive

La notion de tâche discursive est intéressante en ce qu'elle permet de comprendre où se situe l'activité de l'élève dans la situation conçue par l'enseignant¹⁹. Elle permet de distinguer, dans la situation didactique, la tâche prévue par l'enseignant, telle qu'elle peut être présentée (partiellement) par la consigne explicitée aux élèves, et la tâche effectuée par les élèves, telle qu'elle peut être identifiée à travers leurs productions langagières. On retrouve ici la distinction posée dans les travaux d'ergonomie cognitive entre travail prescrit et travail réel. La notion de tâche discursive est surtout utile pour identifier, organiser et pro-

18. Nonnon (2001, 69-72).

19. Cette formule est particulièrement expéditive quant on sait qu'un congrès entier de didacticiens du français a été consacré à cette notion (8^e congrès de la DFLM, Neuchâtel, septembre 2001).

grammer des variations de difficultés dans les conduites discursives, selon la nature du référent à verbaliser. En effet, ce n'est pas la même chose de présenter un livre ou plusieurs livres, de parler d'un référent immobile ou d'un référent en mouvement... Une même conduite de narration ou d'explication de règle de jeu peut ainsi convoquer des mises en mots de difficultés différentes selon le nombre d'actants, les perspectives dans les actions ou les buts poursuivis, l'articulation de points de vue différents, comme le montre ici même l'article d'Élisabeth Nonnon. La notion de tâche discursive permet en particulier de prendre en compte le travail énonciatif dans la construction de la référence.

3.3. Place de la réflexion métalinguistique

Se pose la question **de la place à donner à un travail métalinguistique dans un enseignement de l'oral** : faut-il faire réécouter / revoir leurs performances par les élèves? La didactique de la production d'écrits s'est fondée, au cours des vingt dernières années, sur la mise en place régulière d'activités d'évaluation formative des écrits et de réécriture. Certains enseignants ou chercheurs en didactique²⁰ ont été conduits à transposer cette méthode pour l'oral sans s'interroger véritablement sur les spécificités de la production orale. C'est ainsi qu'ils proposent des moments d'écoute et d'analyse d'émissions télévisées pour faire dégager aux élèves des critères de bonne performance, de réécoutes des performances d'élèves comme autant de brouillons successifs. Mais on peut se demander si production verbale orale et écrite sont de même nature. L'écriture a précisément pour spécificité de permettre une mise à distance (on peut écrire *je* sans être *je*, comme le montrent tous les cas de distances entre narrateur et auteur, ce qui est plus difficile à l'oral, sauf sur une scène de théâtre), une objectivation, un retour en arrière au cours du processus de production et une transformation sans traces. En est-il de même pour l'oral, qui a comme caractéristique d'être linéaire et successif? Ce qui est dit est dit, comme l'indique le dicton populaire. À l'oral, je ne peux pas gommer et, pour rectifier une affirmation, je suis obligée d'ajouter (*Il est venu hier. Enfin, non, plutôt avant hier*), là où l'espace à deux dimensions de l'écrit permet de barrer et de remplacer. On peut, de ce point de vue, comparer les ratures qui remplacent un élément par un autre aux ajouts successifs nécessaires à l'oral pour rectifier ou ajuster une formulation. S'il paraît nécessaire, dans la perspective d'un apprentissage systématique, de pouvoir revenir sur les productions verbales pour les analyser avec les élèves, ce travail ne semble pas pouvoir s'opérer de façon identique pour l'oral et pour l'écrit. Dans une didactique de l'oral, plutôt que la «réécriture» de l'oral, impossible par définition, il faut probablement concevoir un ensemble de situations présentant une homologie suffisante pour que les élèves puissent les repérer comme familières et y transférer leurs compétences en cours de construction mais en même temps suffisamment variées pour qu'ils aient envie de prendre la parole.

20. Nous pensons par exemple à nos collègues et amis genevois, Bernard SCHNEUWLY et Joaquim DOLZ, dont l'ouvrage connaît un grand succès auprès des enseignants en France. DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* ESF, Paris.

3.4. Articulation oral / écrit

La connaissance des analyses linguistiques du français parlé est un élément de base d'un enseignement de l'oral qui échappe au poids des normes et des règles de l'écrit, même si de nombreuses études ont établi que, du point de vue linguistique, les relations oral / écrit se présentent, pour le français, davantage comme l'opposition de deux modalités de réalisation d'une même langue que comme l'opposition de deux langues différentes. Les aspects spécifiques du français parlé, tout comme ceux du français écrit, peuvent être l'objet moins d'un enseignement, dans la mesure où les élèves pratiquent déjà cette langue, que d'une prise de conscience en classe, qui permette aux élèves d'identifier ces spécificités et ainsi de modifier leurs représentations de l'oral comme le lieu d'un non-travail (voir les articles de M.-M. Cauterman, et de N. Denizot, dans *Recherches* n° 33). Par ailleurs, la connaissance de ces spécificités est nécessaire à l'enseignant pour évaluer à bon escient. Il serait dangereux de juger comme imperfections ou erreurs ce qui relève de fonctionnements réguliers de la parole : les hésitations, les inachèvements, l'imprécision lexicale... D'autant plus que les prises de parole improvisées en classe sont l'indice d'une prise de risque énonciative et d'une réelle élaboration du sens dans la parole, qui tente d'échapper aux formulations convenues et pré-codées. Les bredouillements sont, à l'oral, souvent, le signe d'un contrôle, d'une recherche, d'un travail langagier, travail qui est masqué dans l'écrit formel tel qu'il est attendu.

Un autre aspect de l'articulation entre oral et écrit concerne les relations que ces deux modalités langagières entretiennent dans la classe. L'oral est-il au service de l'écrit, comme un préalable ou une facilitation²¹ ? L'écrit vient-il soutenir l'oral, comme dans l'activité d'exposé ? Les situations de travail à l'écrit ou à l'oral s'enchainent-elles dans le continuum de la classe ou sont-elle articulées dans une même tâche ? Il semble qu'une des caractéristiques de l'école est de présenter de manière dominante des situations de travail où oral et écrit sont en relation de correspondance ou de complémentarité²². Il faut penser l'oral avec l'écrit et non contre l'écrit. L'article de M. Cellier et de M. Dreyfus, ci-après, explore cette dimension à propos de reformulations orales de contes, préparées par des écrits intermédiaires.

4. LE TRAVAIL DU MAÎTRE DANS UN ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

En quoi consiste alors principalement le travail du maître pour organiser un enseignement de l'oral ?

-
21. DE PIETRO J.F., WIRTHNER M. (1998), «L'oral, bon à tout faire?... État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires», *Repères* n° 17.
 22. NONNON Élisabeth (2002) «Des interactions entre oral et écrit : notes, canevas, traces écrites et leurs usages dns l pratique orale» *Pratiques* n° 115/116, 73-92.

4.1. Mettre en place des situations et des dispositifs

Une responsabilité importante du maître est d'organiser la prise de parole des élèves. La disposition spatiale, la définition de rôles explicites peuvent jouer un rôle décisif dans le nombre et la qualité des prises de parole et de l'écoute entre élèves. Ce sont là des conditions nécessaires, même si elles ne sont pas suffisantes.

La régularité de la mise en œuvre de ces situations garantit la possibilité de progrès, particulièrement pour les élèves « moyens » ou « en retrait ».

4.2. Évaluer

Dans le domaine de l'oral comme dans celui des autres apprentissages langagiers, l'explicitation d'objectifs et d'indicateurs de réussite aide les enseignants et les élèves à situer les progrès.

Une évaluation précise est en effet nécessaire pour programmer un enseignement de l'oral. Elle permet d'organiser une régulation rétroactive²³ à partir d'une analyse critique du travail déjà conduit et une régulation proactive²⁴, c'est-à-dire pour mettre en place par avance des activités permettant de construire un certain nombre de compétences orales. Béatrix Köhler et Anne-Marie Piguet (1991) observent que, dans le cadre de projets impliquant l'oral, « les enseignantes concernées régulent le plus souvent des activités afin de les mener à bien, d'assurer leur réussite (spectacle pour les parents par exemple), plutôt qu'elles ne se préoccupent d'aider les élèves à gérer certains apprentissages prévus dans le domaine de l'oral. La difficulté à définir des objectifs d'apprentissage à atteindre lors d'une activité participe certainement à l'explication de ce phénomène »²⁵. Si, traditionnellement, les enseignants programment généralement les activités de lecture ou d'enseignement de la langue, ils en font rarement de même pour l'oral.

4.3. Gérer les interactions orales et mettre en œuvre un étayage efficace

Le concept d'étayage est emprunté à Bruner : « Il y a étayage explicite quand l'adulte aide l'enfant à faire ou dire ce qu'il ne pourrait pas faire tout seul »²⁶. Or, comme le souligne Elisabeth Nonnon²⁷, pour procéder à un étayage

23. ALLAL Linda (1988) : « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in HUBERMAN Michel : *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

24. *Ibid.*

25. BETRIX KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991), *op. cit.*, p. 178.

26. FRANCOIS Frédéric (1993), *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan Pédagogie, Théories et Pratiques, p. 129.

27. NONNON (1997), p. 35.

efficace et ajuster ses interventions dans le cours même de l'interaction, l'enseignant « a besoin de lire dans les énoncés oraux des élèves toutes ces conduites en gestation, même sous forme embryonnaire, comme c'est souvent le cas, quand des « stratégies prometteuses » complexifient la démarche d'investigation et de mise en mots au détriment de la correction et de la simplicité des énoncés. C'est le cas lorsque de jeunes élèves de CM1 argumentent à propos des qualités d'un livre. Au lieu d'arguments au sens canonique du terme (*j'apprécie un livre quand il est drôle*), ils se mettent à raconter des épisodes du roman, qui ne sont pas choisis au hasard, de sorte que le *c'est bien parce que* attendu se transforme en un *c'est bien quand*²⁸.

5. PRÉSENTATION DES ARTICLES DU NUMÉRO

La plupart des articles de ce numéro se proposent de répondre, exemples à l'appui, aux difficiles questions suivantes : peut-on définir des objets d'enseignement de l'oral ? Comment organiser un enseignement de l'oral ?

Un premier ensemble de contributions propose des principes et des notions-clés pour organiser un enseignement de l'oral.

Élisabeth Nonnon analyse les causes des difficultés à mener un travail sur l'oral en classe et à le théoriser et s'interroge sur les moyens de donner une légitimité au travail sur l'oral. Elle présente les deux voies possibles pour mettre en œuvre un travail sur la verbalisation : la mise en place de séquences explicitement consacrées à l'oral ou une approche extensive, intégrée, qu'elle privilégie. La notion de tâche discursive occupe une place centrale pour l'organisation de l'enseignement de l'oral. L'analyse de plusieurs extraits de corpus permet de constater comment l'oral exhibe les traces du processus d'élaboration du discours et les limites que les enfants rencontrent dans le travail de verbalisation. À partir d'exemples empruntés à des corpus de CE1, conseil d'enfants, présentation d'un projet d'explication de la stratégie du jeu des sept familles, cette contribution explore les variables didactiques, définies au sens de la didactique des mathématiques (Vergnaud) comme « de petites modifications dans la tâche qui entraînent des différences qualitatives importantes dans les procédures à mobiliser par les élèves ». Elle montre notamment comment les caractéristiques du référent peuvent constituer quelques-unes de ces variables didactiques.

Micheline Prouilhac, avec l'équipe INRP de l'IUFM de Limoges, montre l'intérêt de dispositifs pour travailler l'oral. Le terme de « dispositifs » désigne ici (et « faute de mieux » comme dit l'auteur de l'article) bien plus qu'une organisation des modes de communication en classe (grand groupe vs petits groupes, par exemple) : il s'agit plutôt de situations de parole qui diffèrent par des paramètres clairement identifiés (tâches et variables énonciatives, rôles), ce qui permet une certaine forme de progression dans l'apprentissage de tel ou tel type de discours oral. Après la présentation détaillée de quelques dispositifs (dans les trois cycles), M. Prouilhac montre les dangers d'une technicisation de cette notion. Si

28. GARCIA-DEBANC Claudine (1996) : « Quand des élèves de CM1 argumentent », *Langue Française* 112, Décembre 1996, Paris, Larousse, 50-66.

l'objectif du dispositif et la nature de la tâche ne sont pas clairement identifiés, l'apprentissage visé peut ne pas se faire. C'est en ce sens que la notion de dispositif est un outil de travail pour l'enseignant, modulable et évolutif, une aide provisoire à la programmation d'apprentissages de l'oral.

Micheline Cellier et Martine Dreyfus, au nom de l'équipe INRP de l'IUFM de Montpellier (sites de Montpellier et de Nîmes) présentent un exemple de dispositif pour travailler l'oral mis en œuvre de façon régulière dans des classes de cycle 2, notamment de ZEP. Ce travail fournit un bon exemple de la pratique du littéraire, promue dans les nouveaux programmes de l'école primaire. La reformulation par les élèves de CP et de CE1 de contes choisis pour leurs caractéristiques structurelles leur permet d'éprouver l'intérêt de préparer l'oral et de s'appuyer sur un écrit intermédiaire. Les apprentissages construits à l'oral ne peuvent ici se dissocier des progrès réalisés dans la prise en compte des fonctions possibles de l'écrit comme aide à l'oral.

Un second ensemble de contributions s'organise autour de la notion de **conduite discursive et donne différents exemples, à divers niveaux scolaires, d'indicateurs de performance et de variables didactiques à mettre en œuvre pour favoriser des progrès des élèves.**

Sylvie Plane, après avoir présenté un état de la question des travaux conduits sur les discours explicatifs, particulièrement à la fin des années 80, en didactique, montre les spécificités des situations d'explication scolaire et s'efforce d'explicitier quelques-uns des paramètres qui peuvent être utilisés comme variables didactiques. À travers l'analyse d'explications produites en situation scolaire et d'enregistrements d'une émission radiophonique de vulgarisation scientifique destinée aux enfants (*Maman les p'tits bateaux*), elle est conduite à distinguer, à côté des explications à modalité expositive, pour lesquelles la verbalisation est le produit d'une élaboration conceptuelle déjà effectuée, des explications à modalité heuristique, au cours desquelles l'effort de conceptualisation s'effectue au cours même de la formulation, ce dont portent trace les reformulations successives. Ces exemples attestent de la fonction de la verbalisation dans la compréhension du phénomène.

Michel Grandaty aborde la question de la programmation et de l'évaluation des apprentissages oraux au cycle 1. Il montre l'importance de la notion de conduite discursive pour organiser ces apprentissages. Il s'intéresse plus particulièrement à la mise en place et à l'évolution des conduites relater, décrire, expliquer, récapituler dès l'âge de trois ans. Dans le prolongement des travaux conduits dans le cadre de la recherche conduite à l'INRP Oral 1, il montre l'importance, pour l'efficacité d'un travail langagier, de la mise en place d'une culture commune, en l'occurrence un savoir relatif aux plantations, et de rôles discursifs repérables, un enfant expliquant le mode de plantation à un enfant plus jeune. Il donne des exemples des indicateurs élaborés par une équipe d'école pour observer les progrès réalisés par les enfants dès la petite section.

Ce sont les conduites discursives de justification et d'argumentation qui intéressent plus particulièrement un didacticien des mathématiques, Jean-François Favrat, impliqué dans l'équipe de recherche Oral 2 de Nîmes. La situa-

tion mise en place permet de placer des élèves de CE1 en position de débattre pour confronter leurs solutions. À partir de la transcription d'enregistrements de la phase de mise en commun des solutions à un problème soustractif dans trois classes de CE1, dont deux en ZEP, il montre combien les éléments installés dans la situation, en particulier la diversité des solutions proposées par les élèves, ne permettent pas de prévoir la qualité du débat qui va suivre. Mais s'il apparaît que, dans cette démarche, l'oral est pratiqué plus qu'il n'est travaillé en tant que tel, que les situations de débat servent surtout les apprentissages mathématiques, son intérêt est de prolonger l'article de Jacques Douaire, Roland Charnay et Dominique Valentin dans *Repères* n°17, et surtout d'exemplifier avec des situations très précises de travail en classe (affiches écrites par les élèves et extraits des débats collectifs) ce qui était assez général et programmatique dans l'article sus-cité.

Évelyne Delabarre et Jacques Treignier, s'interrogeant sur les apprentissages langagiers possibles grâce à la pratique de conseils d'enfants et de parlements d'enfants dans des écoles de ZEP, soulignent l'intérêt d'un retour réflexif sur les situations vécues pour l'identification par les enfants et par les maîtres des objets d'enseignement de l'oral. Le visionnement des enregistrements vidéos est un outil qui permet d'instituer l'oral comme objet d'enseignement et d'apprentissage, à défaut de le travailler plus spécifiquement. Et cela est d'importance pour des élèves qui, comme leurs parents, survalorisent l'écrit.

Le troisième ensemble de contributions s'intéresse **aux questions de la formation des enseignants et de l'expertise enseignante**. On peut regretter que les recherches portant sur les pratiques effectives des enseignants et sur les pratiques de formation soient encore peu nombreuses, malgré l'importance qu'elles pourraient avoir pour l'amélioration des pratiques de formation. Leur développement constitue probablement un enjeu important pour les recherches en didactique dans les prochaines années. Deux des contributions présentées ici portent sur des publics en formation initiale, la troisième plutôt sur la formation continue.

Claudine Garcia-Debanc, Éliane Sanz-Lecina et Magali Margotin témoignent d'un travail réalisé à l'IUFM Midi-Pyrénées, dans le cadre d'un module optionnel de deuxième année (PE2), par les membres de l'équipe de recherche. À partir d'une étude de cas, l'enregistrement vidéo de la conduite par une enseignante débutante d'une séance de technologie avec des élèves de CP et CE1, séance qui s'appuyait sur une préparation réalisée collectivement, les auteurs montrent que l'enseignante assume son rôle de régulation des échanges avec plus ou moins de bonheur selon le niveau que l'analyse permet d'identifier : elle est plus à l'aise dans la gestion des interactants et dans l'attention aux questions lexicales que dans le travail sur les conduites discursives et dans la pratique de la reformulation, souvent réduite à une simple répétition. Bien que réduit à l'analyse d'un cas, ce travail permet de cerner des éléments de ce qui pourrait définir une expertise enseignante dans la gestion de situations d'oral en classe.

Alain Rabatel procède à une analyse critique d'extraits de mémoires professionnels de stagiaires de deuxième année d'IUFM réalisés sous sa direction,

portant sur les conduites narratives au cycle 1. Il montre comment les interventions de l'enseignant peuvent révéler des conceptions erronées de l'oral ou souffrir de la concurrence entre des objectifs poursuivis de façon concomitante (dictée à l'adulte ou « lecture » d'images et initiation au récit, ou bien encore, production d'un récit et développement d'une compétence oralo-graphique). La quatrième partie de son article est programmatique et dégage des enseignables en matière de didactique du récit oral

Marie-Thérèse Chemla, membre de l'équipe INRP Nîmes, s'appuie sur son expérience de formatrice engagée dans une recherche-action en didactique pour s'interroger sur les choix qui peuvent présider à la formation des maîtres dans le domaine de l'oral en classe, depuis des situations d'aide à la lecture de textes théoriques jusqu'à l'analyse d'interactions scolaires enregistrées. Le choix défendu par l'auteur consiste à cibler l'essentiel des interventions de formation sur le rôle de l'enseignant, point de départ qui précède, dans la dynamique du stage, l'observation de l'oral des élèves.

Pour clore cette présentation du numéro, nous voulons souligner que, comme on a pu le voir dans les résumés, les diverses contributions proposent des exemples d'analyses et de mise en œuvre de situations de travail de l'oral à tous les niveaux scolaires de l'école primaire : école maternelle dans les contributions de Micheline Prouilhac, Michel Grandaty ou Alain Rabatel, cycle 2 avec celles d'Élisabeth Nonnon, de Micheline Cellier et Martine Dreyfus, de Jean-François Favrat, d'Alain Rabatel ou de l'équipe INRP de l'IUFM Midi-Pyrénées, cycle 3, de nouveau dans les articles d'E. Nonnon, de M. Prouilhac, d'Évelyne Delabarre et Jacques Treignier, et de Sylvie Plane.

Enfin, plusieurs d'entre elles illustrent par des exemples précis les orientations des nouveaux programmes de l'école primaire qui encouragent un travail sur l'oral intégré aux divers domaines disciplinaires : littérature (M. Cellier et M. Dreyfus, A. Rabatel), mathématiques (J.F. Favrat), sciences de la vie (M. Grandaty), physique (S. Plane), technologie (C. Garcia-Debanc, E. Sanz-Lecina, M. Margotin), éducation civique (E. Delabarre, J. Treignier).

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- DELCAMBRE I. (1999) : L'oral au collège, émergence d'une spécificité, *Pratiques* n° 101-102, 59-76.
- DELPRAT C., MOIROT F., avec la participation de GARCIA-DEBANC C. (2001) : *Le Français en questions*, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées. Chapitre 6, pp. 151-174.
- DHERS M., DORANGE P., GARCIA-DEBANC C., PIERSON C., SEGUY A. (1998) : *Français*, Hatier concours, ch. 11, 204-226 et ch. 12, 227-249.
- GARCIA-DEBANC C. (1999) : Évaluer l'oral, in HALTE J-F (Éd) (1999) : *Interactions et apprentissage*, *Pratiques* n° 103-104, CRESEF, Metz, 193-212.
- GARCIA-DEBANC C., PLANE S. (Éds) (2002) : *Enseigner l'oral*, Hatier Formation.

- GRANDATY M., TURCO G. (Éds) (2001) : *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, INRP, 436 pages.
- HALTE J-F (Éd) (1999) : *Interactions et apprentissage, Pratiques* n°103-104, CRESEF, Metz, 256 pages.
- NONNON E. (1997) : Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours, *Enjeux* n° 39/40, pp. 12-49.
- NONNON E. (1999) : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, *Revue Française de Pédagogie* n° 129, 87-131.
- NONNON E (2000) : Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral : in PLANE S., SCHNEUWLY B. (Éds) : *Repères* n°22, *Les outils d'enseignement du français*, 83-119.
- NONNON E. (2001) : La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels à travers l'activité partagée de description, in GRANDATY M., TURCO G. *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*, Paris, INRP, 65-102.
- Recherches* (2000) n° 33 : *Oral*.
- Repères* (1998) n° 17 : *L'oral pour apprendre*.
- TREIGNIER J. (1999) : De GLO à VARIA. Vingt ans de recherches en didactique de l'oral par l'Unité de Recherche Français 1° degré de l'INRP : in DUCANCEL G., DABENE M. (Éds) : *Recherches-actions et didactique du français. Hommage à Hélène ROMIAN*, *Repères* n° 20, 43-55.

DES SITUATIONS PROBLÈMES POUR LA VERBALISATION : DIFFICULTÉS À DIRE ET TRAVAIL DE L'ÉNONCIATION

Élisabeth NONNON
IUFM de Lille et équipe Théodile (Lille 3-IUFM)

Résumé – Exploiter les situations d'apprentissage de la classe dans le cadre d'une pédagogie intégrée de l'oral suppose de savoir discerner en quoi elles peuvent être définies comme tâches langagières, lieu d'un travail énonciatif non pré-codé, et pas simplement mise en œuvre de routines et de stratégies acquises. Parmi les contraintes qui rendent problématique l'activité énonciative, l'article s'attache particulièrement à celles qui tiennent aux caractéristiques du référent, en analysant notamment les problèmes que pose le choix d'une perspective et d'un point de repère pour la référenciation. Prendre en compte les variables didactiques liées à la complexité du référent et en jouer dans la définition des situations permet de moduler les tâches fonctionnelles de langage en fonction du moment dans l'apprentissage et des acquis des élèves, pour assurer à la fois une différenciation et une variation dans la reprise des mêmes conduites dans d'autres contextes.

Un des problèmes qu'on rencontre pour mener comme pour théoriser un travail sur l'oral en classe est justement la difficulté à cerner en quoi les pratiques orales peuvent être considérées comme un travail, pour l'enseignant comme pour les élèves. À beaucoup d'égards, la pratique orale résiste au quadrillage des objectifs didactiques; elle entre en contradiction avec la logique du métier d'enseignant et du métier d'élève, avec l'économie générale du travail scolaire qui, comme tout travail, répond à des exigences d'effort, de rentabilité du temps passé, de production de résultats visibles et mesurables.

À la différence des exercices scolaires écrits, la pratique de discours oraux n'est pas un apprentissage spécifique de l'école. Dès qu'on n'est plus aux stades initiaux de l'apprentissage, comme en maternelle, elle repose sur des pratiques déjà mises en œuvre, sinon maîtrisées dans des situations extra-scolaires : qu'apprendre de la pratique de l'argumentation à des élèves déjà familiers des joutes verbales au bas des immeubles, experts dans la culture de la tchatche ? En quoi fait-on autre chose que ce qu'ils savent déjà faire ?

D'autre part, avec sa labilité, ses difficultés d'évaluation, sa dimension à la fois collective et individuelle qui rend impossible le travail simultané de tous, l'oral semble un gaspillage, dévoreur de temps pour des profits incertains, surtout pour les élèves fragiles. Même s'ils peuvent avoir plaisir à s'exprimer ou à se confronter, les élèves eux-mêmes considèrent rarement l'oral comme travail à

part entière. À leurs yeux comme à ceux des enseignants, il ne prend ce statut de légitimité qu'à travers la trace écrite à laquelle il donne lieu. Définir ce que peut être cette dimension de travail dans une pratique scolaire de l'oral est donc une nécessité si on veut lui donner sa légitimité. Cette définition renvoie à deux types d'interrogations :

- Quels sont les critères d'un travail scolaire véritable sur l'oral (c'est à dire la façon dont on en conçoit les objectifs et les objets d'apprentissage, les progressions, l'évaluation des acquis, au même titre que pour d'autres apprentissages scolaires, l'écrit par exemple)?
- D'autre part, en quoi la verbalisation et l'activité de dialogue, même dans leur exercice ordinaire, peuvent-elles, dans certaines conditions, être conçues comme lieu d'un travail? En quoi les pratiques scolaires de verbalisation et de discussion peuvent-elles prolonger, exploiter, systématiser ces conditions?

Un choix pour changer les représentations du statut de l'oral, lui donner une légitimité comme travail scolaire à part entière peut être de marquer fermement son territoire, en lui réservant des espaces de temps identifiables, sous forme de séquences organisées notamment, et en rendant lisible en quoi l'oral scolaire est différent des usages ordinaires, même dans la classe. On peut ainsi didactiser plus explicitement des formes de discours distantes de l'oral spontané, susceptibles de codification explicite, comme les formes d'écrit scolaires : exposé, compte rendu de lecture, débat formel. La logique scolaire y trouve son compte : de telles séquences clarifient ce qui est appris, légitiment le travail de l'oral aux yeux des élèves et permettent d'évaluer des compétences réellement travaillées, donc de concevoir une progressivité et une capitalisation d'acquis relatifs aux formes de discours étudiées. C'est une condition de base à respecter pour qu'une évaluation de l'oral ne soit pas discriminante, et n'entérine pas simplement les différences d'acquis extra-scolaires des élèves.

Une telle définition de séquences de travail renvoie à des choix professionnels et didactiques plus larges que l'oral : celui d'apprentissages massés dans des temps relativement courts plutôt que d'apprentissages plus diffus sur une durée longue, la définition d'objets didactiques à partir d'une didactisation de modèles experts plutôt qu'une évolution lente à partir des pratiques déjà mises en œuvre par les élèves. Concernant l'objet même du travail sur l'oral, on est forcément amené à privilégier des formes codifiées dont les règles peuvent être explicitées assez facilement, ce qui pose la question des possibilités de transfert et du lien avec les pratiques effectives en situation moins normée : le débat régulé, par exemple, n'est qu'un cas très particulier de pratique argumentative. Demeure la question d'un enrichissement des pratiques du langage variées, complexes, hétérogènes, à travers lesquelles les individus travaillent leur rapport au monde, mettent en forme leur expérience, confrontent et complexifient leurs représentations, en dehors de l'école et à l'école même dans toutes les situations de socialisation et d'apprentissage.

On peut aussi faire le choix d'une approche extensive, intégrée de l'apprentissage de l'oral. On vise alors l'articulation des conduites verbales aux enjeux d'acquisition de connaissances scolaires et de construction identitaire, en jouant

sur la multiplicité des occasions inscrites dans les situations quotidiennes d'apprentissage (occasions à provoquer et à systématiser pour susciter la verbalisation) et sur leur répétition dans une durée longue, qui permet des reprises fréquentes avec des variations. Mais on se heurte à la difficulté inverse : le travail de l'oral, étroitement mêlé aux contenus disciplinaires et aux autres enjeux du travail scolaire, peut rester invisible, inévaluable. Les objectifs d'amélioration formelle, d'explicitation de règles risquent d'entrer en concurrence avec les contraintes des acquisitions disciplinaires : cela prend du temps, et il n'est pas toujours souhaitable d'explicitier, de formaliser et de revenir de façon réflexive sur toutes les démarches d'acquisition. Exploiter ces situations, mesurer et contrôler les activités orales qui s'y effectuent, suppose donc de cerner en quoi elles peuvent donner lieu à un travail langagier différent du simple bavardage ou des échanges ordinaires, correspondre à des tâches plus ou moins difficiles sur le plan du langage, et s'inscrire sinon dans une progression, du moins dans une cohérence d'axes de travail à long terme suffisamment précis.

1. LE TRAVAIL INSCRIT DANS L'ACTIVITÉ DE VERBALISATION

Même quand ils ne mettent pas en place des séquences explicitement consacrées à l'oral, les enseignants pratiquent déjà différentes formes de travail sur les échanges oraux de la classe, depuis les plus visibles et conscientes jusqu'aux formes moins évidentes inscrites dans le cours des pratiques elles-mêmes. L'activité normative est toujours présente, plus d'ailleurs sous forme de reprises et de reformulations qui ne rompent le cours du dialogue didactique que sous forme de correction explicite. Les moments d'oral sont aussi le lieu de négociations et d'apports portant sur le vocabulaire : la dimension lexicale est souvent explicitement invoquée comme un des bénéfices attendus pour les activités de langage. Les moments de réflexion métalinguistique ou métadiscursive portant sur une production orale comme un exposé ou un compte rendu (dans le cadre de la recherche de critères pour l'évaluation et de règles à respecter) apparaissent aussi comme des moments de travail sur l'oral clairement identifiables, au risque d'ailleurs de se substituer aux pratiques orales elles-mêmes. Je ne fais qu'évoquer ces dimensions des activités de langage, pour me centrer surtout sur la forme de travail la moins lisible mais la plus constante, qui tient à l'activité énonciative elle-même, et que potentialisent les activités de verbalisation attachées aux situations d'apprentissage de l'école.

Cette dimension, la plupart du temps invisible, se manifeste ordinairement quand la parole rencontre la résistance du langage, soit dans son ajustement aux choses à dire (dans des situations où on ne dispose pas de solutions linguistiques précodées), soit quand on peine à établir l'inter-compréhension avec autrui : ce sont, en fait, les difficultés à dire qui en font prendre conscience. C'est dans l'écriture qu'on expérimente le plus souvent cette prise de conscience, mais ces occasions sont aussi fréquentes dans le langage quotidien, *a fortiori* à l'école, où même des modes discursifs apparemment proches du dialogue conversationnel (dans le travail de groupes ou le dialogue didactique lui-même) s'en distinguent parce qu'on parle de contenus non familiers, ou qu'on parle autrement de contenus familiers, ce qui pose problème à la verbalisation.

sation. Mais ces moments où les mots ne vont plus de soi¹ ne font que révéler une dimension intrinsèquement présente dans toute activité de parole, que les tâches scolaires de verbalisation prolongent et systématisent.

1.1. L'activité de référenciation et l'énonciation comme travail

Cette activité à l'œuvre dans tout exercice de la parole a pu, selon les linguistes, s'appréhender en termes différents. Ainsi, la tradition issue de Guillaume met au centre de sa réflexion l'analyse de l'activité qui fait passer d'un flux de pensée continu (comme tel, non exprimable) à une expression nécessairement discontinue et qui, par une série de coupes, saisirait ce mouvement en des points différents de son développement (ce qu'on peut étudier par exemple dans l'usage des déterminants ou du système aspectuel et temporel). Un de ces mouvements serait la tension allant de l'universel au singulier (qui sous-tend les différents emplois du déterminant indéfini) ou du singulier à l'universel (comme dans ceux du défini). On peut, dans cette perspective, parler d'un « temps opératif » du langage à propos du déroulement des opérations aboutissant à la constitution d'un énoncé. L'analyse de cette activité est aussi au centre de toutes les théories énonciatives qui, selon Culioli, marquent « le passage d'une linguistique des états à une linguistique des opérations ». Loin de se réduire aux marques explicites de la présence du sujet dans son discours, comme on le présente souvent à l'école, la notion d'énonciation recouvre en fait l'ensemble des opérations de détermination par lesquelles les énoncés sont progressivement produits ou reconnus, et les interlocuteurs arrivent à converger sur une signification commune².

Une première dimension de ce travail énonciatif concerne l'ajustement des systèmes de repérage permettant la référenciation, c'est à dire l'accord entre interlocuteurs sur les valeurs référentielles de l'énoncé, sur la base d'une non-coïncidence entre leurs systèmes de repérage et ce que Culioli appelle leurs règles de modulation. C'est tout le problème de la construction d'objets de discours partiellement communs à partir d'univers de référence et de cadres hétérogènes, dans la communication inégale³, mais même dans le dialogue entre pairs. Avant même les négociations référentielles observables dans le dialogue (malentendus, questions, reformulations, paraphrases), cette tension dialogique est inscrite au cœur même de l'activité de référenciation.

1. Selon l'expression d'AUTHIER-REVUZ J. (1995) : *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Larousse
2. « Nous entrevoyons que le langage est une incessante mise en relation grâce à quoi des énonciateurs, en tissant un jeu structuré de références, produisent un surplus d'énoncés et repèrent une pluralité de significations. Au cœur de tout acte de langage il y a cet ajustement des systèmes de repérage entre énonciateurs » CULIOLI A. (1973) : De quelques contradictions en linguistique, *Communications* n° 20. « La démarche dite énonciative est à la fois une théorie de la construction des énoncés et une théorie de l'activité régulée d'échanges discursifs entre des sujets » CULIOLI (1999) préface à FISHER S. : *Énonciation : manières et territoires*. Ophrys.
3. FRANCOIS F. et alii (1990) : *La communication inégale : heurs et malheurs*. Delachaux et Niestlé.

Certaines situations scolaires peuvent la mettre en évidence et la faire accéder à la conscience. Ainsi dans une classe de CM1⁴ où, après écoute des comptes rendus de rapporteurs chargés de rendre compte du travail de leur groupe (dans une tâche de pliage en mathématiques, à partir d'une consigne légèrement différente pour chaque groupe), les élèves doivent chercher des critères pour le compte rendu. Une élève tente d'analyser en quoi la tâche provoquait selon elle un trac particulier, dû à la conscience de la non-coïncidence des expériences entre groupes :

- Enseignante : *Annaëlle tu voulais dire quelque chose*
Annaëlle : *c'est que aussi ils avaient le trac / parce que ils / c'est d'habitude on fait tous le même travail et on cherche les résultats / euh des résultats différents tandis que là on / on faisait pas le même travail / enfin / on pliait pas les bandellettes pareil ça portait pas au même résultat alors (hésite)*
Enseignante : *et ça a rapport avec le trac / tu étais partie sur le trac au début non*
Annaëlle : *ben si parce que / euh / pour qu'ils comprennent / parce que / ils pensent un peu à se dire est-ce qu'ils vont comprendre et tout / parce que c'est pas / c'est on fait pas le même travail*
Enseignante : *alors ça voudrait dire que le rapporteur quand il doit rapporter il doit penser à certaines choses c'est ça oui*

Cette élève se signale d'habitude par une élocution fluide et dispose d'un bon bagage de tournures élaborées. Mais, dans ce cas, elle hésite, tâtonne et, à l'étonnement de l'enseignante, ne lui fournit pas la formulation claire qui pourrait être notée au tableau. C'est justement au moment où elle tente de cerner l'expérience verbale spécifique liée aux caractéristiques de cette tâche de compte rendu, où l'ajustement référentiel entre interlocuteurs pose un problème qu'elle perçoit comme plus difficile. Ne disposant pas pour cette analyse, sans doute nouvelle pour elle, d'une matrice précodée, elle expérimente la résistance du langage, ce qui la dépossède de son aisance verbale habituelle. Comme souvent dans ce cas, sa stratégie est de renoncer au risque pris et de revenir en terrain balisé, en recourant à des formules sûres, satisfaisantes sur le plan linguistique, mais qui marquent un changement de référent et perdent la fonction heuristique des premières tentatives de formulation :

- Enseignante : *alors comment tu pourrais le dire*
Annaëlle : *ben il / il doit penser à bien / à bien à bien (hésite) / à parler assez fort*
Enseignante : *ah ça aussi on l'a pas dit / parler assez fort (commence à écrire au tableau)*
Annaëlle : *pour que les autres comprennent*
Enseignante : *les autres tu as dit / c'est qui les autres*
Annaëlle : *le public.. : //...*

4. Classe de Mme Dupuis, école Condorcet à Limoges. Cet enregistrement nous a été fourni par M. Prouilhac en vue de la réalisation d'un DVD sur l'enseignement de l'oral produit par le ministère.

- Enseignante : *alors tu trouves que le rapporteur parfois / tu trouves qu'il faut parler assez fort et puis aussi qu'il faut que le public comprenne / le public doit comprendre (écrit le public doit comprendre)*
- Annaëlle : *il faut retenir quand même un maximum d'informations*
- Enseignante : *comment*
- Annaëlle : *les informations les plus importantes il faut essayer de retenir*
- Enseignante : *alors qui doit essayer de retenir les informations les plus importantes*
- Annaëlle : *le rapporteur*
- Enseignante : *alors (écrit au tableau) le rapporteur doit retenir les informations les plus importantes*

La deuxième dimension du travail énonciatif, qui sous-tend l'ajustement entre les énonciateurs de leurs systèmes de repérage, concerne l'articulation des paroles et d'une perception, ou d'une représentation du monde, à travers la construction dans le discours d'une signification, c'est à dire «la relation complexe entre des énoncés, une situation d'énonciation, un sens (relation entre des objets linguistiques qui renvoient à des objets extralinguistiques avec leurs propriétés physico-culturelles) et des valeurs référentielles»⁵.

Cette activité de référenciation (que François appelle mise-en-mots, ou Fischer mise-en-parole) est centrale dans l'énonciation : à travers elle, la parole s'articule à ce qui n'est pas elle, à l'extralinguistique, en construisant à travers un mode de présentation linguistique un «monde d'objets qui n'ont dans le langage que la propriété d'être mis en parole»⁶. Je rappellerai la distinction de Peirce entre objet dynamique (l'objet en tant que représenté à travers le langage) et objet immédiat (ce à quoi il renvoie dans l'univers extralinguistique) : Grize propose la métaphore du paysage cadré dans le viseur de l'appareil photo, de nature différente et inséparable du paysage auquel il réfère⁷. Cette articulation pose le problème du lien du langage aux catégories de perception et de pensée, aux modes de structuration des connaissances extra-linguistiques qui sous-tendent les représentations, et à travers lesquels se construit notre relation au monde. Comme dit Vandeloise, on peut trouver une telle approche réactionnaire au plan linguistique, au sens où elle rejoint certaines croyances pré-structuralistes du langage. Mais, pour lui, on peut «reprenre d'une manière totalement différente le programme pré-structuraliste d'une mise en parallèle des formes linguistiques apparentes et de l'ensemble des circonstances qui les provoquent», comme c'est le projet de la grammaire cognitive⁸.

5. CULIOLI (1973).

6. FISHER (1999) ouvrage cité, p 21.

7. GRIZE J.B. (1996) : *Logique naturelle et communication*. PUF.

8. VANDELOISE C. (1991) : Autonomie du langage et cognition *Communications* n° 53 : *Sémantique cognitive*, p 69 et 90.

Comme il est processuel et ne peut effacer ses traces d'élaboration, l'oral montre ce travail en train de se faire, qu'on observe aussi, à certains égards, dans les brouillons étudiés par la critique génétique. L'étude des brouillons comme des énonciations orales montre comment les problèmes de mise en mots touchent à la construction même des objets de discours. Analysant les corrections successives apportées par Proust à son texte, Rey-Debove essaie de «rétablir le processus qui mène de l'expérience à l'objet verbal, en considérant plusieurs niveaux successifs : le niveau psychologique non langagier, le niveau langagier de la désignation, le niveau du contenu et le niveau de l'expression... À chaque niveau correspond un champ et un choix, le champ étant le paradigme déterminé par le choix précédent, et dans lequel s'exerce le choix suivant. L'énonciation écrite corrigée nous permet, par la trace des manœuvres d'encodage, de séparer ce qui d'habitude ne peut l'être : désignation et contenu, contenu et expression»⁹. Le choix de l'expérience dans le champ de l'expérience (les *realia*) ouvre le champ de la désignation, où s'opèrent des choix de désignation (représentations ou concepts dans leur relation à la langue), qui déterminent le champ du contenu (qui ne relève que du langage, englobant le signifié désignatif, codé ou non codé, et le signifié connotatif, codé ou non-codé) : pour une même unité de désignation, on a plusieurs unités de contenu possibles. Les choix de contenu ouvrent le champ de l'expression, où s'opèrent les choix d'expression, puisqu'on peut avoir plusieurs expressions pour un même contenu : mais dans le texte non corrigé, contenu et expression sont indissociables dans le signe choisi. À partir de l'analyse de certains passages, elle montre que le travail linguistique, même local, touche en fait au travail des contenus : «les corrections du texte de Proust montrent que les problèmes d'encodage débordent en amont vers la recherche du contenu à exprimer parmi tous les contenus se rapportant à un même projet»¹⁰.

1.2. Des situations-problèmes pour la référenciation ?

Certaines situations rendent cette activité de référenciation plus complexe et suscitent donc une tension dans l'énonciation, qui est l'indice d'un travail. Les caractéristiques de certaines d'entre elles sont bien connues, et largement exploitées à l'école.

1.2.1. La différence entre langage référentiel en situation partagée et langage construisant une référence non inscrite dans la situation est classique et fréquemment invoquée, notamment en maternelle. Les usages contextuels du langage ne sont pas à dévaluer : la désignation, l'activité de nommer, la prédication à partir de thèmes sélectionnés dans un contexte partagé sont fondamentales dans la pratique du langage et son apprentissage, et peuvent donner lieu à

9. REY- DEBOVE J. (1998) : *La linguistique du signe*, A. Colin, p 76.

10. REY- DEBOVE (1998), ouvrage cité.

11. NONNON E. (1995) : Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration *Langue française* n° 112 : *Argumentation en dialogues*.

des formes de complexité qu'il faut analyser plus finement¹¹. Mais quand le langage doit construire une référence absente (passée, possible, transmise de façon décontextualisée) faisant appel à une représentation mentale, il doit recourir à des moyens linguistiques pour lui donner consistance, la différencier d'autres possibles, établir sur quel mode est présenté ce référent. La nécessité par exemple de spécifier la référence sans pouvoir montrer suscite des formes de complexification syntaxique par expansions du nom, relatives, éléments comparatifs, constructions binaires. Cette nécessité est accrue quand la situation impose cette activité de spécification et de comparaison, notamment en cas de présence de plusieurs référents ayant des caractéristiques proches, et pour lesquels ni la nomination ni l'évocation globale ne suffisent plus.

Une autre composante connue est le degré de connivence entre les interlocuteurs. Une empathie et le partage d'une culture commune font que les tentatives d'évocation de situations ou d'objets absents par le jeune enfant peuvent être interprétées justement par l'adulte ou les pairs, même quand elles sont proches d'un langage déictique et pointent mentalement l'objet censé connu auquel il pense, parce que ce répertoire de situations de référence est connu et la sélection prévisible. Par la suite, la distance entre les connaissances partagées des interlocuteurs minimise la coopération possible, oblige à évaluer le terrain commun et à prendre en charge davantage d'opérations, comme le sentait Annaëlle dans l'extrait précédent. Il s'agit d'une variable fréquemment utilisée à l'école pour complexifier les tâches de compte rendu, de récit, d'explication, par exemple en faisant appel à des auditeurs n'ayant pas partagé la même expérience ou ne connaissant pas le sujet dont on parle.

1.2.2. Mais même des tâches mettant en jeu l'une ou l'autre de ces variables connues peuvent correspondre à un travail énonciatif très différent, en fonction d'autres variables qu'il est moins habituel de formaliser et qui se combinent de façon complexe au sein d'une même situation. Cela peut expliquer que «l'instabilité des performances intra-individuelles» ait été confirmée par de nombreuses observations, comme le relève Fayol : «le même sujet n'aboutit pas aux mêmes résultats, alors que les variations de tâches paraissent minimes aux yeux de l'observateur», tandis qu'elles sont importantes pour l'individu «en raison de la variabilité relative des coûts des opérations à mobiliser et de la maîtrise des contenus sur lesquels porte» la gestion continue des difficultés de verbalisation¹².

La tâche proposée peut relever d'une verbalisation en partie routinière, si ce que François appelle des éléments pré-codés dominant, sur le plan de la construction de la référence (les éléments et les relations en ont été déjà bien identifiés, on dispose de termes acquis permettant de les identifier), ou sur le plan de la structure du discours (on dispose de scripts ou de matrices discursives constituant une sorte de procédure déjà intégrée). Si la situation proposée

12. FAYOL M. (1997) : *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite* PUF, p. 236.

à l'élève conjugue ces deux points d'appui pour la verbalisation, son langage peut être clair, fluide et cohérent à moindre coût, même dans le cas de langage décontextualisé; en revanche il y a peu d'enjeu heuristique ou de transformation des choses à dire. C'est une stratégie à laquelle recourent souvent les enseignants pour obtenir des élèves des productions satisfaisantes, et les élèves également, notamment lors de bifurcations en cas de difficulté lors d'une tentative trop coûteuse en terrain peu balisé, comme on l'a vu avec l'exemple d'Annaëlle.

À la suite d'autres chercheurs, Fayol reprend l'hypothèse que deux modes de contrôle permettent de gérer la focalisation dans la tâche verbale des informations activées en mémoire dans une situation donnée, et les modulations continues de cette information focalisée au cours de l'avancée du discours : «l'un global, consistant en un maintien stratégique des buts et procédures associés à l'intention initiale de production; l'autre local, fournissant aux mécanismes d'encodage les informations propositionnelles relatives au contenu». Or l'importance respective de ces modes de contrôle varie selon le caractère plus ou moins précodé de la conduite verbale mobilisée : «dans les situations hautement conventionnelles et régulières, des schémas procéduraux seraient disponibles, qui dirigent la séquentialisation et le façonnage des énoncés. Quand le contrôle global domine, il impose des structures préalables qui n'ont qu'à être instanciées par application d'opérations liées au contrôle local : la simplicité et la régularité des phrases caractéristiques du récit ordinaire est une illustration de la dominance du contrôle global et des contraintes qui rendent la formulation des énoncés à la fois stéréotypée et peu coûteuse. Au contraire, les situations peu banalisées tendent à privilégier les contrôles locaux; les modes d'enchaînement sont dépendants des changements dans l'environnement, mais aussi des associations avec les éléments verbaux venant d'être immédiatement énoncés. Les contenus et les modes de structuration sont hautement variables et flexibles, les changements d'information focalisée et l'absence relative de guidage rendent la forme de la production peu prévisible et coûteuse»¹³.

Ceci étant, même une tâche qui s'annonçait comme bien balisée est susceptible de confronter à un problème de verbalisation, du fait que les enjeux de la parole, les objets de discours, les points de vue, les modes discursifs sont toujours évolutifs dans le cours du discours oral : un événement peut survenir, qui modifie qualitativement la tâche de verbalisation. D'autre part, même dans une tâche de langage pour laquelle un sujet dispose d'un script ou d'un schéma procédural acquis (le schéma de l'exposé ou du compte rendu, par exemple), d'autres opérations peuvent introduire des tensions dans la verbalisation, notamment celles liées aux caractéristiques du référent sur lequel porte ce compte rendu ou de cet exposé : une différence de contenu à exposer peut ainsi changer qualitativement la tâche. Dans ce cas, même le niveau qui pourrait sembler le plus automatique, celui du choix des mots ou de la linéarisation

13. FAYOL (1997), p. 234.

14. Sur la dimension de résolution de problèmes présente dans l'activité de verbalisation, CARON J. (1983) : *Les régulations du discours : psycholinguistique et pragmatique du langage* PUF.

effectuée dans la syntaxe, engage en fait quelque chose qui relève d'une activité de résolution de problème¹⁴, en relation directe avec les caractéristiques cognitives mises en jeu dans les contraintes liées aux contenus de la tâche de verbalisation. C'est également vrai, *a fortiori*, pour les opérations de linéarisation à l'échelle du discours, et pour les choix dans l'organisation des propositions successives.

1.2.3. Les variables de la tâche langagière liées aux contraintes exercées par le référent sont moins explorées et systématisées.

Comme le remarquait Caron, le caractère artificiel de la plupart des situations de recueil en psycholinguistique « esquivent et dissimulent deux problèmes essentiels dans le fonctionnement du langage : celui de la référenciation et celui de l'évaluation de la pertinence d'un énoncé.. Ces deux catégories de problèmes ont été peu explorées jusqu'ici »¹⁵. Certains référents particulièrement problématiques pour la verbalisation, même chez des adultes et des experts, ont cependant été étudiés, notamment quand il s'agit de dire l'espace¹⁶ : on pense au travail de Bresson sur l'explication de procédures pour effectuer des nœuds¹⁷, ou à l'indication d'itinéraires¹⁸.

Pourtant, selon le référent à verbaliser (tel que le conçoit le locuteur), les problèmes de verbalisation qu'il rencontre peuvent être qualitativement très différents, même si le genre de discours ou la procédure à mobiliser paraissent proches de ceux qu'il sait mobiliser dans d'autres situations.

-
15. « Un énoncé parle de quelque chose, réfère à une réalité extralinguistique; or cette référence est construite, elle n'est pas donnée, sauf précisément dans des situations-limite comme celle du laboratoire : que l'opération de référenciation soit laissée à la charge du sujet, et les résultats changent. La mise en correspondance d'un énoncé avec son référent nécessite en fait toute une construction complexe, que les procédures expérimentales neutralisent généralement : organisation du référent, établissement de règles de correspondance.. » CARON (1983), p. 167.
16. « Il n'y a pas la perception de l'espace, mais une articulation complexe entre des espaces très différents dans leur modalité perceptive.. Il est des références spatiales que le langage ne parvient que très difficilement à construire. Le langage (nous parlons bien ici du langage en général et non de telle langue en particulier), tout en permettant de parler sur notre monde, de dire ce qu'on fait, ce qu'on voit, se prête très mal à la construction de certaines valeurs référentielles précises, notamment dans le domaine de l'espace » FRANCKEL J.J. (2002) : Introduction à *Langue française* n° 133 : *Le lexique, entre identité et variation*, p. 5. Voir aussi BRESSON F. (1995) : Dire ce qu'on voit, voir ce qu'on dit, in *Langues et langage, problèmes et raisonnements en linguistique : mélanges offerts à A. Culioli* PUF. VANDELOISE C. (1986) : *L'espace en français*. Seuil.
17. BRESSON F. (1978) : À côté du langage, in *Revue philosophique* n° 4.
18. BARBERIS M.J. (1999) : L'organisation d'un texte du discours quotidien : l'indication d'itinéraire, in BARBERIS M.J. dir. : *Le français parlé : variétés et discours*. PU Montpellier. DENIS M. (1997) : *Langage et cognition spatiale*. Masson.

Dans le récit, par exemple, ce n'est pas du tout la même tâche de relater les actions successives d'un personnage principal unique, et de mener à bien un récit à plusieurs actants poursuivant des buts parallèles et simultanés. Dans le premier cas, l'ordre de la successivité dans le discours s'impose pour ainsi dire de lui-même à partir de la succession des actions, et induit implicitement des relations de causalité et de consécution, qui permettent une cohérence logique globale et une unité de point de vue. Dans le second cas, l'expression de la simultanéité, l'entrecroisement des buts poursuivis par les personnages, la pluralité des espaces, des mondes de croyance et des points de vue obligent à des choix de perspective pour lesquels la solution ne s'impose pas d'elle-même, et à une coordination de perspectives nécessairement variables au cours du déroulement du discours. On peut faire la même analyse pour la formulation de protocoles, comme les règles de jeux : au delà des caractéristiques formelles du genre, qu'on peut enseigner aux élèves comme des codes à intégrer, cette formulation correspond à une tâche énonciative de difficulté très différente selon la structure du jeu, le nombre d'actants, la présence ou non d'actions simultanées, d'alternatives ou de choix stratégiques. Ariaux – Marriaux analyse les problèmes que pose, sur le plan linguistique, l'explication du jeu de balle au prisonnier, les stratégies adoptées par les élèves, soulignant « un des aspects les plus caractéristiques d'un récit comme celui-ci, l'inversion du rôle des actants, difficulté qui peut donner des éléments d'explication à certaines différences importantes de codage entre les textes »¹⁹.

Cette difficulté se retrouve dans d'autres conduites, comme le résumé ou l'exposé, si le processus à expliquer met en jeu, par exemple, la conjonction de plusieurs facteurs liés à des sources hétérogènes, plusieurs domaines ou plusieurs points de vue. L'ordre des éléments, le choix d'un point de vue, la coordination des différents plans évoqués sont à construire par le discours lui-même, en gardant une certaine constance dans les choix adoptés.

1.3. Une dimension du travail énonciatif : le choix d'une perspective dans la construction de la référence

Un autre problème, apparenté au précédent, concerne l'adoption d'une perspective quand le sujet est impliqué, à un titre ou un autre, dans la situation à laquelle réfère son discours, tout en ayant à se situer par rapport à d'autres participants (une collectivité, par exemple), ou à une exigence de la tâche requérant une plus grande abstraction. On retrouve la difficulté d'opérer des choix dans le système de repérage et de coordonner les plans adoptés à différents moments du discours.

Pour l'explicitation de règles de jeux, la balle aux prisonniers par exemple, Brossard observe « les difficultés des enfants à nommer, identifier et localiser les participants au jeu ». Les difficultés qu'il repère dans les marques d'identification

19. ARIAUX – MARRIAUX I. (1980) : Actants et actions dans l'expression d'une règle de jeu *Langages* n° 59 : *Conduites langagières et socio-linguistique scolaire* (dir. FRANCOIS F.), p. 116.

ne relèvent pas, selon lui, d'une méconnaissance des désignateurs (*ceux qui sont d'un côté, l'équipe adverse, les autres*) : la non-maitrise du système des déterminants est liée aux difficultés de se décentrer par rapport à son discours, et à verbaliser des positions respectives dans un espace de référence qui n'est pas organisé par rapport à soi. « Certains essaient de pallier cette difficulté en changeant de codage linguistique et en introduisant les pronoms du dialogue *je* et *nous* : l'énonciateur s'actualise dans son discours et s'identifie à une des équipes. Au lieu d'opposer *ils* et *les autres*, l'enfant redevient le centre de son propre discours, créant ainsi un point de repère fixe autour duquel s'organisent les éléments extérieurs. Il est à noter qu'alors les discours sont plus clairs que les autres, puisque l'espace de référence se construit autour du point fixe que représente le *je* »²⁰.

Cette instabilité des choix dans la construction de l'espace référentiel m'a semblé un problème central dans plusieurs discussions différentes que j'ai pu observer en astronomie : au delà de difficultés liées à la différenciation des actants (plusieurs planètes ou étoiles, dont la plupart au féminin) et de leurs mouvements (plusieurs mouvements distincts désignés par le mot *tourner*), les élèves oscillent entre une organisation centrée autour du point de vue propre (la terre identifiée à *nous* ou *on* constituant le repère à partir duquel sont décrits les mouvements), et une description surplombante d'objets extérieurs mis en relation entre eux (comme dans les modèles réduits du mouvement des planètes proposés à leur observation dans les classes).

1.3.1. Un exemple : à partir de quel point de repère organiser la présentation d'un projet ?

Ainsi, des enfants habitués à présenter devant d'autres des comptes rendus d'activités (sorties effectuées par la classe, procédures de fabrication, histoires entendues) peuvent se trouver devant un problème de verbalisation tout à fait différent s'ils ont, par exemple, à présenter un projet mettant à la fois en jeu le passé, le présent et l'avenir, et différents protagonistes dont eux-mêmes, parmi d'autres participants.

Dans l'exemple qui suit, l'enseignante d'une classe de CLIS (classe d'intégration; élèves âgés de 7 à 11 ans) profite de l'arrivée de deux élèves extérieures au groupe pour demander aux autres de leur présenter le projet théâtre de la classe : ils ont engagé depuis plus de deux mois un travail qui doit être montré en public en fin d'année dans une salle du quartier, lors d'une représentation assurée par toute l'école. La consigne de langage informatif donnée par l'enseignante « ne prend pas », pour plusieurs raisons (les nouvelles ne sont pas en position psychologique d'être des interlocuteurs compétents, le compte rendu est improvisé alors qu'il aurait mérité un temps de préparation, les élèves sont loin de maîtriser complètement certains éléments du projet). Cependant, même s'ils contournent cet aspect de la consigne, ils s'engagent dans une

20. BROSSARD M., LAMBLIN G. (1980) : Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation *Langages* n° 59 : *Conduites langagières et socio-linguistique scolaire*, p. 59.

tâche de verbalisation, qui répond sans doute davantage pour eux à des enjeux d'appropriation du projet et de constitution de la culture commune. Or, cette tâche les confronte à de réels obstacles, face auxquels ils essaient plusieurs stratégies :

- 1 Enseignante : *alors voilà alors je vous demande de présenter à Laetitia et à Valérie notre projet de classe*
- 2 Tahouan : *un jour quand on aura fini ben je sais pas euh le théâtre ben on pourra aller à la journée poétique enfin le théâtre / le théâtre on va nous filmer et pour pour ce qu'on a fait si c'était bien ou si c'était pas bien je sais pas*
- 3 Jonathan : *il y en a qui / il y a des groupes il y a des groupes il y en a / il y en a qui ont fait le théâtre il y en a qui ont fait la musique / et puis après / après quand au mois de euh au mois de juin si on travaille bien / le théâtre on va faire le théâtre Prato*
- 4 Ali : *aussi on va on fait des matinées poétiques et au théâtre aussi / on va apprendre nos textes là on s'entraîne comme ça on va voir si ça fait bien comme ça si on arrive on sait bien faire le théâtre eh ben après on va aller au théâtre on va le faire et puis si on s'est bien débrouillé on va le faire euh après pour ceux qui veulent voir le théâtre*
- 5 Mohammed : *Madame quand on a fini le théâtre le théâtre en juin si on est sage on va faire un voyage..!..*
- 8 Enseignante : *mais vous dites Madame mais en fait c'est pas à moi qu'il faut parler c'est à Valérie et à Laetitia peut-être Valérie et Laetitia ont des questions à poser*
- 9 Olivia : *t'as des questions (à Valérie, puis à Laetitia silence)*
- 10 Leïla : *ceux qui font arts plastiques ben ils vont faire pour la décoration de du théâtre et ceux qui vont faire musique eh ben ils vont faire de la musique pour le théâtre*
- 11 Joseph : *eh ben en fin d'année il y aura les parents et tout ça il y aura Mr V. le directeur de euh Victor Duruy il va venir filmer il va faire passer je ne sais pas où / et comme il nous a dit l'autre fois au théâtre*

Les problèmes auxquels est confrontée l'activité énonciative, de par la nature du référent, me semblent ici relever de quatre aspects différents.

La première contrainte est liée à l'amplitude temporelle du procès évoqué, qui articule des actions nombreuses situées dans des espaces différents et dans une durée longue, qu'il faut relier dans l'unité d'une même action. Cette séquentialisation suppose de différencier les étapes et les référents impliqués dans le référent global (le projet théâtre) et entre autres, de les dénommer de façon non ambiguë les uns par rapport aux autres (par exemple les enregistrements vidéo de divers types pratiqués au cours du projet). Le développement analytique en sous-étapes risque d'amener une dispersion faisant perdre de vue la macro-structure, comme on le voit souvent dans les récits d'élèves : il est nécessaire de gérer les va et vient entre le niveau de l'unité globale et la caractérisation de chaque composante.

La deuxième est liée à ce qui constitue la spécificité du référent qu'est un projet : il s'agit d'un tissu de moyens et de buts intégrés dans l'unité et la dynamique d'une intentionnalité. Les actions passées, futures ou éventuelles sont liées par des relations de condition, de consécution, d'implication, qu'il s'agit d'explicitier. Or, l'expression du but ou de l'intentionnalité confronte à un obstacle, quand il s'agit de verbaliser d'emblée un événement qui, dans les faits, aura lieu après et découle des autres. Cet obstacle existe au niveau de l'organisation du discours : on sait la difficulté qu'ont les élèves, quand ils expliquent des règles de jeu, à dire d'emblée le but du jeu et comment on gagne, qu'ils mentionnent souvent à la fin, comme une conséquence des actions menées. Le problème se pose aussi au niveau de la phrase : la tendance est de formuler le but à travers la consécution, en utilisant *comme ça, et alors, ou et après*, pour garder l'ordre préférentiel qui suit le déroulement des événements. Mais comme dans le cas du projet, le but est saillant, on peut penser qu'on aura des tentatives pour le verbaliser d'emblée et le constituer comme point d'ancrage, ce qui risque d'amener des oscillations dans la gestion de l'ordre des faits, et des stratégies différentes pour explicitier ces relations de but à moyen.

La troisième contrainte posée par le référent, liée aux précédentes, tient à la nécessité de choisir un point de repère pour ancrer la perspective temporelle à partir de laquelle le discours organisera des événements, dont certains sont passés au moment de l'énonciation (le travail déjà fait en atelier, les séances d'autoscopie déjà vécues), d'autres à venir (l'apprentissage des textes, les répétitions au théâtre, la représentation). La stratégie qui partirait de la source (annonce du projet, début de l'atelier théâtre, déroulement des préparatifs) pour arriver au moment présent puis à l'évocation de l'aboutissement prévu, aurait l'intérêt de ménager une homogénéité de l'ordre des faits et de l'ordre d'énonciation, donc une logique familière d'ajout pas à pas d'informations ; mais cet ordre linéaire contrarie la saillance du but et des représentations de l'avenir dans un projet. Au contraire, celle qui prendrait comme point d'ancrage du discours le but projeté respecte la saillance de l'enjeu futur, qui donne sens aux péripéties de la préparation, mais exige des mises en relation plus complexes, impliquant des retours en arrière et une explicitation plus poussée des liens de but à moyen.

Enfin, la quatrième contrainte concerne la détermination de la position du locuteur dans la situation qu'il présente, puisqu'il est à la fois le centre subjectif du projet, et un élément parmi d'autres dans un événement qui le dépasse, dont les caractéristiques lui sont extérieures (le projet de l'école, avec ses aspects institutionnels et les projets d'autres classes). Le problème est alors proche de celui que décrit Brossard pour les règles de jeux : faut-il adopter une position surplombante, expliquant le projet dans son ensemble, ou organiser l'explication à partir de ce centre qu'est la position du locuteur ? Si la première stratégie facilite pour l'interlocuteur la mise en évidence d'informations objectives et la vision d'ensemble des différents éléments, si apparemment elle est facilitatrice en ce qu'elle peut s'accommoder d'une conduite descriptive, elle est cependant coupante sur le plan cognitif et affectif : elle suppose une décentration par rapport à l'expérience propre qui fait le sens même du projet. À l'inverse, l'organisation de l'information autour du point de vue propre respecte une tendance primitive de

la mise en mots, le choix d'un point de référence ancré dans l'expérience propre, mais elle confronte à des problèmes de coordination avec des données venues d'autres sources.

Sur le premier point, la différenciation et l'intégration de séquences d'action dans l'unité d'une même action, on voit que les élèves semblent avoir intégré de façon assez claire les étapes successives du projet, mais qu'il leur est difficile de les différencier sans ambiguïté. Ils butent notamment sur la polysémie du mot *théâtre*, qui désigne tantôt l'activité menée en atelier (*il y en a qui ont fait le théâtre un jour quand on aura fini ben je sais pas euh le théâtre le théâtre on va nous filmer et pour ce qu'on a fait si c'était bien ou si c'était pas bien*), la représentation (*ben on pourra aller à la journée poétique enfin le théâtre.. après pour ceux qui veulent voir le théâtre en juin*) et le lieu (*on fait des matinées poétiques et au théâtre aussi on va faire le théâtre Prato*)²¹. Ils parviennent mal aussi à différencier explicitement divers usages de la vidéo à différents moments du projet : autoscopie en cours de travail à des fins d'amélioration (*le théâtre on va nous filmer et pour ce qu'on a fait si c'était bien ou si c'était pas bien*), film qui garde trace de l'événement final (*en fin d'année il y aura le directeur de Victor Duruy il va venir filmer il va faire passer je ne sais pas où*).

La formulation de liens de finalité, les choix de perspective temporelle et de point d'ancrage dans la relation du projet donnent lieu à des stratégies différentes selon les élèves. Le premier, Tahouan, se place d'emblée dans le futur, prenant comme point de repère le but, et dans un espace subjectif, où l'expérience du groupe est le centre par rapport auquel s'organise la relation des événements. L'actant est *on*, représentant la communauté de la classe, et le point d'ancrage temporel est le moment d'aboutissement subjectif de ce travail, au futur antérieur (*un jour quand on aura fini ben je sais pas le théâtre*), d'où découle la possibilité d'assurer la représentation (*ben on pourra aller à la journée poétique enfin le théâtre*). Il développe ensuite les éléments selon un principe rétroactif, tentant d'explicitier leur lien au but : ce qui permettra de déterminer si le travail théâtral est abouti, c'est l'évaluation par autoscopie (*le théâtre on va nous filmer et pour ce qu'on a fait si c'était bien ou si c'était pas bien*). Développer davantage supposerait de remonter le cours du temps, ce qui bloque l'élève; d'autre part, la centration de la référence autour du point de vue propre ne lui permet pas de donner certaines informations factuelles (l'échéance précise par exemple).

Le second intervenant, Jonathan, adopte une autre stratégie. Il prend, non sans mal, une perspective descriptive d'ensemble où le point de vue propre n'est pas privilégié (une énumération de travaux parallèles à l'aide de présentatifs) et un point de repère situé au point de départ du travail, au passé composé (*il y en a qui il y a des groupes il y en a qui ont fait le théâtre il y en a qui ont fait la musique*

21. Sur la polysémie du mot *théâtre* et les malentendus qu'il engendre selon les interprétations qu'en font dans le dialogue les interlocuteurs lors d'entretiens sur les pratiques culturelles, ENCREVE P., de FORNEL M. (1983) : Le sens en pratique : construction de la référence et structure sociale de l'interaction Actes de la recherche en sciences sociales n° 46 : L'usage de la parole.

et puis après quand au mois de juin). La relation de but est ainsi verbalisée à travers la consécution (*puis après après quand au mois de juin*). L'intégration de la dimension de projet se marque par la reprise d'une conditionnelle avec un actant personnel, mettant la représentation en position de résultat (*si on travaille bien le théâtre on va faire le théâtre Prato*). Cette relative désimplification lui permet de donner des renseignements extérieurs à la vie du groupe (la date de la représentation, le fait qu'elle ait lieu au Prato²², le rôle d'autres classes), ce qu'on retrouve plus loin dans une autre intervention du même élève :

- 16 Jonathan : *avant qu'on fasse de euh le théâtre il y a la classe 2 qui vont faire euh c'est un poème euh je le connais moi genre de poème c'est sur la nuit dans le temps comme ça et après on va commencer à le faire*
- 17 Enseignante : *on va commencer à faire quoi*
- 18 Jonathan : *le théâtre / et puis (silence)*

Le troisième intervenant, Ali, change encore la perspective, puisqu'après une amorce avortée au futur proche, il part du moment présent et du travail actuel (à l'école, dans la salle de répétition du Prato), ce qui lui permet de présenter la succession pas à pas, à travers un futur proche (*aussi on va on fait des matinées poétiques et au théâtre aussi / on va apprendre nos textes là on s'entraîne*). Il couvre ainsi l'empan du projet par une série de consécutives de proche en proche, de l'entraînement aux répétitions au Prato (*comme ça on va voir si ça fait bien comme ça si on arrive on sait bien faire le théâtre eh ben après on va aller au théâtre on va le faire*), des répétitions à la représentation (*et puis si on s'est bien débrouillé on va le faire euh après pour ceux qui veulent voir le théâtre*). Au cours de la discussion, la stratégie de chacun reste relativement constante. Ali, par exemple, reprend plus loin une présentation du même type (*aussi on va faire peut-être que euh on va inventer des poésies ou sinon on va inventer on va apprendre dans les livres puis on va chanter la scène dans la classe*) après une intervention objectivante de Sofrane (*vous avez parlé qu'il y a un projet d'école et vous avez dit qu'ils avaient fait la classe de Mme D le truc là les dessins et tout eh ben ça concernait le projet*).

Si l'auditeur peut tant bien que mal élaborer la référence à travers l'accumulation des apports de chacun, la difficulté pour les élèves reste de coordonner des points de vue d'un locuteur à un autre, et de construire des unités thématiques relativement stables, en articulant plusieurs plans. Ainsi Tahouan continue, dans le cours de la discussion, une présentation centrée sur l'expérience propre de l'activité théâtrale en développant une de ses facettes, l'autoscopie. Il ouvre ainsi une unité thématique sur le mode du discours rapporté, centrée sur le vécu intime du jeu théâtral et de l'autoscopie, qui constitue une autre forme de travail énonciatif sur un référent non précodé, mais risque de faire dériver loin du thème initial. Après quelques répliques sur ce mode, Gregory parvient à réintégrer cette nouvelle séquence thématique dans le fil

22. Le Prato, anciennement implanté et très connu à Lille, est un « théâtre international de quartier » spécialisé dans le théâtre burlesque et l'art du clown. Il bénéficie d'une salle de spectacle et de lieux de travail situés dans une ancienne filature réhabilitée, non loin de l'école. Un des comédiens était intervenant dans l'atelier théâtre.

directeur de la relation du projet, en rattachant l'expérience subjective de l'auto-scopie à sa fonction objective d'évaluation :

- 22 Tahouan : *euh Monsieur il dit quand on nous filme on sait pas on sait pas si c'est nous qui est devant nous on est / un petit peu ridicule quand on se voit c'est pas nous en vrai enfin c'est un autre personnage qu'on fait on se voit pas là vraiment*
- 23 Amaria : *on n'a pas notre vrai*
- 24 Sofrane : *on fait une autre personne que nous quand on se voit sur la cassette on nous appelle par un autre nom et c'est pas notre prénom*
- 25 Enseignante : *vous ne vous reconnaissez plus*
- 26 Ali : *aussi Merouan il nous dit que celui qui a pas été choisi peut-être il va faire maquilleur ou ou des par exemple moi j'ai été choisi je vais peut-être faire maquilleur...//...*
- 30 Gregory : *aussi Merouan quand il nous dit qu'on va se voir au théâtre après il nous dit de vivre le personnage c'est pour qu'après on voit qu'on a bien fait quand même parce qu'après on va dire c'est quoi ça c'est pas beau hein*

De tels tatonnements pourraient être interprétés dans une perspective psychologique (ils sont trop impliqués dans le projet) ou cognitive (leur représentation du temps ou des liens de but à moyen n'est pas assez structurée). Mais ils ne sont pas antérieurs et extérieurs à l'activité d'énonciation elle-même, qui participe de la mise en perspective et de la structuration de cette expérience : il s'agit d'une tâche de verbalisation, et c'est à travers leurs choix linguistiques que les élèves vont adopter un point de vue et une hiérarchisation des éléments de leur expérience²³.

On peut donc dire que même en tenant compte de la variété des conceptualisations qu'en élaborent les élèves, la représentation d'un projet si complexe constitue pour tous un référent-problème pour la verbalisation, une tâche langagière dont les spécificités peuvent être décrites par rapport à d'autres tâches de compte rendu, et pour laquelle on peut anticiper, à partir des contraintes qu'elle offre, un certain nombre de difficultés à surmonter, de stratégies des élèves, et un éventail probable de ressources linguistiques qu'ils vont devoir mobiliser.

23. «Les sens d'expressions décrivant une situation objective peuvent différer selon la manière dont la situation est conceptualisée. Différentes expressions reflètent des façons différentes de voir la scène, chacune étant compatible avec des propriétés objectivement données. Une expression impose une image particulière dans son domaine : ce terme souligne la capacité incontestable que nous avons d'appréhender un domaine cognitif de différentes manières. Des expressions invoquent le même domaine mais différent sémantiquement par le choix de profils différents dans cette base commune» (profil étant entendu comme «sous-structure de la base qui accède à un niveau distinctif de saillance en tant qu'entité désignée par l'expression») LAN-GACKER R. (1991) : Noms et verbes *Communications* n° 53 : *Sémantique cognitive*, p. 107.

2. IL N'Y A PAS DE SOT PROBLÈME DANS LE TRAVAIL DE L'ÉNONCIATION : LES DÉPLACEMENTS MINUSCULES DU CURSEUR

Les tatonnements relatifs à ces choix sont visibles au niveau de l'organisation discursive, de l'articulation des grandes unités thématiques : quel événement prendre comme point de départ et comme point de repère? À partir de quel point du temps, de la perspective de quel personnage organiser les autres dans le déroulement du discours? Comment gérer les passages de cet espace référentiel à d'autres, sans créer d'incohérence?

Mais ils peuvent être observés également à l'échelle de l'énoncé, dans l'élaboration des choix lexicaux et syntaxiques : les mêmes problèmes d'ordre, d'adoption de point de vue et de mise en perspective se retrouvent aux deux niveaux, phrastique et textuel. Autant que le niveau textuel, le niveau phrastique peut être considéré comme lieu d'une activité complexe, proche à certains égards de la résolution de problèmes, même si elle n'est pas explicite et volontaire. Les micro-problèmes de verbalisation peuvent ainsi être l'occasion d'un travail cognitif et langagier intense, même au delà des phases d'acquisition. Cela montre combien il est arbitraire et restrictif de réduire le niveau phrastique aux automatismes, et de séparer les problèmes se posant au niveau textuel de ceux qui se posent à celui dit de la «grammaire de phrase».

2.1. Quand la construction de phrases elle-même pose problème

Pour les jeunes enfants, les psycholinguistes ont mis en évidence depuis longtemps cette dimension de résolution de problèmes présente dans la compréhension et l'emploi des ressources syntaxiques et lexicales, même à l'échelle de phrases. L'usage de formes syntaxiques est alors analysé moins comme acquisition formelle que comme mise en œuvre, en situation, de stratégies de traitement qui se modifient qualitativement, par petits déplacements, indices de seuils importants dans les modes de traitement²⁴. On cherche à cerner les stratégies qui se développent progressivement dans des usages qualitativement différents de la subordination, plutôt qu'à inventorier les subordonnées employées à tel ou tel âge²⁵.

24. «Une des voies les plus fécondes en psycholinguistique consiste à poser le problème en termes de processus de traitement des situations verbales, c'est à dire de rechercher les stratégies développées par les sujets. L'hypothèse la plus vraisemblable est que le traitement des différentes situations verbales ne s'effectue pas par tout ou rien au cours du développement, mais évolue qualitativement. La question, à quel âge est acquis? n'a guère de sens; sans doute plus pertinente est la question : comment, à tel âge, est traité? Pour les causales et les consécutives, les conditionnelles, il n'y a pas un jour acquisition de ce type de subordonnées, succédant à une non-acquisition : les modes de traitement de ces énoncés, leur interprétation se modifient au cours du développement» BASTIEN in BRONCKART, KAIL, NOIZET (1983) : *Psycholinguistique de l'enfant* Delachaux et Niestlé, p. 177 et 186.
25. «Une psycholinguistique de l'enfant consiste à essayer de rendre compte des éléments qu'il prend en compte, du sens qu'il leur attribue, des opérations qu'il effectue dans les situations verbales. La subordination, conçue comme opération de modifi-

Par exemple, le rôle joué par l'ordre d'énonciation dans le traitement de la subordination est fondamental. Il est difficile pour l'enfant de s'en détacher, en compréhension comme en production, et de l'utiliser dans toute sa mobilité pour établir les relations entre événements, ou déterminer ce qui, dans la phrase, est modificateur et ce qui est modifié. Beaucoup de tatonnements, de retours en arrière, de changements de construction, correspondent à des points du discours où l'enfant, pour une raison ou une autre, est amené à s'engager à contre-courant de l'ordre préférentiel, le plus primitif, qui suit l'enchaînement des faits, ou bien quand cet ordre n'est pas inscrit dans l'enchaînement des faits, mais doit résulter d'un choix énonciatif du locuteur (comme dans la verbalisation d'actions simultanées, ou dans la relation de but évoquée précédemment). Inversement, qu'à un moment le jeune enfant parvienne à employer une structure de subordination temporelle, causale ou finale avec mobilité de l'ordre d'énonciation par rapport à l'ordre de consécution des faits, peut constituer un seuil important dans sa maîtrise de cette forme de subordination²⁶. Des différences en apparence imperceptibles sur le plan linguistique peuvent ainsi marquer des différences de traitement importantes sur le plan qualitatif, et des progrès conséquents chez un élève.

Il en serait de même pour l'emploi du vocabulaire, dans ses liens avec la syntaxe. Par exemple, ce n'est pas du tout la même chose d'utiliser un terme abstrait en position seconde dans la phrase, comme complément d'objet par exemple, en gardant un sujet animé ou connu, et de mettre d'emblée le terme abstrait en tête de phrase et en position de thème, ce qui est plus coûteux sur le plan énonciatif, et plus tardif dans le développement linguistique. Si les élèves s'approprient un mot abstrait proposé par l'enseignant et le reprennent au cours du dialogue dans leur propre discours, c'est presque toujours d'abord dans la partie droite de la phrase, à titre de complément. L'utiliser d'emblée comme sujet suppose d'aller à l'encontre de la tendance courante, qui consiste à mettre en position de sujet un agent animé, d'une part, et, comme thème, un élément immédiatement inscrit dans l'expérience partagée²⁷. Ici aussi, un glissement d'emploi apparemment minuscule correspond à une différence conséquente sur le plan du travail langagier, notamment au niveau de la décentration.

On comprend alors pourquoi parfois certaines acquisitions linguistiques apparemment anodines (une construction syntaxique ou une expression lexicale) rencontrent auprès d'élèves, même plus âgés, des résistances qui peuvent

cation d'un sous-ensemble par un autre, nous paraît dans cette perspective constituer un objet d'étude plus pertinent que les subordonnées», *idem*, p. 187.

26. Voir évidemment FERREIRO E. (1971) : *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant* Droz. BRONCKART J.P (1976) : *Genèse et organisation des formes verbales chez l'enfant* Delachaux et Niestlé.

27. «Les catégories relationnelles ne sont pas ou syntaxiques ou sémantiques : elles commencent comme des catégories sémantiques et arrivent graduellement à coïncider avec celles définies formellement. Puisque beaucoup de sujets réfèrent à des agents, cette classe syntaxique acquiert d'abord une couleur agentive» VANDE-LOISE C. (1991) : Autonomie du langage et cognition *Communications* n° 53 : *Sémantique cognitive*.

sembler déroutantes, pourquoi certaines choses à dire, même minuscules, constituent un obstacle qui nécessite des tâtonnements et des reprises pour accéder à une formulation permettant de stabiliser le référent. Ce type de blocage dans le travail énonciatif n'est pas l'apanage des premières phases de l'acquisition : ces micro-problèmes langagiers sont partie prenante du développement de la maîtrise et de la conscience langagières.

2.2. Petits blocages et grands enjeux : un exemple de quand le langage résiste

Je prendrai l'exemple d'un problème rencontré par des élèves de CE1 lors d'une séance de conseil de classe destinée à préparer l'intervention des délégués au conseil d'école²⁸. Cette situation de langage répond prioritairement à des objectifs de socialisation et de construction identitaire. Sur ce plan, on peut souligner l'importance des savoir-faire déjà travaillés et acquis par les élèves malgré leur jeune âge, concernant le respect des tours de parole et l'attention aux paroles d'autrui : ils parviennent à formuler des avis personnels en tentant de les justifier et en tenant compte de celui des autres, et en même temps, coopèrent pour examiner des solutions communes et proposer des formulations qui soient celles du groupe. On peut trouver des indices de cette écoute dans les modes d'enchaînement (reprises, corrections, prolongements, réfutations), en particulier dans les questions et reformulations réciproques, indices du souci de bien comprendre ce que dit autrui. Or, cette capacité de paraphraser et citer autrui met à un moment en lumière un malentendu, qui renvoie à un problème linguistique d'un autre ordre. Les échanges vont se centrer un long moment sur ce problème, qui constitue une micro-tâche langagière à l'intérieur de la discussion. On peut se demander pourquoi la résistance est telle sur ce point, malgré les reformulations successives et les apports de l'enseignant.

Il s'agit, à ce moment du conseil, de discuter pour arrêter la position de la classe sur la fête d'école : se fera-t-elle comme les autres fois, la veille de la fête du quartier, ou changera-t-on pour la faire le même jour ? Au delà des exigences habituelles du conseil sur le plan communicationnel, la tâche langagière suppose donc d'examiner une alternative, dont les deux termes sont relativement abstraits (l'un soutenu par un script connu, le déroulement habituel, et l'autre inédit, les deux fêtes simultanées), et de comparer leurs avantages et inconvénients. C'est d'abord entre les deux termes de l'alternative que se développe la discussion :

- 1 Enseignant : *je vous avais demandé de réfléchir à quelque chose*
- 2 plusieurs : *à la fête*
- 3 Enseignant : *c'est-à-dire*
- 4 Camille : (dans les murmures) *si on veut la faire*
- 5 Enseignant : *attends attends Camille*

28. Classe de Alain Prinsaud, école des Portes-Ferrées Limoges. Cet enregistrement nous a été fourni par M. Prouilhac (IUFM du Limousin) en vue de la réalisation d'un DVD sur l'enseignement de l'oral produit par le Ministère. Je les remercie tous deux.

- 6 Camille : *si on veut la fête avec la fête du quartier ou si on la fête euh dans l'école comme d'habitude*
- 7 Enseignant : *bon / et est-ce que vous avez réfléchi à ça*
- 8 plusieurs : *oui*
- 9 Enseignant : *bon / donc / Doudou*
- 10 Doudou : *moi je préfère qu'on le fait normalement*
- 11 Enseignant : *c'est-à-dire normalement*
- 12 une fille : *ben comme d'habitude*
- 13 Doudou : *comme d'habitude*
- 14 Enseignant : *c'est-à-dire le vendredi soir / dans l'école / pourquoi est-ce que tu peux expliquer aux autres ton point de vue (silence)*
- 15 Enseignant : *est-ce qu'il y a dans la classe des enfants qui comme Doudou souhaiteraient que la fête de fin d'année se fasse normalement / le vendredi soir*
- 16 plusieurs : *oui*
- 17 Enseignant : *Térence*
- 18 Térence : *parce que moi j'aime bien gagner des jeux / et tout ça / parce que / il y a plein de jeux pour s'amuser*
- 19 Farid : *mais aussi peut-être à la fête du quartier on peut parce que*
- 20 une fille : *après*
- 21 Enseignant : *attendez on écoute Farid*
- 22 Farid : *parce que peut-être aussi à la fête du quartier il y aura des jeux euh*
- 23 Samia : *oui mais aussi à la fête du quartier il y a des spectateurs*
- 24 Abderamane : *c'est plus*
- 25 Enseignant : *c'est*
- 26 Charlène : *parce que si on fait avec la fête du quartier / euh il y aura plus de jeux si ça trouve / enfin il y aura plus euh / peut-être que vous amèneriez / les jeux euh / de / la semaine la semaine dernière / de / la fête de l'école*

Il s'agit donc, à ce moment, de défendre un choix (qui est d'abord celui du script connu) en le justifiant par des arguments pertinents. L'argument de la normalité n'est pas jugé suffisant; celui de l'abondance de jeux, invoqué par Térence (*parce qu'il y a plein de jeux pour s'amuser*) est réfuté comme non pertinent (*parce que peut-être aussi à la fête du quartier il y aura des jeux*) et suivi d'un contre-argument de Samia soulignant un inconvénient de l'autre solution (*oui mais aussi à la fête du quartier il y a des spectateurs*). Il est ensuite repris au bénéfice de l'autre solution (*parce que si on fait avec la fête du quartier il y aura plus de jeux si ça trouve plus de tout pour qu'on s'amuse*). C'est alors vers cette deuxième solution que s'oriente le choix du groupe, sur la base d'une formulation qui, dans un premier temps, ne fait pas problème (*faire la fête de l'école avec la fête du quartier*) :

- 30 Elmana : *je préfère qu'on le fasse avec euh la fête du quartier*
- 31 Enseignant : *toi tu préfères qu'on le fasse avec la fête du quartier / est-ce que tu peux expliquer pourquoi*

- 32 Elmana : *euh parce que parce que moi euh je préfère qu'on fasse les deux fêtes en même temps / parce que après ça sera / pas / ça sera pas le même jour et puis (silence)*
- 33 Enseignant : *si on ne les fait pas en si on ne fait pas la fête avec la fête du quartier effectivement ça sera sur deux moments différents hein à l'école ce sera le vendredi soir et la fête du quartier c'est toute la journée du samedi*
- 34 Camille : *est ce que / est-ce qu'on pourrait faire / faire la fête / la fête mais euh / dans dans l'école et celle du quartier aussi*

Or de la question de Camille, surgit un problème dont le révélateur est la décision de transcription écrite. Les reformulations successives montrent qu'il y a malentendu, et que l'expression avec *la fête du quartier* peut donner lieu à plusieurs paraphrases :

- 35 Enseignant : *ah moi je peux pas répondre à cette question / alors peut-être que là*
- 36 Térance : *les délégués peuvent l'écrire*
- 37 Enseignant : *peut-être que les délégués peuvent écrire cette question alors est-ce que tu peux la répéter Camille*
- 38 Camille : *est-ce qu'on pourrait / est-ce qu'on pourrait faire la fête de / de l'école avec la fête / du quartier*
- 39 Enseignant : *il me semble que ce n'était pas la question que tu voulais poser*
- 40 Charlène : *elle a dit que si / si dans l'école est-ce qu'on peut*
- 41 Elmana : *elle a dit est-ce que la fête de l'école peut se passer dans l'école avec la fête du quartier*
- 42 Jennifer : *oui mais on pourrait faire (brouhaha)*
- 43 Enseignant : *on écoute Jennifer / Jennifer*
- 44 Jennifer : *mais on pourrait faire la fête dans le quartier et dans la cour*
- 45 Enseignant : *ah / les deux en même temps*
- 46 Jessica : *puis après on change*
- 48 Camille : *oui voilà / c'est ce que je voulais dire*
- 49 Enseignant : *oui / mais c'est pas ce que j'avais cru comprendre / moi je pensais Camille que tu voulais faire la fête le vendredi soir et la refaire le samedi*
- 50 Camille : *eh ben (hésitante)*
- 51 Enseignant : *c'était ça / ou ce que dit Jennifer*
- 52 Camille : *c'est ce que dit Jennifer*

On en arrive apparemment à un consensus, mais le problème rebondit au moment de noter la question par écrit, puisque deux paraphrases restent encore possibles :

- 53 Enseignant : *ah bon d'accord / alors donc Amélie tu notes la question de Camille comme elle l'a formulée*
- 54 Camille : *Amélie elle aurait dû amener son buvard*
- 55 Amélie : *est-ce qu'on peut / euh / tu peux répéter ta question s'il te plaît*

- 56 Camille : *est-ce qu'on peut faire la fête du quartier et la fête de l'école en même temps*
57 Amélie : *dans l'école (interrogatif)*
58 Camille : *euh / non / la fête de l'école / et la fête du quartier (geste de séparation avec les deux mains)*
59 Elmana : *donc ceux qui veulent*
60 Jessica : *on pourrait aller dans l'école des fois / on pourrait aller dans l'école*
61 Abderamane : *si ça sera euh / c'est la fête du quartier et l'école ce sera / il y aura beaucoup / de de / mon*
62 Charlène : *de personnes*
63 Abderamane : *de monde / il y aura beaucoup de monde*

La première paraphrase présuppose que avec *la fête du quartier* signifie à la fois *en même temps* et *au même endroit*, c'est à dire, pour eux, de toute évidence, dans l'école, ce qui donne lieu à objections (*si ça sera euh la fête du quartier et l'école il y aura beaucoup de monde; il y aurait plein de gens et la cour elle est un peu petite*). Envisager cette possibilité les confronte à une comparaison opérée sur des représentations mentales, démarche comparative qui constitue régulièrement un obstacle pour la verbalisation :

- 64 Joseph : *la fête de l'école on peut la faire dans la cour*
67 Mickaël : *il y aurait plein de gens et la cour elle est un peu petite*
68 plusieurs : *non elle est grande*
69 Mickaël : *il y aura beaucoup beaucoup de monde*
70 Enseignant : *Abderamane*
71 Abderamane : *si ça sera la fête la fête de l'école et la fête du quartier il y aura beaucoup de gens et / et ce sera beaucoup de gens...//..*
74 Achimia : *la cour elle est plus grande que la fête du quartier*
75 Enseignant : *comment ça / la cour de l'école elle est plus grande que la fête du quartier / qu'est-ce que tu veux dire par là est-ce que tu peux expliquer*
76 Achimia : *quand on rentre dans / dans la fête / il y a (silence ; Elmana sa voisine lui souffle quelque chose)*
77 Enseignant : *il y a quoi*
78 Achimia : *il y a / on rentre / quand on rentre / quand on va partir dans la fête c'est moyen que la cour*
79 X : *c'est plus petit*
80 Enseignant : *le quartier c'est plus petit que la cour*
81 Plusieurs : *c'est plus grand*
82 Elmana : *c'est la cour qui est plus petite*

Camille est ainsi amenée à préciser sa formulation pour éliminer cette éventualité, mais sans parvenir à expliciter la disjonction entre temps (*en même temps*) et lieu (qu'elle indique par *la fête de l'école comme on l'a fait l'année dernière*). C'est l'enseignant qui propose la formulation disjonctive explicite (*en même temps mais à deux endroits différents*), que paraphrase Amélie la secrétaire, sans toutefois en reprendre la formulation exacte :

- 83 Camille : *mais si tu veux / ben on peut faire on fait la fête de l'école comme on l'a fait l'année dernière / mais la fête du quartier en même temps*
- 84 Abderamane : *le vendredi*
- 85 Enseignant : *mais à deux endroits différents / c'est ça*
- 86 Abderamane : *mais si la fête de l'école est vendredi mais pas le même jour*
- 87 Amélie : *on peut dire qu'on fasse la fête du quartier et la fête de l'école en même temps mais pas au même endroit*
- 88 Enseignant : *c'est ça (interrogatif, à Camille)*
- 89 Camille (hésitant un peu) : *oui*
- 90 Elmana : *oui mais comment on va faire pour être tous euh tous séparés pour être dans les deux endroits en même temps*

À l'intérieur de la situation se met donc en place une micro-tâche centrée sur un obstacle à la fois langagier et cognitif : expliciter les deux termes possibles de l'alternative, en dissociant la dimension temporelle (*en même temps*) et la dimension spatiale (*au même endroit ou non*). Elle surgit en partie fortuitement, portée par le cours de l'interaction, mais est aussi suscitée par l'intervention du maître, qui saisit l'occasion de souligner l'ambiguïté, initiant ainsi un échange centré sur l'élucidation du problème. Son intervention est relayée par l'exigence de précision qu'appelle la notation écrite, et par la pratique systématique du discours rapporté et de la paraphrase réciproque mise en œuvre par les élèves de cette classe. Ici encore, sur un point en apparence local, se développe un intense travail d'écoute et de verbalisation. S'il est évident que la distinction des paramètres de l'espace et du temps a une dimension cognitive, il s'agit cependant d'un travail dans et par le langage, portant sur la formulation d'une relation complexe, dont la formule *avec la fête du quartier* masque la complexité.

On peut se demander pourquoi il est si difficile aux élèves d'accéder à la distinction proposée par l'enseignant, pourquoi même Camille et Amélie, qui sont de « bonnes » élèves, ne s'approprient pas l'expression à *deux endroits différents*. La séquence des paraphrases est à cet égard révélatrice du parcours qu'ils effectuent pour résoudre la difficulté, et de sa persistance. La formulation initiale globale *faire la fête de l'école avec la fête du quartier* est paraphrasée d'abord en *faire la fête mais dans l'école et celle du quartier aussi*, puis en *elle a dit est-ce que la fête de l'école peut se passer dans l'école avec la fête du quartier*. Le point commun de ces formulations est de garder comme centre de référence la fête de l'école, par rapport à laquelle est située la référence de l'autre fête. La dissociation explicite, par l'enseignant, du premier paramètre, la simultanéité (*les deux en même temps*) est reprise partiellement par Camille (*est-ce qu'on peut faire la fête du quartier et la fête de l'école en même temps*), sans que cela explicite la question du lieu, comme le montre la question d'Amélie (*dans l'école ?*).

Plusieurs paraphrases tentent alors de préciser progressivement la référence spatiale, mais toujours par rapport au centre de référence qu'est la fête de l'école, ce que montrent la dissociation implicite (*on fait la fête de l'école comme*

on l'a fait l'année dernière mais la fête du quartier en même temps) et les indications paraverbales de Camille (*non la fête de l'école / et la fête du quartier*, accompagné d'un petit geste vertical de séparation avec les deux mains, le premier devant soi, le deuxième de côté). C'est encore l'enseignant qui propose la formule de disjonction spatiale (*mais à deux endroits différents*), formule qu'aucun élève ne reprend telle quelle.

On peut penser que l'emploi de l'expression suppose une mise à égalité des deux lieux de la fête, donc un point de vue extérieur et surplombant, auquel les élèves ne sont pas prêts. La paraphrase d'Amélie (*on peut dire qu'on fasse la fête du quartier et la fête de l'école en même temps mais pas au même endroit*) occupe une position intermédiaire : tout en reprenant en partie la formulation de l'enseignant, elle garde certaines des caractéristiques d'interventions précédentes des élèves, qui définissent la référence spatiale par rapport à l'expérience propre, par le déplacement d'un lieu à l'autre (*on pourrait faire la fête dans le quartier et dans la cour puis après on change, ou encore quand on rentre dans dans la fête il y a quand on va partir dans la fête c'est moyen que la cour*), ce que met en lumière l'objection d'Elmana (*oui mais comment on va faire pour être tous séparés pour être dans les deux endroits en même temps*).

La situation-problème qui s'est un moment instaurée me semble donc reposer sur la détermination du point de vue dans la construction de l'espace référentiel, difficulté qui porte à la fois sur le choix de la relation à établir entre les deux référents, et sur celui de la relation de ces référents à l'énonciateur. Sur le premier point, on retrouve ce que les chercheurs en sémantique cognitive, comme Langacker ou Vandeloise, appellent relations entre cible et site, qui rejoignent en partie le choix de ce qui, dans la référence, va être présenté comme figure et ce qui va jouer le rôle de fond²⁹. Le second point se rattache à la relation privilégiée entre site (qui sert de point de référence) et position du locuteur : «le site le plus vraisemblable est la position du locuteur; je postule un état simple du langage, où le site des localisations spatiales coïncide avec le locuteur. Au fur et à mesure que la description s'objective, que le site se dégage du locuteur, l'expression linguistique devient de plus en plus complexe. L'objectivité absolue, l'arrachement complet du locuteur au site, exige la forme linguistique la plus coûteuse»³⁰. Mais ce changement de position va à l'encontre de la tendance à adopter la perspective de la figure (plutôt que celle du fond) en fonction de la saillance des éléments, de par leur vivacité ou leur caractère nouveau.

L'intégration d'une expression aussi modeste que *à deux endroits différents* ne peut donc relever de la simple imitation, et suppose un travail énonciatif

29. «Le langage ne laisse pas au hasard les positions de la cible et du site dans la relation spatiale : dans les phrases bien formées, la cible coïncide avec le sujet de la relation, et le site avec son objet. Un objet dont la position est incertaine ne peut être localisé sans référence à une entité dont la position est mieux connue... La position de la cible est une information nouvelle, cependant que la position du site est une information ancienne; la cible est souvent mobile ou susceptible de bouger, le site immobile et stable» VANDELOISE C. (1986) : *L'espace en français* Seuil, p. 34.

30. VANDELOISE (1986), p. 37.

considérable, tant est saillant pour ces élèves le centre de référence qu'est le vécu connu de la fête à l'école. Cette expression en elle-même ne susciterait peut-être pas de problème pour des élèves de cet âge dans d'autres contextes, où la question du choix de perspective du locuteur ne se poserait pas, parce que par exemple la position surplombante est acquise d'emblée. Comme le dit Brossard, « la difficulté réside, non pas tant dans le maniement de structures apprises et qui seraient plus ou moins difficiles, mais plutôt dans la construction d'un univers de discours qui entraîne l'utilisation de certaines structures d'une manière totalement différente de celle à laquelle il est habitué dans l'univers qui est le sien »³¹.

3. SAVOIR DÉPLACER LE CURSEUR : DES VARIABLES DIDACTIQUES POUR SUSCITER DES TACHES LANGAGIÈRES DANS LES SITUATIONS

3.1. Le jeu de variables didactiques liées au référent et les modulations de la tâche

Qu'ils surviennent spontanément dans les situations, ou soient suscités de manière délibérée par l'enseignant, des problèmes de ce type sont partiellement prévisibles, en ce qu'ils sont liés à la nature du référent (sa saillance, les relations internes entre ses éléments, la position par rapport au locuteur).

Cette anticipation pourtant ne peut être mécanique, d'une part parce que les problèmes de verbalisation liés à la construction de la référence dépendent de la façon dont une situation est conceptualisée, et comme le rappelle Langacker, la même situation peut être conceptualisée de multiples façons selon les locuteurs. D'autre part, les problèmes liés à la référenciation relèvent aussi d'autres contraintes, discursives notamment : ce qui oblige à aller contre un principe spontané appelé par les particularités du référent (par exemple respect de la saillance dans la détermination de la relation figure / fond, prééminence de l'animé par rapport à d'autres entités) peut être une contrainte liée au maintien de la construction thématique ou aux enchaînements dans le dialogue, à l'organisation séquentielle de l'information qui en modifie le caractère connu ou nouveau (dont sont tributaires les constructions syntaxiques choisies)³². C'est donc un nœud de contraintes, dont la conjonction est en partie imprévisible, qui suscitera le problème langagier. L'attention à de tels problèmes, et la persévérance

31. BROSSARD M., LAMBLIN G. (1980) ouvrage cité.

32. Comme le remarque Bronckart, « les subordinées introduites par *quand* ont, entre autres fonctions, celle de reprendre une information déjà donnée comme thème pour y accrocher une information nouvelle », BRONCKART, KAIL, NOIZET (1983) p 193. C'est ce qui a été montré aussi pour l'usage de la construction passive, d'autant plus facilement utilisée qu'elle permet de mettre en position sujet un syntagme nominal animé, singulier et défini : « la saillance ou la récence des items détermine donc la sélection des structures syntaxiques » COSTERMANS J. (1980) : Dimension pragmatique, in RONDAL et alii : *Problèmes de psycho-linguistique*. Mardaga, p. 104. Mais ce principe peut aussi se heurter à des contraintes de continuité thématique.

pour s'y affronter, relèvent par contre d'un choix explicite de l'enseignant et d'un entraînement volontaire des élèves : ainsi la pratique systématique de l'écoute, de la reformulation réciproque et du discours rapporté dans la classe de CE1 évoquée relève d'un choix didactique conscient et assidu de l'enseignant.

Par ailleurs, l'enseignant peut, pour une part, agir sur la présentation du référent, pour introduire dans la tâche des éléments de problème à résoudre, sans que cela corresponde à une détermination mécanique. Ces différences de présentation jouent alors le rôle de ce que les didacticiens en mathématiques appellent des variables didactiques, c'est à dire de petites modifications de la tâche qui entraînent des différences qualitatives importantes dans les procédures à mobiliser par les élèves. Ces variables jouent en quelque sorte le rôle d'un curseur qu'on bouge, de façon parfois imperceptible, dans les paramètres d'une situation de langage, pour en augmenter la difficulté ou la transformer qualitativement, et susciter un travail langagier de la part des élèves. Ce jeu sur les contraintes permet d'exploiter les situations fonctionnelles de classe pour proposer des tâches de langage, si petites soient-elles, qui répondent à la fois au principe de fréquence et de répétition, et à celui d'une certaine progressivité. Cette progressivité ne peut être linéaire, les curseurs se déplaçant sur plusieurs axes à la fois : une contrainte plus grande sur un axe peut amener à déplacer le curseur en arrière sur un autre.

3.1.1. L'axe de la décontextualisation

Ainsi, si on déplace le curseur sur l'axe de la décontextualisation et sur celui de la décentration, pour susciter des verbalisations à partir de représentations mentales privées de l'appui du contexte partagé ou de la médiation d'images, on passera de la simple évocation d'une situation passée ou d'un script connu (qui correspondrait au niveau élémentaire d'énonciation décontextualisée) à la description analytique ou la relation d'une séquence d'actions, qui peuvent avoir été déjà vécues dans le passé, ou être anticipées, ou possibles (ce qui correspond à un autre travail de verbalisation, plus complexe). Mais si on augmente, sur un autre plan, la complexité du référent à prendre en charge par le langage (par exemple comparer les termes d'une alternative, comme dans l'épisode du conseil de CE1, verbaliser des relations complexes entre éléments du référent, comme en astronomie et dans la règle de certains jeux), on sera peut-être amené à réduire les exigences relatives à la décontextualisation et à revenir à la médiation de l'action ou de représentations iconiques, pour privilégier le travail sur la mise en relation.

3.1.2. L'axe de la mise en relation

Un autre axe important sur lequel déplacer le curseur est, comme on l'a vu, celui de la mise en relation, qui fait passer d'un langage descriptif, factuel, à un langage analytique et relationnel, centré sur les rapports entre éléments référentiels et entre énonciations. Il s'agit d'un axe de travail qui peut orienter l'enseignant dans l'organisation des référents proposés à la verbalisation, pour susciter de façon fonctionnelle des démarches comparatives, analytiques, problématique-

santes (à partir de plusieurs objets plutôt que d'un, ou en choisissant un référent plus ou moins complexe sur le plan des relations).

Ce choix peut guider ainsi la sélection, pour travailler la formulation de procédures, de tel jeu plutôt que tel autre et dans tel ordre, en fonction de sa structure plus ou moins complexe et des problèmes qu'il peut poser pour la formulation. Le jeu de balle au prisonnier, déjà évoqué, est plus complexe à verbaliser que le jeu d'osselets, la stratégie plus complexe que la simple relation des actions successives à effectuer. Verbaliser l'analyse de situations de dangers domestiques à la maison ou en atelier, la formulation de règles de sécurité est plus complexe que rendre-compte d'autres situations : de telles situations consistent en un tissu de conditions et de conséquences possibles, lui-même plus ou moins complexe, selon qu'elles mettent en jeu la conjonction de plusieurs causes distinctes en interaction, ou un enchaînement de causes successives aboutissant indirectement aux effets. Le problème est le même pour le résumé, ou la reformulation de textes explicatifs notamment : l'échouage de dauphins sur une plage de Bretagne relaté dans des articles de presse ne découle pas mécaniquement d'une seule cause efficiente, mais de plusieurs facteurs en interaction et de chaînes de causes et d'effets, un même facteur pouvant être à la fois effet et cause.

Encore faut-il que l'enseignant considère que travailler sur les règles de sécurité ne se réduit pas à énoncer une liste d'interdits ou de recommandations, donc à un travail pragmatique, mais implique un travail cognitif et langagier sur les motifs et les possibles. De même pour les verbalisations de procédures. Si les élèves sont rodés à la formulation, même décontextualisée, de protocoles de fabrication en atelier ou en travaux manuels, le curseur peut être déplacé sur l'axe de la mise en relation : on peut susciter une analyse des erreurs, en vue d'anticiper celles que pourraient commettre des destinataires, en justifiant certaines injonctions par leur but ou l'inconvénient qu'elles permettent d'éviter (*il faut couper longs les brins de laine pour faire les pompons du pantin, parce que sinon..*), ou en guidant des hypothèses sur les dysfonctionnements (*si votre pantin perd ses fils, c'est parce que.. ou..*). Cette complexification de la tâche peut se faire soit de façon planifiée, comme une tâche de second niveau prolongeant une première étape, soit de façon improvisée, quand on s'aperçoit, dans le courant de l'interaction, qu'on est dans une routine, et non dans un véritable travail langagier. C'est aussi un élément qui peut orienter la différenciation de ce qui est demandé, dans la même séance, aux différents élèves.

3.2. Un exemple de modulation sur l'axe de la mise en relation

Ainsi, dans le cadre d'un projet portant sur des échanges de règles de jeux de société, les élèves, après y avoir joué, ont mis au point la procédure du jeu des sept familles, et dicté à l'enseignante une règle qui doit être transmise aux correspondants. Le même protocole a déjà eu lieu pour plusieurs jeux, et les élèves parviennent assez bien à séquentialiser les actions et à les formuler à un niveau de généricité. Il s'agit donc, pour ne pas perpétuer une routine, de susciter de façon fonctionnelle un seuil dans la situation, et de les confronter à d'autres problèmes.

Lors de la séance d'amélioration de la règle, l'enseignante demande ainsi de revenir sur certains énoncés de la formulation précédente, affichée au tableau :

Enseignante : *Essayez de bien vous mettre dans la tête tout ce qu'il ne sait pas tout ce qu'il doit savoir pour jouer ce qu'il faut faire pour avoir des chances de gagner / alors je vais d'abord relire la règle que vous avez écrite (lit le début du texte affiché : **On mélange les cartes, on les distribue, on regarde notre jeu. Il y a un joueur qui commence. Il demande à un joueur une carte**) alors si un enfant ne sait pas jouer au jeu des 7 familles et qu'il voit on regarde notre jeu / on regarde notre jeu essayez d'imaginer quelles difficultés il peut rencontrer*

Il s'agit donc ici de passer de la description d'une action à la verbalisation de l'intention et du raisonnement finalisé qui sous-tend cette action (l'inventaire des cartes déjà possédées va orienter la stratégie de demande du joueur). Les élèves ont d'abord du mal à intégrer la nouvelle tâche, et répondent sur le mode pragmatique, en contournant l'obstacle : ils imaginent la situation, la nécessité d'expliquer ou de montrer pour aider, mais comme une action vue de l'extérieur (*on mettait bien ses cartes on mettait bien en ordre et puis on lui explique*), sans entrer dans le contenu de cette explication. Le mode d'enchaînement des actions se fait selon la successivité :

- 4 Valérie : *il peut lever son doigt et puis on lui explique*
- 5 Cathy : *il va regarder son jeu*
- 6 Valérie : *puis il trouve des familles*
- 7 Cathy : *ben on regarde notre jeu*
- 8 Enseignante : *pourquoi*
- 9 Augusta : *si on a une famille*
- 10 Valérie : *ben il lève son doigt et puis il nous appelle puis on essayait de l'aider un petit peu après il recontinue tout seul*
- 11 Enseignante : *comment ça de l'aider*
- 12 Augusta : *on met bien les cartes le bon ordre*
- 13 Valérie : *on mettait bien ses cartes on mettait bien en ordre et puis on lui explique et après*
- 14 Enseignante : *on lui explique ?*
- 15 Valérie : *ben la règle du jeu après je l'aidais un petit peu je mets bien les cartes en ordre et après je lui dis de demander les cartes à ses voisins et après il construit une famille*

Cependant, peu à peu, émerge la formulation d'une finalité, première amorce d'une verbalisation en termes de stratégie. Elle se marque par le passage d'un énoncé formulé en termes de conséquence (*il va regarder son jeu puis il trouve des familles*) à un énoncé formulé en termes d'intentionnalité (*on regarde notre jeu si on a une famille*), repris ensuite de façon plus explicite sur le plan de l'éventualité et du but, d'abord global (*gagner*), puis plus précis (*construire une famille*) :

- 16 Enseignante : *vous êtes d'accord / il n'y a plus rien à ajouter*
- 17 Augusta : *si si après il demande la grand-mère si il lui manque hein parce que pour gagner*
- 18 Enseignante : *alors on a écrit on regarde notre jeu qu'est-ce qu'on pourrait ajouter pour aider un enfant qui ne sait pas jouer et qui voit cette phrase*
- 19 Valérie : *ben on regarde les cartes*
- 20 Enseignante : *pourquoi*
- 21 Valérie : *ben parce que pour construire une famille hein puis après on demande à les voisins*
- 22 Enseignante : *vous quand vous jouez aux 7 familles vous regardez votre jeu pour quoi faire*
- 23 Augusta : *on regardait pour construire une famille une famille parce que si on en a*

La formule générale d'Augusta est reprise de façon analytique par Sonia, qui passe en revue les actions mentales correspondant à l'analyse de son jeu, finalisée par la recherche de la carte à demander en vue de construire la famille : le but est ici formulé en tête de phrase, comme élément thématique à développer, à rebours de l'ordre chronologique des actions. Elle tente de formuler le lien entre le but local et l'éventualité du but final (*on demande comme ça on l'a et si on en a on peut gagner*). Il s'agit d'un exemple concret, mais signalé comme hypothétique par l'indicateur de monde *mettons* : on a donc une première tentative de généralisation, au delà de l'exemple de la famille cow-boy (*on regarde la famille qu'on en a mettons deux trois qu'est-ce qu'on demande*) :

- 24 Sonia : *pour essayer de gagner on regarde si y a le père la mère le père la grand-mère le grand-père le fils tout ben si on l'a pas ben là on demande mettons famille cow-boy ben on demande le fils / on regarde la famille qu'on en a / qu'on en a mettons deux trois qu'est-ce qu'on demande comme ça on l'a et si on en a on peut gagner*
- 25 Cathy : *on demande là que on voit que déjà euh*
- 26 Enseignante : *oui allez*
- 27 Cathy : *ah ben c'est dur hein c'est bien dur hein il manque des trucs eh ben tant pis hein parce que là c'est dur à chercher hein*
- 28 Enseignante : *eh bien on continue on y reviendra*

Cathy essaie de reformuler sur le mode général et synthétique la formulation précédente, sans y parvenir (*on demande là que on voit que déjà euh*). La difficulté de cette tentative suscite chez elle une émotion forte (*c'est dur hein c'est bien dur*), qui marque la prise de conscience du problème de verbalisation et le changement du niveau de représentation de la tâche (ce que signale, selon Caron, l'irruption d'exclamations lors de protocoles de résolution de problèmes).

L'enseignante passe donc à une autre tâche (verbaliser le raisonnement qui amène à décider quelle carte demander, et à qui). Le processus d'appropriation progressive du problème se passe de façon analogue :

- Enseignante : *alors vous disiez aussi après (relit la règle jusque **il demande à un joueur une carte**) il demande à un joueur une carte un enfant qui ne sait pas jouer il lit ou bien si vous lui dites il demande à un joueur une carte*
- 29 Cathy : *si il sait pas lire il regarde les numéros*
- 30 Valérie : *ou bien on l'aide à lire mais on lui dit pas c'est celle-là*
- 34 Augusta : *d'abord elle regarde ses cartes si il lui manque une carte et puis elle dit je demande la grand-mère je demande à Cathy*
- 35 Valérie : *il demande une carte à un voisin il choisit un nom si elle l'a ben ce sera encore à elle*
- 36 Augusta : *oui mais une carte c'est laquelle il demande (silence) y a que comme ça qu'on peut s'en tirer à trouver le jeu (se lève pour aller chercher le jeu)*
- 37 Enseignante : *non reste / comment il va savoir la carte qu'il doit demander pour jouer*

Cette fois, c'est Augusta, et non l'enseignante, qui explicite la question sous-tendant la tâche (*oui mais une carte c'est laquelle il demande*). Cette conscience d'un problème de verbalisation plus complexe sur l'axe de la mise en relation l'amène à vouloir l'alléger sur celui de la décontextualisation, en revenant à un langage ancré dans l'action (verbaliser le raisonnement tout en jouant). L'enseignante prend le risque de maintenir la contrainte de s'en tenir à une représentation mentale des actions. Les autres élèves reprennent donc à un niveau de description de procédures concrètes, ce qui ne satisfait pas Augusta (*non il fait pas comme ça il suit pas*), relayée par Valérie qui, après plusieurs échanges, finit par s'approprier le problème (*puis il dit ah ben quelle carte je dois demander je sais pas*) :

- 38 Valérie : *ben c'est marqué grand-père en bas ben il regarde il fait phrase par phrase il dit par phrase il prend une carte et puis il dit et puis il reprend il y a des numéros aussi 1 2 3 4 4 6 alors il fait les numéros*
- 39 Augusta : *non il fait pas comme ça il suit pas*
- 40 Valérie : *quand il voit qu'il a 6 ben là il demande une carte et puis s'il l'a ben ça y est il en a 7*
- 41 Sonia : *ben non des cartes y en a 6 dans une famille pas 7 parce que si y a 6 sa famille elle est fait il va pas en demander*
- 42 Augusta : *par exemple il a la grand-mère ben il dit la mère*
- 43 Valérie : *puis il dit ah ben quelle carte je dois demander je sais pas*

Le début de verbalisation en termes de stratégie se marque par l'émergence d'éventualités, d'une alternative (*si il l'a.. si il l'a pas..*), l'enchaînement d'actions selon certains principes, comme Cathy l'oppose à Augusta, quand celle-ci change à la fois de joueur et de carte (*il demande à quelqu'un d'autre le même*). Augusta, puis Sonia commencent par verbaliser l'enchaînement des raisonnements sur le mode particulier, à partir d'exemples hypothétiques, signalés par *mettons* (*parce que comme moi je demande une famille mettons chercheurs d'or j'en ai 4*), puis elles tatonnent pour essayer de transposer cette formulation sur le plan générique :

- 44 Augusta : *ben on lui dit ben t'as le grand-père et la grand-mère ben tu demandes la mère ou le père si il l'a il demande encore une carte il demande le fils et si il l'a pas il demande à quelqu'un d'autre une carte il dit je voudrais le père*
- 45 Cathy : *il demande le même*
- 46 Sonia : *parce que comme moi je demande une famille mettons chercheurs d'or j'en ai 4 je demande par exemple j'ai pas le grand-père mais si j'en ai déjà 4 il faut le grand-père alors je demande celle-là / parce que déjà j'en ai beaucoup..!//....*
- 51 Enseignante : *donc pourquoi est-ce que vous allez demander telle carte / comment il va savoir la carte qu'il doit demander pour jouer*
- 52 Sonia : *on prend la famille qui nous la manque parce qu'on doit essayer de gagner aussi*
- 53 Cathy : *parce que par exemple il y a une famille avec déjà beaucoup ben c'est là qu'on prend il choisit où il a le plus*

L'enseignante valide la formulation et clot donc l'unité thématique. C'est encore Augusta qui anticipe la présence d'autres problèmes, comme celui qui est soulevé ensuite (comment savoir à quel joueur on va demander une carte) :

- 55 Augusta : *il manque peut-être encore aussi des trucs hein (en montrant la règle du jeu)*
- 56 Enseignante : *bon alors dans cette phrase **il demande à un joueur une carte** on a expliqué un petit peu depuis tout à l'heure c'est ce que vous faites / et à un joueur on n'a rien à dire*
- 57 Valérie : *on lui dit quelle carte qu'il faut*
- 58 Cathy : *il faut choisir aux trois joueurs*
- 59 Enseignante : *et si quelqu'un lit **il demande à un joueur** il va savoir choisir*

Le même processus d'appropriation du problème se retrouve ici, à partir d'une phase de description d'actions, suivie de tentatives d'analyse d'un enchaînement de raisonnements. Cette fois la complexité des enchaînements déductifs à verbaliser est telle que c'est seulement sur la relation d'un déroulement particulier mémorisé, puis hypothétique, qu'Augusta et Sonia parviennent à l'approcher. La formulation sur le mode générique et synthétique d'un processus aussi complexe n'est pas à leur portée : les énoncés génériques marquent une régression dans la formulation sur le plan des relations (*ben la carte on la demande à celui qui l'a*). Ici encore, la prise de conscience du problème suscite chez Cathy une réaction émotionnelle, avant de l'engager dans des tentatives correspondant à la nouvelle tâche :

- 63 Augusta : *Madame puis y en a / on a la camarade qu'elle jouait là eh ben elle avait demandé la carte elle l'a repris / la fille indien je crois ouais puis après elle l'a dit puis après la fille elle a encore demandé une carte et puis elle l'avait pas alors c'était à l'autre à jouer*
- 62 Enseignante : *oui et alors*

- 63 Augusta : *ben elle avait pas compris elle a même pas demandé la fille indien elle l'a même pas redemandé moi je lui disais redemande*
- 64 Cathy : *ben la carte on la demande à celui qui l'a*
- 65 Enseignante : *comment sais-tu qu'il l'a*
- 66 Cathy : *ben je le sais parce que / ah c'est dur*
- 67 Enseignante : *si essaie*
- 68 Cathy : *je le sais parce que ben je l'ai pas alors elle ou elle ben elle doit l'avoir alors alors je demande à mettons Augusta je lui demandais et si elle l'a elle me donne si elle l'a pas c'est à elle alors elle demande à un camarade et si il l'a il lui donne euh alors c'est encore à elle là et puis euh elle me demande une carte et je l'ai pas alors c'est à moi ben je dis*
- 69 Enseignante : *oui oui continue*
- 70 Cathy : *elle l'a pas ben c'est au dernière camarade mettons Sonia elle doit l'avoir alors je lui demande il me donne voilà*
- 71 Sonia : *mettons j'ai indien le père la mère le fils la fille et Cathy elle demande indien la grand-mère alors moi je dis elle a pas la grand-mère c'est Augusta mais je sais qu'elle a indien sinon elle pouvait pas demander sinon*
- 70 Enseignante : *alors qu'est-ce qu'on peut dire pour lui apprendre à bien jouer on demande une carte qui nous manque à un joueur*
- 71 Sonia : *on choisit son joueur pour demander la carte des fois parce que déjà on sait qu'il l'a*

CONCLUSION

Devant des obstacles de ce type (à la fois sur le plan de la verbalisation de mises en relation complexes et sur celui du passage du particulier, même hypothétique, à des essais de décontextualisation et de généralisation), le langage peut paraître régresser, se disloquer. Mais ces tentatives marquent l'entrée dans un autre jeu de langage, plus couteux sur le plan du travail énonciatif, et elles correspondent à un risque pris dans la prise de parole.

Qu'il s'y apprenne quelque chose de durable et de stable est difficilement évaluable. Ce qui est indéniable, en revanche, est qu'il s'agit d'un travail intense, qui se propage d'une élève à l'autre dans le groupe, même si c'est avec des rythmes différents d'appropriation du problème et des solutions essayées. On ne peut pas, dans les situations d'apprentissage, gagner sur tous les plans. Être aussi exigeant sur le travail énonciatif suppose d'accepter une régression concernant la fluidité et l'aisance. Tenter une verbalisation non précodée de relations complexes, pousser le curseur sur ce point, peut conduire à accepter qu'on en reste à des énoncés particuliers ou semi-génériques (des exemples indéterminés), c'est à dire à ne pas exiger en même temps la généralité ou l'abstraction, et la complexité des relations.

Exploiter ou susciter ces moments de travail énonciatif n'est pas la seule modalité d'apprentissage de l'oral dans la classe. Sans doute la confrontation à

des situations-problèmes de ce type ne suffit-elle pas à elle seule à stabiliser des acquis, et peut-être faut-il ensuite expliciter davantage les différentes stratégies de verbalisation possibles par rapport à tel ou tel point (l'alternative par exemple), en déployant l'ensemble des familles paraphrastiques qui permettent de le faire (et non en imposant une structure normée présentée comme la solution). Mais il ne faudrait pas que les moments métalinguistiques prennent le pas sur ces moments de mise à distance par la pratique, et qu'ils aboutissent trop vite à des critères normatifs et généraux, forcément réducteurs et déconnectés des problèmes réels, ancrés dans la complexité des contenus, du rapport au monde et des valeurs.

Cette sensibilité aux situations quotidiennes n'exclut pas des formes plus systématiques d'apprentissage, voire des séquences pour mieux maîtriser telle ou telle conduite. Mais, même dans ce cas, si on ne veut pas en rester à des artefacts, les progrès sont affaire de déplacements à la fois tenus et complexes, qu'il faut savoir lire et étayer. La présence de ces fils rouges à suivre, dans la planification comme dans l'improvisation, cette compétence de lecture des situations comme des tentatives des élèves, peut permettre aux enseignants d'utiliser l'imprévu, tout en assurant la fréquence et la cohérence dans la durée qui permettent les apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

- ARIAUX-MARRIAUX I. (1980) : Actants et actions dans l'expression d'une règle de jeu *Langages* n° 59 : *Conduites langagières et socio-linguistique scolaire*.
- AUTHIER-REVUZ J. (1995) : *Ces mots qui ne vont pas de soi*. Larousse.
- BARBERIS M.J. (1999) : L'organisation d'un texte du discours quotidien, l'indication d'itinéraire, in BARBERIS dir. : *Le français parlé : variétés et discours*. PU Montpellier.
- BRESSON F. (1978) : À côté du langage, in *Revue philosophique* n° 4.
- BRESSON F. (1995) : Dire ce qu'on voit, voir ce qu'on dit, in *Langues et langage, problèmes et raisonnements en linguistique : mélanges offerts à A. Culioli* PUF.
- BRONCKART J.P., KAIL M., NOIZET P. (1983) : *Psycholinguistique de l'enfant* Delachaux et Niestlé.
- BROSSARD M., LAMBLIN G. (1980) : Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation *Langages* n° 59 : *Conduites langagières et socio-linguistique scolaire*.
- BRUNER J. (1983) : *Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- CARON J. (1983) : *Les régulations du discours : psycholinguistique et pragmatique du langage* PUF.
- CARON J. (1987) : *Approche psycholinguistique de l'argumentation*, in PIE-RAUT-LE BONNIEC dir. : *Connaître et le dire*. Mardaga.
- CORDIER F. (1994) : *Représentation cognitive et langage : une conquête progressive*. A. Collin.

- COSTERMANS J. (1980) : Dimension pragmatique in RONDAL *et alii* : *Problèmes de psycholinguistique*. Mardaga.
- CULIOLI A. (1973) : De quelques contradictions en linguistique, *Communications* n° 20.
- CULIOLI A. (1990; 1999; 1999) : *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tome 1 : *Opérations et représentations*. Tome 2 : *Formalisation et opérations de repérage*. Tome 3 : *Domaine notionnel* Ophrys.
- ENCREVE P., de FORNEL M. (1983) : Le sens en pratique : construction de la référence et structure sociale de l'interaction *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 46 : *L'usage de la parole*.
- FAYOL M. (1997) : *Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite*. PUF.
- FERREIRO E. (1971) : *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Droz.
- FISHER S. (1999) : *Énonciation : manières et territoires*. Ophrys.
- FRANCOIS F. *et alii* (1990) : *La communication inégale : heurs et malheurs*. Delachaux et Niestlé.
- FRANCOIS F. (1993) : *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Nathan.
- GRIZE J.B. (1996) : *Logique naturelle et communication*. PUF.
- LANGACKER R. (1991) : Noms et verbes *Communications* n° 53 : *Sémantique cognitive*.
- NONNON E. (1995) : Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration *Langue française* n° 112 : *Argumentation en dialogues*.
- NONNON E. (1998) : L'activité descriptive comme démarche d'investigation dans le cadre d'une construction de connaissances, in REUTER Y. *et alii* : *La description : théories, recherches, enseignement*. Septentrion PU Lille.
- NONNON E. (1999) : Le point de vue dans le discours *Pratiques* n° 99 : *Les temps dans le discours*.
- NONNON E. (1999) : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* n° 129.
- NONNON E. (2000) : La parole en classe et l'enseignement de l'oral : réflexion sur les tâches langagières et les fils rouges de l'enseignant. *Recherches* n° 33 : *L'oral*.
- REY- DEBOVE J. (1998) : *La linguistique du signe*, A. Colin.
- VANDELOISE C. (1986) : *L'espace en français* Seuil.
- VANDELOISE C. (1991) : Autonomie du langage et cognition *Communications* n° 53 : *Sémantique cognitive*.

« DU PROCHE AU LOINTAIN »... OU COMMENT TRAVAILLER LA MOBILITÉ ÉNONCIATIVE EN CLASSE ?

Micheline PROUILHAC
IUFM de Limoges et INRP oral

Résumé – L'article rappelle les hypothèses de recherche de l'équipe INRP de Limoges : on peut travailler l'oral de manière intégrée dans tous les apprentissages disciplinaires, travailler la mobilité énonciative comme condition de réussite scolaire et d'intégration sociale. L'article relate l'itinéraire de l'invention didactique des « dispositifs pour travailler l'oral » et analyse enfin les risques de dérive de l'utilisation de ces dispositifs.

On essaie donc de montrer qu'il y a place, dans les apprentissages scolaires, pour un apprentissage progressif de l'oral, en jouant sur un certain nombre de variables, ainsi que pour une gestion plus équitable de la parole des élèves.

1. DÉPLACEMENT DU PROCHE AU LOINTAIN

1.1. Présentation du cadre de la recherche

Le travail de l'équipe de Limoges associée à l'INRP s'inscrit dans le cadre d'une recherche-innovation. Celle-ci est focalisée sur les interactions verbales qui s'instaurent dans les situations d'apprentissage aux trois cycles de l'école élémentaire :

- Il s'agit donc d'un travail par l'oral et sur l'oral dans les apprentissages disciplinaires (y compris le Français). C'est faire le choix d'une didactique de l'oral intégré aux autres apprentissages et non pas d'un nouvel enseignement surajouté.
- Il s'agit d'essayer de répondre aux interrogations suivantes :
 - quelles articulations entre situations d'apprentissage disciplinaire et situations d'apprentissage de l'oral ?
 - quelles interventions didactiques de l'enseignant : que peut-il mettre en place pour aider les élèves à travailler l'oral ?

On pourrait intituler le thème de la recherche, si on voulait lui donner un titre plus poétique que scientifique **Le proche et le lointain** ; plus scientifique que poétique, on pourrait dire :

D'une énonciation de proximité (JE / TU; ICI / MAINTENANT) à une énonciation distanciée (IL; LA / ALORS); plus didactique, on pourrait dire : **Des conduites langagières en contexte aux conduites langagières décontextualisées.**

Nous pouvons, en effet, faire un constat (un peu trop généralisant, donc schématique) :

- traditionnellement, l'école, plus préoccupée de l'écrit que de l'oral (l'écrit étant une acquisition purement scolaire alors que l'oral est en partie une acquisition sociale d'où le problème de la reconnaissance de sa diversité), s'est souciée plus de l'énoncé (comme résultante, comme produit) que de l'énonciation (comme processus de production);
- actuellement, on assiste à une révolution didactique qui fait passer d'une logique d'enseignement, transmissive, à une logique d'apprentissage, co-constructiviste et interactive.

C'est dans ce changement de focalisation que peut s'inscrire un déplacement double, d'abord d'une pédagogie de l'énoncé à une pédagogie de l'énonciation et ensuite, dans celle-ci, d'un travail d'apprentissage d'une énonciation de proximité à une énonciation distancée.

1.2. Pourquoi travailler du « proche » au « lointain » ?

La maîtrise des conduites langagières, quand elle ne se centre plus seulement sur un implicite de situation ni même sur l'actualité du locuteur comme point de référence de tout discours, nous paraît devoir aussi s'apprendre. Même si l'apprentissage de l'oral se fait en partie socialement, cette compétence langagière, résultat d'une décentration du locuteur, peut faire l'objet d'un travail explicitement pensé par l'enseignant, pour tous les élèves (tout en sachant que des décentrations peuvent se faire à l'occasion de lectures, d'exposés, de manière fortuite et pas toujours par une attention explicite du maître).

En effet, cette maîtrise nous semble **condition de réussite dans tous les apprentissages scolaires**, notamment condition d'accès au langage écrit – dans la mesure où celui-ci est décontextualisé de la situation d'énonciation – et en outre, sans doute, **condition d'intégration sociale**. La mobilité énonciative semble en partie liée à la socio-culture des élèves.

Des constats analogues ont été faits depuis longtemps par B. Bernstein¹ même si nous ne les analysons pas dans les mêmes termes.

Rappelons brièvement l'expérimentation réalisée par B. Bernstein avec des enfants d'origines socioculturelles différentes. Il s'agissait de leur faire produire un récit oral à partir d'images séquentielles.

Voici, à titre d'exemples, deux de ces récits :

Premier récit : *trois enfants jouent au football et un enfant donne un coup de pied au ballon et il tape dans la fenêtre le ballon casse la vitre et les enfants la regardent et un homme sort et les gronde parce qu'ils ont cassé la vitre alors ils s'enfuient et puis cette dame regarde par la fenêtre et gronde les enfants.*

1. B. Bernstein : *Langage et classes sociales*, Éd de Minuit, Paris, 1975.

Deuxième récit : *ils jouent au football et il lui donne un coup de pied et il part jusque là il casse la fenêtre et ils regardent ça et il sort et les gronde parce qu'ils l'ont cassée alors ils s'enfuient puis elle regarde et elle les gronde.*

La première version présente un récit autonome et décontextualisé (à l'exception de *cette dame*) que tout interlocuteur peut comprendre sans avoir vu les images. La deuxième est incompréhensible si l'interlocuteur ne dispose pas de la suite d'images.

Nous n'interprétons pas en termes sociologiques la différence de production mais en terme d'énonciation, ce qui ne signifie pas qu'on nie le sociologique. La différence entre les deux récits n'est ni dans l'utilisation de la langue (lexique ou syntaxe), ni dans les aspects narratifs (la succession des actions est d'ailleurs donnée par l'image) mais dans la capacité à désigner les acteurs de l'action (nom / pronom) et le lieu de l'action, la différence temporelle n'étant pas ici très marquée (délix).

Le deuxième enfant s'exprime dans une énonciation du je / ici / maintenant que nous avons désignée par *énonciation de proximité* alors que le premier récit, par un débrayage entre l'énoncé et le référent externe d'une part, l'énoncé et l'instance d'énonciation d'autre part, introduit une distance énonciative que nous avons appelée *énonciation distanciée*.

Il nous semblerait cependant caricatural d'opposer sociologiquement ces deux types d'énonciation. Il n'en reste pas moins que les «bons élèves» ont acquis la «ruse scolaire» qui consiste à décrire le dessin présent comme s'il n'était pas là.

Il faut souligner le côté quelque peu militant de ce type de travail de recherche : il s'agit d'éviter de transformer des différences en inégalités.

1.3. De l'énonciation de proximité à l'énonciation distanciée

La situation d'énonciation est la situation dans laquelle du discours est préféré. Elle comporte les protagonistes de l'échange, le cadre spatio-temporel dans lequel se déroule cet échange et enfin les conditions générales de la production / réception du message : nature du canal, genre du discours à produire... Or tous ces paramètres s'inscrivent linguistiquement dans le discours énoncé : chaque locuteur se désigne comme sujet par JE, pose un autre en le désignant par TU ; ce même locuteur peut ancrer son discours dans le temps, dans l'espace de la situation d'énonciation (ICI et MAINTENANT) ou au contraire dissocier son discours de l'ancrage spatio-temporel de production de celui-ci.

L'apprentissage du langage est très lié à la situation : Bruner² a montré comment les premiers apprentissages du langage s'effectuent par la maîtrise de l'attention partagée ; ce réglage, au sein de l'interaction, s'opère par la coordina-

2. Bruner J. : *Comment les enfants apprennent à parler*, Retz.

tion des regards et des gestes vers le même référent, le langage s'y inscrivant progressivement : la nomination, la qualification de l'objet dont on parle, les commentaires, mais ceux-ci peuvent rester partiels (*celui-là, celle-ci*) relayés par le regard, le geste; il en est de même pour la situation spatiale (*ici et là*). La difficulté survient quand le référent et la situation spatio-temporelle, d'extra-linguistiques, doivent devenir des objets de discours.

Encore ne faudrait-il pas ici laisser penser que l'apprentissage du langage consiste à passer de l'énonciation en situation à une énonciation hors situation : l'apprentissage consiste plutôt à adapter son discours à un ancrage ou à un désancrage nécessaire. Faire un choix énonciatif, c'est choisir un certain type de rapport entre le référent et la situation d'énonciation : il peut être conjoint ou disjoint; c'est aussi choisir un rapport entre ce qui est dit et la situation de production : impliqué ou autonome. D'une façon générale, chaque locuteur, en fonction de la situation dans laquelle il se trouve, – référent présent ou absent, locuteur familier, connu ou inconnu –, doit faire des choix énonciatifs adaptés : la présence du référent, la familiarité de celui-ci aux interlocuteurs, la complicité avec l'interlocuteur autorise chacun de nous à un langage «approximatif».

Le problème est que certains enfants restent bloqués dans cette énonciation de proximité. Un travail portant sur la seule compétence linguistique (vocabulaire, syntaxe) n'améliorera en rien la difficulté. Le travail ne peut donc porter que sur des mises en discours pour faire acquérir aux enfants une mobilité énonciative et une posture réflexive sur leurs productions orales. S'il y a des différences devant le langage et si celles-ci sont liées à l'origine culturelle des enfants, il importe de ne pas les transformer en inégalités en privilégiant l'énoncé sur l'énonciation.

Travailler la *mobilité énonciative* ne signifie pas dévaloriser l'énonciation de proximité au profit de l'énonciation distanciée, ce qui reviendrait quelque part, de nouveau mais de manière détournée, à imposer les normes de l'écrit dans l'oral. Cela veut dire qu'en faisant varier un certain nombre de paramètres dans les situations d'échanges, on peut amener les enfants à faire des choix énonciatifs adéquats qui entraînent des mises en mots différentes. Or, dans certaines situations, c'est l'énonciation de proximité qui est la plus adaptée; elle devrait permettre à tous les enfants de prendre la parole sans inhibition, à la condition qu'ils puissent «dire autrement» dès que la situation est modifiée.

L'apprentissage de la mise à distance énonciative peut se faire en faisant «bouger» un certain nombre de paramètres :

- de l'objet présent à l'objet absent, ce qui induit un discours que les textes ministériels appellent «le langage d'évocation» différant du «langage d'accompagnement de l'action»;
- du locuteur présent au locuteur absent de la situation vécue;
- du locuteur unique aux locuteurs en petit nombre connus à des locuteurs multiples voire inconnus;
- d'une énonciation simple à une énonciation complexe sous la forme du discours rapporté;
- d'un genre discursif à un autre...

Il ne s'agit pas seulement de travailler la langue mais avant tout des conduites langagières en situation, lesquelles impliquent des variations linguistiques. Nous retenons la définition que donne E. Nonnon de la conduite langagière : «(elle) correspond à une unité d'activité partagée, mettant en jeu plusieurs dimensions :

1. une dimension interlocutive, qui pose un certain rapport de places avec autrui, en dessinant une posture d'énonciateur et en appelant aussi l'interlocuteur à une certaine posture : la posture de celui qui explique n'est pas la même que celui qui questionne...;
2. la construction d'un rapport du langage au monde et au référent, c'est-à-dire la construction d'objets de discours... Le langage peut se soumettre à l'action, la piloter, se substituer à elle, la planifier...Chaque conduite met en jeu des modes d'organisation et de questionnement de l'expérience qui cadrent et structurent le référent selon des logiques différentes...(pour un même référent, le locuteur peut adopter une conduite narrative ou descriptive ou explicative);
3. une dimension discursive qui met en jeu, à travers des genres discursifs (définir, raconter, justifier...), des séquences plus ou moins codifiées, des configurations d'éléments linguistiques plus ou moins stabilisés, et qui confronte l'activité énonciative à des problèmes de mise en mots tantôt communs, tantôt spécifiques à telle ou telle conduite : comment parvenir à un accord sur les référents dont on parle...,selon quelle perspective temporelle»³.

C'est cette double maîtrise, langagière et énonciative, qui nous a semblé condition de réussite dans tous les apprentissages scolaires, notamment condition d'accès au langage écrit et condition d'intégration sociale.

On peut donc faire l'hypothèse qu'un travail de l'oral, entendu ici comme apprentissage d'une certaine mobilité énonciative dans des conduites langagières diverses, passe par une réflexion didactique sur la mise en place de ces situations dans lesquelles varient un certain nombre de paramètres pensés par l'enseignant . Ce sont ces situations didactiques que, faute de mieux, le groupe de recherche INRP de Limoges a appelées «dispositifs pour travailler l'oral» : ainsi il y aurait un entraînement à l'oral, non par répétitions ni corrections, mais par des reprises, des reformulations, des récapitulations, et cela en faisant varier les paramètres situationnels qui contraignent à ces reprises-reformulations .

C'est donc admettre qu'il y a place à l'école pour un apprentissage progressif de l'oral et pour un retour réflexif sur les différentes mises en mots utilisées; c'est refuser de penser que l'oral est «l'apanage culturel» de quelques uns. Pour certains enfants, bien plus qu'une éventuelle distance entre la «langue» parlée à la maison et celle parlée à l'école, c'est la difficulté à adapter leur discours à ces variations de situations ou à choisir le genre discursif attendu qui constitue le principal facteur d'échec scolaire.

3. Nonnon E. : La construction d'objets communs d'attention et de champs notionnels, in *L'oral dans la classe*, INRP, 2001.

2. DE L'ORGANISATION DES ÉCHANGES À LA MISE EN PLACE DE DISPOSITIFS POUR TRAVAILLER L'ORAL

La présentation suivra schématiquement l'itinéraire de découverte de l'équipe de recherche.

2.1. L'organisation des échanges en classe comme paliers de changements énonciatifs

Nous avons constaté qu'une certaine forme d'organisation des échanges dans la classe suscite une nécessaire progression des prises de parole : reprises, reformulations, récapitulation. Or ce mode de gestion de la classe vise moins un apprentissage progressif de l'oral que la construction de savoirs dans telle ou telle discipline.

Pour rendre cette organisation de classe plus « parlante », nous allons prendre l'exemple d'une **situation-problème en mathématique**⁴ :

Pour introduire les fractions, la maîtresse a travaillé par équipe (rouge / jaune / bleue) et, dans chacune, par sous-équipes : groupes de trois élèves. Il faut souligner que ce mode d'organisation est fréquemment utilisé par la maîtresse, quelle que soit la discipline. Chacune des équipes a eu à résoudre la situation-problème qui leur était soumise; la tâche était analogue (procéder au pliage de deux bandelettes de papier), mais comportait des variantes (pliage en 2 et 3 pour l'une, en 4 et 5 pour la seconde, en 7 et 8 pour la troisième).

L'organisation est la suivante :

- phase de recherche
- phase de confrontation inter-groupes dans une même équipe
- phase de présentation de chacune des équipes devant toute la classe.

Nous n'entrerons pas ici dans l'analyse de la tâche mathématique ouvrant la voie à la construction de la notion de fraction mais nous nous centrerons sur l'examen des conduites langagières suscitées par l'organisation même des échanges.

Ce type d'organisation est propice à différents types d'échanges oraux et ce, à plusieurs niveaux :

- Le premier niveau correspond à la phase de recherche de solutions à l'intérieur du groupe, qui s'appuie sur des « conflits socio-cognitifs », lesquels correspondent à des échanges en énonciation de proximité, langage plus ou moins approximatif mais rendu efficace par la situation elle-même (réfèrent présent, échanges entre pairs dans la connivence de la même tâche) et par l'action.
- Le deuxième niveau correspond à un oral de confrontation entre les groupes au sein d'une même équipe : les enfants sont amenés à

4. Classe de Christiane DUPUY, Limoges, CM1-CM2.

confronter leurs solutions, à comparer leur méthode, à justifier leur manière de faire. On assiste à une ébauche d'argumentation portant non plus sur du faire mais sur du déjà-dit dans la phase précédente, avec des tentatives de reformulations, tantôt expansées, tantôt plus concises.

- Le troisième niveau correspond à un oral d'exposition des résultats d'une équipe aux autres équipes par un rapporteur : discours qui est une récapitulation explicative pour des locuteurs qui ne connaissent pas le référent, qui est synthèse des arguments précédents et enfin discours monogéré, ce qui rapproche du discours écrit, ultime étape et trace du travail. Moment le plus complexe et le plus délicat, qui suppose une attention forte aux deux phases précédentes, une compréhension des faits mathématiques, une compétence synthétique et une prise en compte de l'ensemble des élèves.

Cette dernière phase ne va donc pas de soi. Elle a fait l'objet, après enregistrement et visionnement des exposés des différents rapporteurs, d'une analyse des différentes sortes de difficultés rencontrées par les rapporteurs ainsi que des solutions improvisées ou à inventer, ce qui nous a conduit à envisager des aides à mettre en place pour surmonter ces difficultés. Cette phase d'oral réflexif, métadiscursif, a pour but d'améliorer le rôle de rapporteur et les discours à venir d'autres rapporteurs.

On voit que chacune de ces phases instaure un effet de distance par rapport à la précédente.

L'énonciation, du proche au lointain, s'effectue donc par des strates de reformulation, de récapitulation, dans lesquelles s'efface progressivement l'énonciateur, son discours portant des marques linguistiques de la mise à distance. Encore faut-il penser l'organisation et la progressivité des échanges. Un tel mode d'organisation entraîne des paliers progressifs dans lesquels il y a, à la fois, des pertes et des gains d'information :

- Pertes dans l'ancrage par rapport à la situation vécue, du singulier ou de l'exemple souvent considéré comme anecdotique, des tâtonnements pour dire au plus près, au plus juste le cheminement mental de chacun.
- Gains dans le passage du particulier au générique, ce qui entraîne une sorte de désancrage par rapport à la situation d'énonciation.

Ces modifications, on le voit, semblent parallèles à deux évolutions :

- la construction des concepts, c'est-à-dire l'apprentissage;
- le passage des conditions spécifiques de l'oral à des conditions de plus en plus proches de celles de l'écrit.

Une telle organisation pour tous les apprentissages disciplinaires peut porter ses fruits mais pose cependant des réels problèmes :

- liés au systématisme même de l'organisation qui ne permet pas de travailler des genres, voire des micro-tâches;

- une tâche, celle de rapporteur, essentielle dans ce mode d'organisation, reste très dépendante des locuteurs et ne fait pas l'objet elle-même d'un apprentissage.

2.2. De la nécessité de « dispositifs »

En nous appuyant sur ces premiers constats, dans un second temps, nous avons recherché des formes d'organisation moins contraignantes pour la gestion de la classe et plus adaptées à des difficultés locales pour tenter de répondre à des problèmes mieux cernés en ce qui concerne tel ou tel aspect de l'oral⁵. Nous avons appelé **dispositifs**, faute de mieux et sans doute parce que ce mot était dans l'air du temps, des **formes d'étayage plus souples pour l'apprentissage de l'oral**.

À défaut d'une définition a priori de la notion de « dispositif pour travailler l'oral », nous voudrions en montrer empiriquement la nécessité en insistant sur le fait qu'il ne suffit pas d'installer une situation de communication entre enfants pour que celle-ci soit réussie ou de créer les conditions d'un échange pour que celui aboutisse. Il y aurait donc à faire des apprentissages aussi dans le domaine de l'oral.

L'exemple est emprunté à une école maternelle de zone urbaine dite « sensible » : la situation de communication est instaurée entre deux classes de moyenne section et une grande section.

Il s'agit dans le cadre d'activités intitulées « Découverte du monde » de relater une expérience⁶.

Situation de communication :

Dans le cadre d'échanges entre les deux classes de GS et de MS, trois enfants de moyenne section viennent questionner tout le groupe-classe des grands sur une activité conduite le matin même, en biologie : des plantations de graines et de bulbes dans de grands cristallisoirs.

Références :

Programmes de l'école maternelle :

« (L'enfant) est conduit à s'exprimer par différents moyens de communication et peu à peu, à adapter son langage à l'interlocuteur et à la situation pour se faire de mieux en mieux comprendre. »

Découvrir le monde : « (L'enfant) le décrit, raconte ses aventures et ses rencontres. Il pose des questions et cherche des réponses. Il apprend à conduire ses actions, à en prévoir les résultats, à anticiper les événements et à les expliquer par la parole »

... Le maître suscite toutes les occasions d'une découverte active du monde et il veille à ce que les connaissances se forment tant par l'activité et

5. Dans la classe évoquée ci-dessus, c'est l'aide au travail du rôle de rapporteur qui a fait l'objet d'un travail spécifique.
6. Classe d' Annie CROCHERIE et Jacqueline MAVEYRAUD, MS & GS, Limoges.

son observation que par la verbalisation de l'expérience et par son examen critique»

Analyse des échanges :

Quoique la situation de communication soit conforme aux Instructions, on a pu constater les écueils habituels que déplorent les maitres :

- Les trois enfants de moyenne section, dans une telle situation de communication – et ceci indépendamment de leurs difficultés propres – cumulent les difficultés : désignés dans leur classe par la maitresse, ils sont «en visite» dans une autre classe (un autre espace, et chez les «grands»), sans autre enjeu que d'avoir été choisis pour venir là, minoritaires par le nombre, par l'âge, et désavantagés par leur niveau de savoir sur le thème. La «communication» ne peut être qu'«inégal»⁷.
- Les enfants de grande section, apparemment mieux lotis par les conditions matérielles de l'échange, ne sont pas sans problèmes :
 - dans un grand groupe, qui répond aux questions et demandes? Ils n'ont aucune maîtrise du discours explicatif polygéré; la seule solution reste donc le monopole de la parole par un enfant ou une petite minorité, les autres se désintéressant de la situation puis s'agitant.
 - qui a compris ce qui a été fait dans le domaine scientifique? Il n'y a pas nécessairement adéquation entre les «compreneurs» et les parleurs.
 - comment s'adresser à des plus petits : quels sont les «savoirs partagés» ou non pour adapter son discours?
 - enfin, si le référent est présent (le cristalliseur plein de terre), l'objet dont on parle est invisible (les bulbes plantés) et les actions déjà accomplies. Au cours de l'activité de plantation, le langage accompagnait l'action : la priorité, si l'on se réfère à Bruner, est alors d'apprendre à faire converger et à maintenir l'attention sur un objet partagé, présent dans le contexte, et de coopérer dans des conduites verbales en situation; dans la situation d'explication, on est passé de la référence déictique à la situation à une référence créée par le discours, à partir d'une représentation mentale, de telle sorte que les interlocuteurs se représentent mentalement la situation évoquée à partir du seul message verbal, donc d'un langage décontextualisé.

Devant la complexité d'une situation de communication qui avait pourtant paru intéressante et conforme aux programmes mais qui débouche sur un simulacre d'échanges, le travail sur l'explication orale a été repris avec des **phases intermédiaires**, ce qui ne veut pas dire simples. En effet, chaque phase comporte les différentes dimensions qu'évoque E. Nonnon :

1. un cadre de socialisation, de construction d'identité et de la culture commune, avec ses règles de prise de parole et d'écoute;
2. un cadre cognitif de structuration de l'expérience et de construction du concept; mais les conduites cognitives sont inséparables des

7. FRANCOIS F. *et al.*(1990) : *La communication inégale, heurs et malheurs*, Neuchatel, Delachaux et Niestlé.

conduites langagières qui les disent et aident à comprendre. La complexification du langage est fonction du réseau de hiérarchisation qu'on introduit entre les choses.

3. un cadre linguistique qui fait appel non seulement à des questions de langue mais à des conduites langagières.

Il ne s'agit donc à aucune des étapes de travailler une compétence isolée ou une des dimensions de l'oral puisque toutes ces dimensions sont interdépendantes.

Après analyse, le dispositif suivant tente de répondre dans ses différentes phases aux problèmes analysés ci-dessus.

Dispositif pour travailler la conduite explicative

Première phase :

Pour vérifier la compréhension de tous, par petits groupes, les enfants expliquent les activités menées autour des plantations à des professeurs-stagiaires absents lors de ce travail. Ainsi l'explication est rendue nécessaire (puisque le référent n'est pas commun) mais facilitée par les savoirs sur le monde des interlocuteurs adultes.

Deuxième phase :

Pour faciliter la polygestion de l'échange explicatif et éviter le monopole de la parole, ce sont des groupes de 3 grands qui accueillent chacun 3 moyens.

Troisième phase, en trois étapes :

- Un représentant de chaque groupe enregistre l'explication sur une cassette audio pour les correspondants, gradation dans la difficulté puisqu'il faut s'adresser à un locuteur absent et assumer une explication monogérée mais préparée par les phases précédentes;
- Le groupe-classe écoute les différentes versions enregistrées et réagit : moment métacognitif (la métacognition se référant aux connaissances du sujet sur ses propres processus et produits cognitifs) et moment méta-discursif (discours portant sur les discours oraux enregistrés).
- un autre représentant du groupe, sous le contrôle des deux autres enfants, dicte une lettre explicative à la maîtresse pour les correspondants (document plus aisé à manipuler pour l'action que la cassette audio) : les enfants alors sont dans l'énonciation distanciée maximale.

Quelles fonctions assigner au dispositif ?

- tenter de sortir de l'injonction paradoxale : «Parle et tais-toi», de la tension entre enseigner et apprendre, donc éviter le monopole de la parole du maître comme celui des élèves parleurs, pour susciter la parole des autres et la répartir un peu plus équitablement, tout en gérant le temps de parole de tous.
- faire évoluer l'oral des élèves en créant des phases intermédiaires d'aide à l'apprentissage entre une situation donnée (dans l'exemple précédent : faire des plantations et verbaliser l'action) et une autre situation (expliquer pourquoi et comment planter à d'autres), en faisant varier un petit nombre de paramètres à chaque état : parler de l'objet

présent puis de l'objet absent, s'adresser à un interlocuteur qui a une connaissance partagée avec le locuteur puis à des interlocuteurs qui n'ont pas de savoirs communs, passer du locuteur présent au locuteur absent.

Les différents niveaux d'explication induits par le dispositif suscitent une certaine progressivité dans la maîtrise du discours – en l'occurrence, explicatif –.

2.3. Dispositifs pour travailler l'oral

Dans l'exemple précédent, dans l'activité scientifique, l'oral est d'abord un outil au service d'apprentissages notionnels de la discipline. Le dispositif décrit, qui prend l'oral non plus comme outil mais comme objet d'apprentissage, vise à remédier à une difficulté dans la conduite explicative mais aurait pu tout aussi bien anticiper la difficulté pour éviter aux élèves de vivre une situation périlleuse. En effet, à ce stade de notre réflexion, il nous a semblé nécessaire de ne pas considérer le dispositif seulement comme un instrument de remédiation mais comme un instrument d'apprentissage. Pour le distinguer de la foule des «dispositifs» existant dans la sphère sociale⁸, nous avons enrichi le jargon en l'appelant : «dispositif pour travailler l'oral».

Dans l'exemple suivant, nous voulons montrer qu'un dispositif pour travailler l'oral peut s'inscrire dans la discipline du Français et articuler oral / écrit⁹.

Dispositif pour travailler des conduites narratives :

Contexte :

Projet d'écriture d'une nouvelle fantastique.

Lecture d'histoires fantastiques pour asseoir ou réviser les représentations qu'ont les élèves du fantastique et pour construire ce genre littéraire afin d'en mieux maîtriser l'écriture.

Activité :

Récit-puzzle oral d'une nouvelle fantastique :

L'histoire a été découpée en «petits morceaux d'histoire» par la maitresse après avoir fait une analyse fine portant sur les indices de reprise et de nouveauté dans la progression du texte.

Chaque fragment de texte est distribué à un groupe différent. Chaque membre du groupe fait une lecture individuelle de l'extrait de texte (il est à souligner que la frustration créée par l'absence de ce qui précède ou suit

8. Ceci afin de les distinguer de la foule des «dispositifs» du monde social et du monde de la formation. En effet, le mot dispositif est saturé de significations dans le langage actuel : on peut s'amuser à en relever les occurrences dans la presse grand public («dispositif fiscal», «dispositif de sécurité» «dispositif» de renforcement des réservoirs du Concorde, etc.) comme dans les écrits internes à l'Éducation Nationale («dispositif de formation», «dispositif d'apprentissage», «dispositif d'intégration», etc.).
9. Classe de Danielle GOUJY, Limoges, CM2.

l'extrait, alors que d'autres détiennent ce qui manque, apparaît comme une puissante motivation à l'activité narrative) . « Quand on a lu, on tourne sa feuille; c'est le signal qu'on est prêt. »

Les récits oraux des différents groupes dans un ordre cohérent devront permettre la reconstitution de l'histoire fantastique. Or pour réussir cette activité, il faut d'abord réussir à produire chacun des micro-récits d'où la nécessité é de s'entraîner au préalable dans chacun des groupes, ce qui donne lieu au dispositif qui suit.

Dispositif :

La consigne est la suivante :

« – Vous allez vous mettre par groupes de 4, le groupe est indiqué en haut sur chaque feuille.

Je vais désigner dans chaque groupe un premier qui va raconter, un second qui va raconter et deux auditeurs qui vont écouter pour compléter et vérifier qu'on comprend bien.

Puis un des auditeurs viendra raconter à son tour à toute la classe en tenant bien compte de ce qui a été dit dans son groupe.

Chaque auditeur-conteur vient se placer au bon moment pour que l'histoire soit cohérente. »

La maitresse fait reformuler la consigne pour que les enfants se l'approprient avec leurs mots.

La maitresse distribue alors une feuille de rôles dans chaque groupe.

La consigne, on le voit, décrit le dispositif pour travailler à la fois conduite narrative et cohérence du récit. On a constaté que, dans les deux premiers temps de reformulation, les élèves ne redisent pas la même chose, ni de la même manière. Il n'y a pas répétition (au sens négatif du terme), même si, à première vue, les élèves (ou un observateur extérieur) peuvent le croire. La répétition, ou plutôt la réitération, produit un effet de construction du sens et d'appropriation du récit oral qu'une seule reformulation n'assure pas. La première reformulation, assumée par un premier élève, sert juste à (se) redire l'histoire, à pointer les moments (souvent un peu anecdotiques) qui ont eu du sens pour lui à la lecture; la seconde reformulation, assumée par un autre élève, a une autre fonction : celle de se constituer en « élève racontant », en « conteur »; l'histoire étant à peu près reconstituée, le deuxième reformulateur peut la dire pour qu'elle soit comprise par d'autres, en comblant les implicites et en contrôlant les problèmes de décontextualisation. La première reformulation est « pour soi »; la seconde est « pour les autres ». La première reformulation sert de vérification du sens (à l'image des questions de compréhension que l'enseignant pose pour « expliquer » un texte), la seconde sert de communication du sens. Elle prépare au récit oral qui sera fait devant la classe. Les auditeurs adoptent la posture de réception à venir, apprenant non seulement à écouter mais à entendre comme d'autres pourront le faire quand ils raconteront à leur tour; ils apprennent de fait à se distancier.

Ce dispositif fait travailler grandement l'écoute par le jeu de rôles qui est assigné à chacun et prépare la prise de risque maximum qu'est le récit mono-

géré devant le grand groupe; en même temps, un enjeu fort est maintenu pour l'auditeur-conteur : savoir se placer dans la cohérence narrative donc écouter et comprendre les autres séquences racontées.

Ce dispositif particulier repose aussi sur l'idée que la tâche langagière est un processus qui produit des effets cognitifs; le but visé n'est pas seulement le produit terminal (la transmission au collectif-classe du résumé du texte ordonné séquentiellement) mais bien le processus de compréhension produit par l'activité de reformulation. L'idéal serait ainsi que chaque élève s'approprie le texte en le reformulant.

À partir de ce canevas, des variantes peuvent être imaginées pour travailler différemment l'articulation de l'écrit et de l'oral :

1. Lire le texte puis le reformuler à tour de rôle sans y retourner (dispositif présenté ci-dessus).
2. Lire le texte puis le reformuler à tour de rôle en le gardant sous les yeux.
3. Lecture par le maître d'un texte très long (compréhension orale), prise de notes par les élèves (traces de lecture), et reformulation à tour de rôle.

La situation 1 semble la plus exigeante, (lire puis parler de ce qu'on a lu de mémoire, parler sans écrit), ce serait la situation idéale à atteindre mais aussi celle par laquelle on peut commencer pour faire une évaluation diagnostique (à condition de l'utiliser avec un texte simple : morale explicite, personnages peu nombreux, peu de péripéties, situation stéréotypée, mais drôle quand même!).

Les situations 2 et 3 (présence d'un écrit en cours de reformulation) sont plus sécurisantes, plus «classiques» (on parle sur un écrit) mais pas forcément plus faciles (cf. la difficulté à parler à partir de notes) : ce serait plutôt des situations d'entraînement.

Il faut spécifier ici qu'un étayage magistral vient s'ajouter au «dispositif» : devant la complexité de la nouvelle fantastique proposée aux CM2, l'adulte intervient pour aider les élèves à reconstituer le puzzle narratif dans le bon ordre, donc pour rendre l'« exercice » accessible à tous :

M. : *Qui pense avoir le début de l'histoire ?*

E1 : *Nous parce que c'est le groupe A.*

E2 : *Non c'est pas le premier parce que il y a quelque chose avant.*

E3 : *Moi je suppose qu'au début on présente les personnages.*

E4 : *Il pourrait y avoir un titre.*

M : *Oui mais je l'ai enlevé.*

Après la narration du début de l'histoire, la maîtresse intervient pour aider les élèves à repérer les phénomènes de reprise :

M : *Qui pense avoir la suite ?*

E5 : *C'est nous parce que notre morceau commence par CE miroir de l'au-delà.*

Les élèves vérifient qu'il y a bien reprise anaphorique.

Après le troisième « morceau », la maîtresse demande de vérifier en quoi c'était effectivement la suite ; après le quatrième, elle demande de préciser ce qu'on a appris de nouveau.

Enfin, quand toute l'histoire reconstituée a été racontée, elle interroge :

M : *Alors ? Fantastique ou pas ? Pourquoi ?*

E6 : *Y a du non-réel et du réel ?*

E7 : *On pourrait penser que c'est un rêve mais du monde de l'au-delà, on se retrouve dans le réel un peu inexpliqué.*

On voudrait souligner ici que la maîtresse pratique une double forme d'**étayage** : classiquement par ses propres interventions, mais aussi par le biais du dispositif, forme – relais qui en appelle à la tutelle entre enfants. Enfin un retour réflexif et évaluatif peut lui-même être considéré comme une nouvelle forme d'étayage :

M : *Cette histoire a-t-elle été mieux racontée que la dernière fois ?*

E8 : *Oui moins de détails*

E9 : *Moins d'hésitations*

M : *Pourquoi ?*

E 10 : *les personnes qui récitent avant nous / ça donne des idées / ça aide*

E11 : *les deux personnes qui analysaient aident ceux qui racontent*

E12 : *ceux qui vont raconter*

E13 : *le fait d'avoir répété les textes aide*

E14 : *on a mieux articulé / avec la voix plus forte*

E 15 : *ceux qui ont parlé ont utilisé leurs mots / on comprend mieux*

E16 (Frédéric) : *comme on a à peu près le même âge, on utilise un peu les mêmes mots / si j'avais vingt-trois ans et si je racontais à des enfants de six ans / ils auraient pas compris*

E17 : *pour rebondir sur Frédéric / il y a des livres anciens / écrits en ancien français / on dit « je ne suis point... »*

E18 : *il y a des langages écrits et des langages d'oral qui sont pas les mêmes / par exemple il et i / ou bien cela et ça / ou faut pas IL NE faut pas*

M : (pour éviter une dérive normative) : *quand on est dans une situation orale / on utilise le langage oral.*

3. DE LA NÉCESSITÉ DE SPÉCIFIER LA TACHE LANGAGIÈRE TRAVAILLÉE DANS LE DISPOSITIF

3.1. Quand la conduite discursive est plus complexe qu'il n'y paraît

Nous allons prendre le **discours rapporté** comme exemple de conduite discursive fréquente et ordinaire en même temps que complexe puisqu'elle intègre dans le discours lui-même une nécessaire distance énonciative.

En effet, la reprise du discours d'autrui prend la forme du discours rapporté : l'on peut aussi considérer comme un des moyens de la mise à dis-

tance : «Le discours rapporté, c'est le discours dans le discours, l'énonciation dans l'énonciation, mais c'est, en même temps, un discours sur le discours, une énonciation sur l'énonciation»¹⁰.

Trois niveaux d'énonciation peuvent être repérés :

1. Niveau 0 : l'acte d'énonciation est direct entre un locuteur et un récepteur.
2. Niveau premier : Le locuteur rapporte explicitement les paroles d'autrui.
3. Niveau second : Le locuteur rapporté rapporte lui-même un autre discours.

La relation qu'entretiennent les deux énonciations, celle qui rapporte et celle qui est rapportée, n'est pas sans analogie avec ce qui se passe dans le dialogue : il y a interaction mais, dans le cas du dialogue, les répliques séparées appartiennent à deux énonciateurs distincts physiquement alors que dans le discours rapporté, elles sont intégrées dans un discours unique porté par la voix d'un seul locuteur. Il s'agit donc d'une question de distance prise par le locuteur à l'égard du discours d'autrui, c'est-à-dire des degrés d'absorption ou de séparation du discours de l'autre.

Le discours rapporté est lui-même un jeu de reprises-reformulations d'un premier discours : cette reformulation peut être définie, après Gulich et Kotschi (1987), comme une opération d'équivalence entre un premier énoncé appelé «énoncé-source» et un second énoncé appelé «énoncé reformulateur». Entre la citation et la mention, il y a place pour toutes formes de reprises, qui reflètent la relation de l'énonciateur second à l'énonciateur premier et au discours de ce dernier, relation qui peut aller de l'adhésion (*Comme le dit très bien X...*) au rejet (*S'il faut croire Y...*). Nous concevons le discours rapporté comme une conduite discursive complexe qui peut avoir des conséquences, dans la mise en mots, sur les formes syntaxiques notamment et les substituts pronominaux mais nous ne le limitons pas au linguistique. Dans le discours rapporté, le changement d'énonciateur pour un même énoncé entraîne, outre la reformulation, des opérations de transformation énonciative portant sur les déictiques et les temps verbaux.

Nous allons voir, à partir d'un exemple intégré à la vie de la classe, que ce type de discours est très difficile pour des enfants jeunes, et parfois moins jeunes.

Contexte : Une maîtresse de GS¹¹ dit à deux enfants de sa classe d'aller dire à la maîtresse de la classe voisine qu'elle souhaite la remplacer à la récréation de l'après-midi afin de filmer les enfants dans la cour.

10. Bakhtine M. : *Le marxisme et la philosophie du langage*, première édition sous le nom de Volochinov, Leningrad, 1929, traduction française 1977, Éd. de Minuit, pp 159-160.

11. Enseignante, M. RIVIÈRE, GS, Guéret.

Au retour des deux enfants, la maitresse veut s'assurer que sa demande a bien été formulée.

Transcription de l'échange¹² :

E1 : ... *bonjour. Avant de rentrer on a dit : bonjour. La porte était ouverte. Alors on a dit : Est ce que madame Rivière, elle pourra...tu pourras la remplacer. On a dit ça. Et après, on a dit...*

M : *Vous avez demandé à Christine de me remplacer???*

E1 : *oui*

E2 : *non...pas de... remplacer...c'est pas...*

M : *C'est pas ce que je vous ai dit de demander...*

E3 (*invisible*) : *c'est toi qui remplace Christine*

E1 : *de te...de te rempla...*

M : *alors, qu'est-ce que vous avez dit ? Ronan (E2)?*

E1 : *de remplacer...*

E2 : *NON! que maitresse pour...remplacer Christine.*

M : *vous avez bien demandé cela, si je pourrais la remplacer?*

E1 : *oui,mais on lui a pas dit...tout à l'heure*

E2 : *cet après-midi*

E1 : *cet après-midi. On lui a dit ça...on va lui redire?...cet après-midi?*

M : *ben comment voulez-vous qu'elle le sache si vous ne lui avez pas dit?*

E1 : *Bon on va lui redire tout ce qu'on a dit alors?*

E2 : *non, on va lui dire cet après-midi*

M : *d'accord alors vous allez y aller*

M : *alors vous êtes retournés voir Christine et que lui avez-vous dit cette fois?*

E1 : *on lui a demandé... ce que...*

E2 : *cet après-midi*

E1 : *cet après-midi*

E2 : *ce que...*

E1 : *regarde...regarde*

E2 : *remplacer... elle a dit...*

M : *attends... comment ? Qu'est-ce que vous lui avez dit ? vous voyez comme c'est difficile de dire les choses*

E1 : *oui c'est très dur parce qu'on s'en rappelle plus, parce qu'elle est un peu loin la classe, elle est un tout petit peu loir alors on s'en rappelle plus*

M : *ah, donc tu ne te souviens plus de ce que tu as dit, c'est pour ça ? Non, moi je n'pense pas que ce soit pour ça, c'est parce que c'est difficile à raconter, mais vous allez y arriver. Allez dites-moi ce que vous lui avez dit.*

E1 : *elle a dit...Christine...que...*

M : *non, mais VOUS, qu'avez-vous dit d'abord à Christine?*

E2 : *on lui avait dit ce que... maitr... toi tu pourrais la remplacer*

M : *où?*

E1 : *dans la cour*

12. *Transcription* : A. AUPROUX, Formatrice IUFM du Limousin, Site de Guéret.

M : *quand ?*

E2 : *cet après-midi*

E1 : *cet après-midi*

M : *et alors ?*

E1 : *elle a dit*

E1+E2 : *d'accord !*

M : *Bon lui avez-vous dit pourquoi je voulais la remplacer ?*

E2 : *oui*

E1 : *non*

E2 : *si moi si j'ai dit*

M : *alors pourquoi est-ce que je veux la remplacer dans la cour ?*

E1 : *pour filmer les enfants vilains !*

On voit à quel point les enfants ont du mal à jouer avec une double posture énonciative.

Ils s'emmêlent apparemment dans les pronoms non pas tant parce qu'ils ne maîtrisent pas linguistiquement ceux-ci mais par la circularité énonciative : celle-ci fait que le premier énonciateur est devenu l'interlocuteur second à qui il faut restituer une nouvelle reprise du message-source que cet énonciateur-interlocuteur connaît déjà. L'acte langagier est radicalement autre : dans la première reprise du message-source, il s'agit d'informer et questionner un interlocuteur ; dans la seconde reprise, il s'agit de faire contrôler la validité de la première reprise par l'énonciateur premier.

L'insuffisance de l'analyse de la situation énonciative conduit à mettre les enfants dans une posture énonciative trop complexe entraînant la difficulté de la tâche langagière elle-même.

Dans l'exemple cité, il a fallu que les messagers rapportent un premier message-source d'un premier énonciateur (leur maîtresse) à un interlocuteur (l'autre maîtresse) mais, de plus, le premier énonciateur leur demande de lui rapporter son propre discours déjà reformulé par les enfants : ce message repris en boucle se révèle bien plus complexe qu'un message repris en chaîne comme dans le jeu du téléphone. La maîtresse met les enfants en difficulté bien involontairement : elle demande ce que les enfants ont dit au lieu de demander aux messagers de rapporter la réponse faite à sa demande (comportement inhabituel dans les échanges sociaux : on ne demande, en effet, à quelqu'un comment il a bien pu formuler notre discours que si la réponse elle-même rapportée nous paraît décalée par rapport à l'énoncé-source) ; dans un souci pédagogique et parce qu'on est à l'école, au lieu de se contenter de la réponse, elle veut s'assurer que la demande a elle-même été bien formulée. On a vu que la reprise seconde ne constitue pas une garantie de la qualité de la première ! Il est naïf de penser qu'il suffit que les enfants n'aient qu'à redire ce qu'ils ont déjà dit. La posture énonciative à adopter s'avère difficile pour ces jeunes locuteurs ; on met bien en évidence la difficulté de la mobilité énonciative évoquée dans la première partie : dans le cas du discours rapporté, il faut, en effet, se situer par rapport à autrui comme locuteur, se situer par rapport au premier énonciateur comme énonciateur second, le faire comprendre à l'interlocuteur, avoir compris le message du premier énonciateur, en mémoriser le sens, le reformuler. Comme

les enfants sont ici messagers et assurent le rapport de la réponse dans le sens inverse, il faut encore comprendre cette réponse comme un enchaînement au message rapporté, en mémoriser le sens, le restituer avec des moyens linguistiques adaptés.

Le dispositif imaginé à la suite de cette analyse essaie de prendre en charge cette complexité en graduant la tâche.

Dispositif d'aide à la prise en charge du discours rapporté :

À l'intérieur de la classe :

– Le maître donne une consigne à un groupe d'enfants, «les messagers», chacun devant transmettre le message à un autre groupe d'enfants.

Ceux qui craignent d'avoir mal compris ou peur d'oublier peuvent redire le message à l'oreille du maître. Nécessité ou jeu ? une majorité le fait.

Chaque messenger transmet sa consigne à un enfant du groupe –récepteur.

La vérification de la compréhension est immédiate par l'exécution de l'acte. Si les actes ne sont pas réalisés ou sont divergents, le maître recueille un corpus des différentes reformulations du message auprès des récepteurs.

Les deux groupes, messagers et récepteurs prennent alors connaissance de celui-ci. Ils font deux types de découvertes :

- par rapport à la réalisation de l'acte, soit le messenger a mal donné la consigne (*peut-être qu'il l'avait oubliée!*), soit le récepteur a mal compris;
- par rapport au message lui-même : les enfants perçoivent qu'il y a différentes façons de dire la même chose, d'une part, et que ces reprises émanent d'un même texte-source (*qu'est-ce toi tu leur avais dit, maître?*).

À l'extérieur de la classe :

– Le maître adresse une demande, ou fournit une information à l'assistante maternelle (bien connue des enfants) par le biais des messagers.

L'assistante maternelle vient demander des précisions au maître et reformule devant les messagers ce qu'elle a compris. Les enfants sont ainsi témoins d'une reprise-reformulation de leur message, lui-même reprise du message-source.

– Le même scénario est repris : les messagers sont envoyés à un collègue peu connu ou inconnu des enfants et sont chargés de rapporter, au maître, la réponse de son collègue.

Derrière cette version améliorée du jeu du téléphone, nous voudrions souligner que l'analyse de la complexité de la conduite discursive a permis de mettre en place une certaine **progressivité**¹³ en jouant sur différentes **variables** :

13. Il nous semble qu'il y a là des analogies avec la recherche INRP intitulée : « Pour une construction progressive des compétences en langage écrit » (Cf. *Repères* N°18) avec laquelle nous partageons les hypothèses suivantes :

- **le changement de place énonciative des locuteurs** avec des rôles sociaux modifiés à chacun des passages de relais du message;
- **l'interlocuteur** : de l'interlocuteur présent/connu (pairs) à l'interlocuteur non présent/peu connu ou inconnu(adultes), du locuteur unique aux locuteurs pluriels;
- **le message** : de la consigne qui débouche sur un acte à une demande qui implique une réponse verbale,
 - du message ne comportant qu'une information au message en comportant plusieurs,
 - de la reprise à la reformulation de la reprise,
 - du message initial aux différentes formes de reprises.

L'analyse de la tâche avec les enseignants du groupe de recherche, en révélant la complexité de ce qui était demandé aux enfants, a fait dire à l'une des maitresses de maternelle : *Moi qui voulais les rendre simplement autonomes en les plaçant dans des situations de communication authentiques, j'ai dû en inhiber plus d'un!*. C'est la seule analyse qui a permis de construire un dispositif pour aider à la réussite de cette tâche langagière complexe énonciativement.

3.2. Quand la tâche discursive à travailler est floue

Nous voudrions insister sur le fait que «le dispositif pour travailler l'oral» reste un outil didactique insuffisant si l'analyse de la tâche langagière prescrite est floue. Deux dérives au moins sont possibles.

La première dérive serait de confondre un dispositif pour construire une notion dans un champ disciplinaire quelconque, voire en Français, avec un dispositif pour travailler l'oral et plus exactement tel type de discours (voir, ci dessus, l'explicatif ou le narratif, par exemple), telle opération langagière (cf. : rapporter le discours d'autrui), tel genre (apprendre à exposer, interviewer..) ou tel acte langagier (apprendre à questionner, par exemple) voire tel rôle (rapporteur, questionneur, régulateur, médiateur..). La dérive consiste donc à confondre un travail notionnel, dans lequel la verbalisation est un outil au service du cogni-

1. la réussite de tous les élèves suppose que l'on parte de ce qu'ils savent faire et qu'on leur permette d'utiliser ce savoir-faire en langage écrit avec, parfois, des moments d'objectivation des activités qu'ils viennent de faire (métacognition);

2. les compétences en langage écrits et les représentations qui les accompagnent seront favorisées par des activités de résolution de problème, mais aussi par la participation des élèves en tant que «spectateurs» à des utilisations signifiantes de l'écrit;

3. des médiations seront nécessaires entre les sujets enfants et les utilisations de l'écrit, notamment en Maternelle, parce qu'il s'agit d'activités complètement nouvelles pour eux..

Il faudrait remplacer le mot «écrit» par le mot «oral» pour que nos hypothèses convergent et on peut penser que les dispositifs pour travailler l'oral deviennent des médiations d'accès à l'écrit si l'on considère que l'écrit est la forme d'énonciation la plus distanciée.

tif, avec un travail sur un aspect spécifique de l'oral comme objet d'apprentissage. Nous retrouvons là la distinction opérée par E. Nonnon¹⁴ entre tâches où le langage est médiateur et outil d'apprentissage et tâches centrées sur l'apprentissage du langage et des discours. Ce travail de l'oral, que nous avons nommé « dispositif pour travailler l'oral », implique une certaine construction didactique avec des phases de progressivité.

Une deuxième dérive peut être liée à la réification du dispositif lui-même masquant la clarté de la tâche discursive attendue par le maître et brouillant ainsi l'activité des élèves. Distinction également opérée par E. Nonnon entre tâche de l'enseignant et tâche de l'élève. La notion de tâche véhicule l'idée de prescription : du côté de l'enseignant, il y a la tâche prévue et celle qui est prescrite : souvent derrière ce premier niveau explicite, il y a une tâche de second niveau non explicitée à construire par l'apprenant. En effet, du côté de l'élève existe une part d'autonomie par rapport à la tâche prescrite, qui se manifeste par une tâche reconstruite, la notion d'activité renvoyant à ce qui est mis en œuvre par le sujet pour répondre à cette tâche. Inutile de souligner les écarts qui se creusent entre ces différentes tâches tant du côté de l'enseignant que de l'apprenant. Mais si la tâche prévue est imprécise pour l'enseignant, c'est un fossé qui se creuse avec la tâche réalisée. Ce que nous voulons dire, c'est que ce n'est pas l'apparente rigueur du dispositif qui va pouvoir résoudre ce manque.

Nous allons analyser un exemple en grande section de Maternelle pour montrer que le dispositif ne résout pas tout à lui seul, même s'il est rigoureux dans sa progressivité, même s'il n'est pas assimilé à un dispositif d'apprentissage notionnel.

Un dispositif pour «présenter» un livre¹⁵

Échanges avec la classe de S. LEVIS, qui a expérimenté des dispositifs pour apprendre à raconter et à résumer.

Contexte :

Une nouvelle maîtresse arrivant dans l'école trouve insatisfaisant un travail de l'oral à partir de compétences terminales à atteindre, en l'occurrence « décrire une couverture de livre, d'album », l'activité semblant peu convaincante car la situation est sans enjeu et les enfants peu impliqués. La maîtresse propose alors un projet de lecture-communication entre CE2 et GS, les élèves de CE2 venant lire aux élèves de grande section des livres sélectionnés par ces derniers. C'est dans ce projet plus vaste que se greffe le dispositif suivant, la visée étant de redonner un enjeu à l'activité, l'objectif du travail sur l'oral d'entraîner les enfants à justifier les raisons de leur choix en leur donnant les moyens d'occuper véritablement une place de locuteurs en face des CE2.

14. NONNON Élisabeth, *Repères* N°17, 1998, p. 56.

15. Classe GS de G. GUILLON, LIMOGES. Intervention d'un membre de l'équipe de recherche, M.B. MANGEARD, que nous voudrions remercier d'avoir accepté ici cette « radiographie » d'un moment de classe – si proche d'autres moments vécus par chaque enseignant.

Mise en œuvre prévue :

- a) Trois enfants quittent la classe pour aller en BCD choisir un album. Ils échangent entre eux pour n'en sélectionner qu'un seul (parler pour convaincre les deux autres partenaires).
- b) justifient leur choix auprès de l'adulte (parler pour reformuler les raisons du choix à quelqu'un qui ne les connaît pas).
- c) Ils s'entraînent, en fonction des réactions de l'adulte, à présenter l'album à la classe (parler pour convaincre un grand groupe).
- d) Ils présentent l'album à la classe qui fonctionne comme un jury pour retenir un ou deux albums à proposer aux CE2.

Nous allons revenir sur la phase (b) du dispositif en citant l'échange préalable entre la maîtresse et les trois enfants :

- M : *Qu'est-ce qu'il faut faire maintenant ?*
E1 : *cet après-midi il faut le lire*
E2 : *non il faut le présenter*
M : *pourquoi toi tu dis «lire» et toi tu dis «présenter» ?*
E3 : *parce qu'on sait pas lire.*
E2 : *on dira ce qu'on sait*
M : *qu'est-ce que ça veut dire «présenter» ? Tu peux expliquer*
E2 : *pourquoi on l'a choisi / pourquoi on l'aime*
M : *voilà / ça veut dire...*
E1 : (chevauchement de paroles avec la maîtresse) *et si i comprennent pas ?*
M : *si comprennent pas quoi ?*
E1 : *ce qu'on a dit qu'il fallait lire*
M : *justement il faut essayer de se faire comprendre par les copains alors on va essayer de s'entraîner*
Clara/ tu vas essayer de présenter le livre

Dans ce moment de régulation préalable à l'activité, fortement métalinguistique, deux soucis différents se manifestent : l'inquiétude latente de la maîtresse qui saisit intuitivement le flou autour de l'activité qui consiste à présenter des livres; les enfants le perçoivent-ils? Ils essaient, quant à eux, d'opposer «lire» et «présenter» et s'inquiètent de l'effet sur l'auditoire : reflet de l'effort de clarification des enjeux des différents niveaux de discours? Ce moment reste cependant troublant comme si les enfants saisissaient et partageaient les lieux de clarté cognitive de l'adulte et réciproquement les lieux d'«opacité».

Nous allons voir que la suite de l'épisode corrobore cette interprétation :

- M : *qu'est-ce qu'on fait quand on présente un livre ?*
C : *on dit pourquoi on l'a choisi*
Clara décrit l'image de la première de couverture
M (aux deux autres) : *est-ce que Clara présente ?*
J : *non elle raconte*
M : *Clara / pose ton livre*
C : *je l'ai choisi pas qu'i y a des souris, un lapin*
M : *est-ce qu'il y a d'autres raisons ?*
C : *pas qu'il y a de jolies fleurs*

M : *et puis ?*

C : *pas'qu'il plaira aux copains.*

La confusion va perdurer avec les deux autres petites filles qui, pour PRÉSENTER vont DÉCRIRE en croyant RACONTER pendant que la maitresse tente de les amener à JUSTIFIER, tout en percevant que c'est une tâche quasi impossible si on ne connaît pas les entours du livre et son contenu. Aussi va-t-elle modifier la stratégie :

M : *On va s'arrêter là Julie / parce que... qu'est-ce que tu es en train de faire Julie ?*

J : *de présenter*

M : *est-ce que tu le présentes ?*

Les deux autres : *elle le raconte*

M : *je vais vous proposer quelque chose / vous allez feuilleter le livre/ vous essaieriez de dire aux copains ce qui vous plait.*

C'est alors Annelise, la plus réservée des trois, qui va le mieux répondre à la tâche prescrite :

A : *ça parle de patinoire / et moi je voudrais bien y aller / mais ma maman elle veut pas*

La maitresse saisit alors que donner des raisons personnelles, parler de sa subjectivité de lecteur, ce n'est toujours pas PRÉSENTER l'objet à lire ni prendre en compte l'auditoire pour l'amener à vouloir connaître cet objet à lire. De plus, elle se trouble et s'en expliquera ensuite : sauf s'ils le font spontanément, a-t-on le droit de contraindre les enfants à donner publiquement des raisons privées de leur choix, « *ce qu'on n'oserait faire à aucun adulte* », dira-t-elle ensuite.

Ces quelques extraits des échanges maitresse / enfants constituent une brève radiographie des micro-décisions qu'à tout moment un enseignant est amené à prendre pour tenter de lever des malentendus sur des postures langagières, non seulement chez les élèves mais aussi chez lui-même. En même temps si nous considérons les dispositifs pour travailler l'oral comme des formes d'étayage indirect, nécessitant donc un minimum d'interventions magistrales, cet extrait nous a paru tout à fait révélateur de la nécessité de définir clairement la tâche attendue et prescrite sachant que cette dernière, même claire, peut encore être modifiée par l'élève.

4. POUR INVENTER D'AUTRES DISPOSITIFS DE TRAVAIL DE L'ORAL¹⁶

4.1. Des essais effectués dans le cadre de la recherche INRP, on peut déduire un certain nombre de **caractéristiques communes à ces dispositifs** de travail de l'oral à l'école :

16. Pour d'autres exemples de dispositifs, cf. Groupe INRP Oral : *Pour enseigner l'oral*, chapitre « Dispositifs pour travailler l'oral », M. Prouilhac avec la collaboration d'I. Delcambre, Hatier, à paraître 2003.

- Le dispositif fonctionne comme **une construction didactique interposée par l'enseignant à l'intérieur d'une activité**, quelle que soit la discipline, et conçue comme une aide à l'apprentissage : aide sur les deux versants de l'apprentissage, l'oral comme outil sert la tâche disciplinaire et cet oral -outil est lui-même retravaillé comme un objet d'apprentissage.
- Le dispositif est donc à concevoir comme **un jeu** (aux deux sens du mot : jeu dans les rouages du mécanisme proposé par l'enseignant, aspect ludique d'une série de tâches réalisée par les élèves et» *qui n'est pas pour de vrai*» (sic)) : entraînement, préparation, variation, pour maîtriser une situation à venir et annoncée. Cela signifie que l'on peut concevoir à l'école des activités d'oral intermédiaires qui seraient à l'oral ce qu'est le brouillon à l'écrit : un travail préparatoire. Pour ce faire, le dispositif peut donc jouer sur un certain nombre de variables :
 - le temps, comme succession d'un certain nombre d'étapes graduées;
 - le rôle et le statut donnés aux élèves;
 - la tâche langagière.
- Le dispositif entraîne une **forme de gestion momentanée de la classe**, qui implique :
 - un **cadre contraignant**, lequel donne une autonomie de gestion aux élèves par rapport au maître et une disponibilité à ce dernier pour observer le fonctionnement et les composantes de l'oral des élèves, en fonction de ses objectifs;
 - un **cadre modulable** dans le temps qui comporte plusieurs phases ou étapes successives. Le dispositif a une fonction d'aide à un apprentissage graduel, c'est donc un outil momentané : s'il est reproduit tel quel de manière répétitive, on est alors dans le rituel voire la routine ou la recette.
 - un **cadre progressif** car il est une aide pour alléger la tâche :
 - par un partage des rôles,
 - par un étayage réciproque entre pairs, qui peut être appuyé par l'adulte si nécessaire,
 - par une gradation dans la reprise de la tâche discursive à l'intérieur du dispositif,
 - par une analyse métadiscursive qui rend les enfants conscients de ce qui entre en jeu dans la situation visée.

Cette progressivité laisse cependant à l'élève le soin d'affronter, à chaque phase du dispositif, l'intégralité de la tâche : un travail sur l'oral ne peut, en effet, être conçu comme une somme de sous-compétences juxtaposées.

4.2. La confrontation des travaux menés dans les différentes classes a permis d'aboutir à la **définition d'un certain nombre de paramètres** caractérisant les dispositifs pour travailler l'oral :

- des **tâches pertinentes** dans la mise à distance énonciative : reformulation, récapitulation, passage du discours polygéré (s'élaborant à plu-

- sieurs) au discours monogéré (pris en charge par un seul locuteur, ce qui ne dispense pas ce dernier de devoir prendre en compte ses interlocuteurs);
- un certain nombre de **variables** (qui traversent les différents types de discours : explicatif, argumentatif, narratif...), et dont le jeu et la combinatoire entraînent une mobilité énonciative du «proche au lointain» : jeu qui aide à la construction de dispositifs didactiques pour travailler l'oral :
 - référent présent- absent,
 - interlocuteur présent- absent,
 - interlocuteur connu- inconnu,
 - discours renvoyant à du faire ou à du déjà dit , ou préparant un discours à venir.
 - un certain nombre de **rôles** : ex : rapporteur de groupe, président de séance, présentateur de livre, régulateur, etc., qui sont autant de rôles sociaux publics qui impliquent des apprentissages spécifiques et qui sont autant de formes de mise à distance par rapport aux pratiques langagières de la sphère privée. On aboutit alors à la nécessité de mettre en place un métadiscours comme instance réflexive et/ou régulatrice, discours qui représente la mise à distance énonciative maximale.

4.3. Le dispositif est une construction didactique

Mécanisme inventif pour le maître (créé pour une situation, en fonction des besoins, à partir d'éléments qui peuvent s'échanger d'un dispositif à l'autre) et **montage ludique pour les élèves**, dans lequel la prise de risque est moindre qu'elle ne le sera dans la situation visée car celle-ci a un enjeu autre que l'apprentissage lui-même. C'est un jeu au sens où il ressemble à la situation réelle mais il la décompose selon une certaine progression, c'est un jeu ouvert dont on ne maîtrise que le cadre mais qui laisse place à l'invention et à l'incertitude.

Dans le cadre du dispositif, le maître devient disponible pour observer les différents modes de fonctionnements discursifs, mesurer l'écart entre tâche prescrite et tâche réalisée; il peut servir de «miroir cognitif» en renvoyant une analyse et une interprétation de ce qui s'est passé entre les différentes phases, c'est encore le maître qui aide à la comparaison linguistique entre les différents états de formulation.

Il reste attentif aux obstacles (c'est-à-dire aux raisons qui font qu'un élève ne peut progresser) voire aux résistances. Ces dernières peuvent rendre fragile le dispositif : il importe alors de savoir donner un rôle provisoire (observateur, par exemple, d'un aspect particulier) à l'élève qui ne peut ou ne veut entrer dans la tâche. Il faut souligner que ces résistances sont plus tardives que précoces, souvent installées du fait d'expériences malheureuses de prise de parole. Mais il y a quelques conditions à respecter pour que les résistances soient moindres : considérer les élèves d'abord comme des personnes, aider à assumer les prises de risque que sont toujours les prises de parole, veiller à l'équité de ces prises de paroles. Les dispositifs semblent remplir ces conditions.

Ce mécanisme, dynamique et non pas rigide, engage :

- un **partage équitable de la parole** chez les élèves et un autonomie de cette prise de parole;
- un **temps d'écoute réciproque**, contraint par la forme même du dispositif : l'écoute est une nécessité qui découle d'un rôle, d'une responsabilité ou d'une tâche à venir dans laquelle l'auditeur sera acteur et qui découle de l'activité en cours;
- un **parcours balisé**, qui entraîne :
 - des formulations différentes d'une même réalité ,
 - des reprises et reformulations ,
 - des récapitulations,
 - du métadiscours,donc une énonciation de plus en plus distanciée par rapport à la situation de départ – ce qui justifie sans doute cette forme de travail de l'oral pour accéder à l'écrit si l'on considère que l'écrit suppose la distanciation énonciative maximale.

À chacun de ces niveaux énonciatifs, on peut considérer qu'il y a des pertes (dans la diversité des manières de dire, dans la richesse de l'information) mais aussi des gains (dans le passage du singulier au générique, dans le changement de point de vue, dans la capacité à décontextualiser le propos donc à construire la référence uniquement par et dans le discours).

Nous avons donc essayé de montrer que la mobilité énonciative des élèves ne dépend pas seulement de leur appartenance à une socio-culture mais des **dispositifs didactiques** dans lesquels les élèves sont placés et de la **progressivité des tâches langagières** qui leur est proposée

Cependant, une séquence de travail s'avère insuffisante pour un apprentissage complexe : c'est la fréquence du travail sur l'oral, portant sur des tâches précises et bien définies (par exemple, apprendre à justifier, à résumer, à récapituler...), dans des activités différentes; c'est la régularité avec des enjeux différents et en jouant sur des variantes, qui permettent un apprentissage progressif et transférable. Mais le dispositif en tant que tel est à considérer comme une aide provisoire acceptée comme telle puis destinée à être rejetée.

5. DISPOSITIFS ET FORMATION D'ENSEIGNANTS¹⁷

En formation continue, l'initiation à cette forme didactique que sont les dispositifs pour travailler l'oral peut emprunter à cette construction et être elle-même conçue comme un méta-dispositif.

Nous allons évoquer brièvement quelques étapes de celui-ci, au cours d'un stage long :

17. Cette partie est reprise du chapitre intitulé : «Dispositifs pour travailler l'oral» in Collectif INRP oral; *Enseigner l'oral*, Hatier (à paraître 2003).

5.1. Dispositif d'émergence des représentations sur l'oral, des difficultés et problèmes rencontrés en classe

Lors de l'accueil des stagiaires, pour éviter le tour de table au cours duquel le discours s'amenuise au fur et à mesure que passent les tours de parole, mais aussi pour donner d'emblée sa dimension socialisante à l'oral hors de la parole magistrale, nous avons utilisé un dispositif suivant :

- groupes de base (échanges polygérés sur les problèmes de terrain et confrontation de pratiques)
- groupes recomposés avec un délégué de chaque groupe de base (succession de « mini-rapports » monogérés, portant non plus sur le faire mais sur le dit dans les groupes de base, puis préparation collective de la synthèse assurée par un rapporteur : discours polygéré reformulant et hiérarchisant du déjà-dit pour un nouveau discours à venir)
- rapporteur de chacun des groupes recomposés devant le grand groupe, avec une « chaise vide », place symbolique à occuper par n'importe quel membre du groupe.
S'élève une voix : « *Mais nous allons tous dire la même chose!*
- *C'est ce que nous allons vérifier.* ».

On assiste alors à un déplacement marqué de l'attention sur les différentes manières de mettre en mots pour effectivement « dire la même chose ».

- temps d'analyse du fonctionnement du dispositif : métadiscours sur l'oral qui permet en situation de construire rapidement certains savoirs sur l'oral mais aussi sur la place et le rôle de l'observateur, responsable de formation (se taire pour mieux voir, apprendre à connaître, analyser les conduites langagières et les comportements).

On peut souligner quelques effets de la mise en place immédiate de ce dispositif : constitution rapide d'un « groupe », effet déculpabilisant du retrait du formateur (l'image de l'enseignant ayant le monopole de la parole reste prégnante).

5.2. Dispositif pour s'approprier des savoirs sur l'oral

Le formateur distribue un texte théorique ou didactique à chacun des groupes A, B, C, D, un texte différent par groupe (dans le cas présent, un dossier sur le concept d'étayage).

Plusieurs étapes :

- lecture individuelle
- confrontation de la compréhension à l'intérieur du groupe
- deux groupes (A&B, C&D) se réunissent : leurs membres créent des binômes qui vont être tour à tour « informateur » et « informé ». Il s'avère très intéressant d'observer les conduites explicatives et le rôle que tient ou non l'écrit dans l'explication orale et sous quelle forme (surlignage, prise de notes) aussi bien du côté de l'informateur que de l'informé

- c'est l'un des informés qui fait le rapport final au grand groupe, avec la tutelle des autres qui ont reçu la même information.
- Enfin, le groupe analyse en quoi le dispositif diminue la prise de risque qu'est toujours l'exposé monogéré devant un grand groupe (dimension identitaire et socialisante) et la difficulté à mettre en relation le langage et le savoir (dimensions cognitive et langagière); les maîtres surtout perçoivent dans quelles difficultés l'école place certains enfants en toute bonne foi : «*C'est comme si on leur demandait de parvenir d'un bond en haut de l'escalier sans leur avoir appris à gravir les marches*», dit l'un des maîtres. En effet, beaucoup d'enseignants considèrent souvent la reprise écrite d'éléments de connaissances construits oralement comme allant de soi sans mesurer l'écart entre les différentes situations langagières et l'accompagnement nécessaire dans la chaîne des reformulations.

5.3. Analyse de dispositifs réalisés en classe

Des observations de dispositifs pour travailler l'oral, en classe et/ou enregistrés, sont analysées. Puis sont proposés des exemples réalisés aux différents cycles que les stagiaires, par groupes, lisent, discutent, puis se présentent mutuellement.

À travers les différentes propositions, les stagiaires recherchent un certain nombre de constantes qui vont permettre de définir ce que nous avons appelé : «dispositif pour travailler l'oral», le terme n'ayant jusque là jamais été employé avec les stagiaires. Ainsi construisent-ils les variables présentées ci-dessus (cf. 4).

5.4. Élaboration de projets de dispositifs

Les stagiaires élaborent, par cycle, en fonction des activités de leur classe, des dispositifs à mettre en œuvre à leur retour de stage, dispositifs qu'ils se présentent : ils soulignent que si l'activité est spécifique pour chaque cycle, les dispositifs créés sont transposables (avec des variantes) d'un cycle à l'autre.

Cette présentation est l'occasion d'éclaircissements et d'approfondissements théoriques rendus nécessaires par des confusions persistantes entre «situations» et «activités», par un flou sur la notion de «tâche» et la distinction entre «tâche cognitive» et «tâche langagière».

C'est aussi une façon d'éviter, par anticipation, les dérives décrites ci-dessus (cf. 3).

L'activité de formation étant elle-même une activité de médiation, il n'est finalement pas surprenant qu'elle puisse emprunter des voies analogues à celles que l'on peut mettre en œuvre en classe : les comportements et les postures des participants et des formateurs en sont modifiées comme peuvent l'être ceux des élèves; la mise en pratique par les enseignants eux-même ouvrant la voie à la transposition didactique.

Pour ne pas conclure... nous pouvons dire que les « dispositifs pour travailler l'oral » trouvent leur place en formation comme en classe ; ils la trouvent aussi dans un apprentissage intégré à toutes les disciplines et aux différentes phases de l'apprentissage des savoirs de la discipline : initialement pour faire émerger des compétences à l'oral, formativement pour remédier à des difficultés rencontrées à l'oral ou au contraire pour anticiper celles-ci afin d'aider à la réussite d'une activité par les élèves. Enfin, l'organisation même de ces dispositifs constitue une aide au travail de décontextualisation de l'oral par « paliers » progressifs. Il resterait à évaluer l'efficacité même de ces dispositifs. Mais l'orientation du travail à venir portera moins sur l'évaluation globale des dispositifs que sur les effets lexicaux qu'ils entraînent nécessairement, en raison des différentes étapes de reformulation.

Certes, l'oral s'apprend plus qu'il ne s'enseigne. Néanmoins l'apprentissage de certains types d'oraux ne se fait pas ou se fait mal sans interventions didactiques : la réflexion sur ces dernières peut être considérée comme une des voies possible d'une plus grande démocratisation de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHMAN C. (1981) : *Langage et communications sociales*. Hatier.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. L'Harmattan.
- BAKHTINE M. (Trad. 1977) : *Le marxisme et la philosophie du langage*. Minuit.
- BRUNER J. 1983) : *Savoir faire, savoir dire*. PUF.
- DELCAMBRE I (2001) : L'oral et l'écrit. Analyse d'un dispositif de travail, in Valdinori et Pottier (Eds) : *L'oral, objet et vecteur d'apprentissage*. Journées d'études 3, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne, 41-51.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*. ESF.
- FLORIN A. (1995) : *Parler ensemble en maternelle*. Ellipses.
- FRANCOIS F. (1984) : *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. PUF.
- FRANCOIS F. et alii (1990) : *L'interaction inégale : heurs et malheurs*. Delachaux et Niestlé.
- FRANCOIS F. (1993) : *Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variations des figures du sens*. Nathan
- GARCIA-DEBANC C., PLANE S. et alii (2003) : *Enseigner l'oral à l'école*, Hatier.
- GRANDATY M. et TURCO G.(2001) : *L'oral dans la classe*, INRP.
- NONNON E. (1986) : Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant : note de synthèse. *Revue française de pédagogie* n° 74.
- NONNON E. (1999) : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie* n° 129.
- NONNON E. (1992) : Le rôle de la verbalisation et des échanges verbaux dans les démarches d'apprentissage. *Innovations* n° 23/24 : Parler/discuter.

SCHOENI G., BRONCKART J.P., PERRENOUD P. (1988) : *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*. Delachaux et Niestlé.

REVUES

Enjeux n°39/40 (1997) : Vers une didactique de l'oral.

Le français aujourd'hui n°101 (1993) : Norme(s) et pratiques de l'oral.

Le français aujourd'hui n° 113 (1996) : Interactions : dialoguer, communiquer.

Langages n° 59 (1980) : Conduites langagières et sociolinguistiques scolaires.

La lettre de la DFLM n°15 (1994) : Dossier sur l'enseignement de l'oral.

Pratiques n°28 (1980) : Argumenter. Article de FRANCOIS F. : Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. Article de GARCIA C. : Argumenter à l'oral : de la discussion au débat.

Pratiques n° 104 (1999) : Interactions et apprentissage.

Recherches n° 22 (1995) : Parler.

Recherches n° 27 (1997) : Dispositifs d'apprentissage.

Recherches n° 33 (2000) : Oral.

Repères n° 15 : Pratiques langagières et enseignement du français à l'école.

Repères n° 2 (1990) : Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle.

Repères n° 17 (1998) : L'oral pour apprendre.

L'ARTICULATION ÉCRIT-ORAL À TRAVERS UN DISPOSITIF

Micheline CELLIER, Martine DREYFUS,
IUFM de Montpellier, INRP- Oral 2

Résumé – Dans le cadre de la recherche *INRP Oral 2*, cet article explore l'articulation écrit-oral. À partir du dispositif de « restitution de récit » mis en place dans une classe de CE1, il s'agit d'analyser la façon dont les phases orales et écrites s'interpénètrent, de préciser les effets de continuité et de discontinuité, ainsi que les co-variations qui se jouent lorsque l'écrit infiltre « inter-discursivement » l'oral et réciproquement. Au-delà de la différence de modalités de codage ou de transcodage dans les passages de l'écrit à l'oral, et des multiples restructurations qui s'opèrent, se pose la question de la nature des écrits et des oraux produits. L'analyse des séances permet d'interroger leur relation : quelles conditions didactiques favoriser pour permettre des interactions dynamiques et productives entre les deux ? Quel type d'écrit est-il susceptible de soutenir et faciliter l'oral ?

Les recherches didactiques traitant du rapport oral / écrit ont toujours largement privilégié l'écrit. Dans cette perspective, l'oral n'apparaît que subordonné à l'écrit, accompagnant le plus souvent les processus d'écriture ou de réécriture, à travers l'étude du rôle des activités métalinguistiques orales au service de l'apprentissage de l'écrit ou celle de la verbalisation par les élèves de l'écrit lors de tâches rédactionnelles¹.

Les études actuelles menées autour de la didactique de l'oral, sans négliger ces apports, essaient de poser la question autrement et de nouer de façon plus serrée les deux pôles. Les nouvelles interrogations seraient du type : « Quelles articulations à construire entre pratiques orale et écrite du langage ? » « Quel écrit pour quel oral ? » ou encore « Quel type d'écrit va ou non influencer l'acquisition de compétences ou de conduites discursives orales ? »

La relation oral-écrit est abordée dans les pratiques de classe que nous avons mises en place, dans le cadre de la recherche *INRP Oral 2*, non plus en termes de « conflit » langagier ou linguistique, de différenciation, de hiérarchie, ou d'opposition mais plutôt en termes de « complémentarité » et d'interaction oral / écrit. Dans l'ensemble des séquences travaillées par l'équipe de l'IUFM de Montpellier, nous avons cherché précisément à modifier le rapport oral / écrit, dans la conduite et dans la succession des phases d'une séance, de même que dans la nature des écrits utilisés à partir desquels s'élaborent des conduites dis-

1. Cf. notamment un numéro de *Repères*, « L'articulation oral-écrit », n° 3, 1991.

cursives orales. Nous proposons, pour «problématiser» et questionner cette relation, l'analyse d'une séquence de «restitution orale de récit» en CE1 qui intègre différents types d'interaction écrit / oral.

La description de ces oraux et de ces écrits se fera en fonction de leur contribution à la réussite de la restitution de l'histoire et de leur émergence chronologique au cours de la séquence. Prendre en considération l'ordre d'apparition des productions écrites et orales permettra d'identifier leur statut particulier et de leur donner tout leur sens. Les différentes phases ne sont pas simplement dans une relation de succession; chacune a sa logique qui ressortit au rapport différent entretenu par chaque élève avec le texte et la tâche, et chacune génère des conduites sémiotiques diverses et adaptées. Quels sont, à la faveur de cette articulation entre oral et écrit, les rapports qui s'établissent entre le dire et les codages écrits – listes, dessins, schémas, tableaux, signes divers...– qui traduisent et transforment ensemble l'oral à élaborer? Quels sont les effets négatifs ou positifs de ces transcodings?

Au-delà de la complémentarité entre oral et écrit, la question pourrait bien être posée en termes d'aides et d'obstacles : en quoi et pourquoi l'écrit peut-il favoriser, faciliter et soutenir l'oral, en quoi et pourquoi peut-il le parasiter? Quelles sont les conditions didactiques pouvant favoriser des va et vient dynamiques et productifs entre le dire et l'écrit?

1. UNE SÉQUENCE MIXTE

1.1. Alternance écrit-oral dans le déroulement

Une séquence «mixte» telle qu'elle est conduite en général dans les situations de classe est fortement orientée vers l'écrit qui l'initie et la clôt². Si l'écrit est effectivement au point de départ de celle-ci, il n'en est pas le point de chute; il est loin d'être dominant tout en gardant son importance. Dans ce dispositif de restitution orale d'un récit lu par le maître, il est constamment lié à l'oral.

L'ensemble de la séquence a été mené³ sur neuf récits en ordre croissant de difficulté, s'étalant sur quatorze séances au total. Mais le dispositif de base initialement prévu a fonctionné pour les trois premières histoires puis a été sensiblement modifié, par la maîtresse d'abord, par les enfants ensuite.

Le premier dispositif était le suivant : l'enseignante lisait une histoire aux enfants, de manière expressive avec gestuelle et intonations. Ceux-ci, tout de suite après, se réunissaient par petits groupes de 3 ou 4 pour la reconstituer, rappeler les événements importants et faire collectivement une affiche destinée à soutenir la mémoire de celui qui allait raconter. À la fin de ce travail, chaque

-
2. Nous reprenons ici le terme de R. Bouchard (1999 : 70) pour caractériser la spécificité des interactions de classe. Mixte renvoie généralement au caractère «oralo-graphique» de ce type d'interactions.
 3. Soizic Bozec, Classe de CE1, École Capouchiné, Nîmes, année scolaire 2000-2001.

groupe désignait un «conteur». Succédait alors la phase de restitution : les quatre ou cinq «conteurs» racontaient l'histoire, chaque prestation étant suivie des appréciations de la classe. Celle-ci élisait à la fin les deux élèves les plus performants qui, le lendemain, aidés par deux camarades, allaient «conter» dans les deux classes de CP et revenaient ensuite dans leur CE1 pour rendre compte de leur expérience.

Les contes choisis, bien que longs et détaillés, ne présentent pas de très grosses difficultés de compréhension ni d'interprétation; par ailleurs, le récit est lu par la maitresse qui met en évidence l'essentiel et surdétermine le sens par des éléments prosodiques. L'essentiel n'est pas ici dans une tâche d'élucidation ou de construction du sens – quoique les discussions entre les enfants aient réussi à lever certaines ambiguïtés – car on ne désire pas alourdir considérablement la tâche de l'enfant.

Des objectifs autres que la compréhension sont très nettement visés; ils relèvent essentiellement de l'oral, y compris dans les compétences de narration : il s'agit de comprendre une histoire à travers la médiation orale de l'enseignant, de la mémoriser et de la restituer oralement de façon précise et fidèle, dans toute sa cohérence et tous ses développements. La tâche langagière concerne aussi les aspects locutoires – qualité de la prononciation, audibilité, intensité de la voix, variations expressives – et linguistiques – précision lexicale, correction syntaxique, notamment.

La séquence permet par ailleurs le développement de macro et micro conduites discursives qui s'élaborent tout au long de l'interaction dans l'effort de restitution du récit et de construction ou de négociation du sens du récit entendu. Un autre réseau de compétences visées relève de la communication, plus précisément de la prise de parole et de l'écoute : il s'agit pour chacun de prendre sa place dans la succession des tours de parole, à l'intérieur des travaux de groupe ou dans les mises en commun collective, de compléter l'énoncé précédent, de le reformuler, de rester dans le thème, de poser une question, de provoquer un déplacement. La séquence suscite enfin une transformation du rapport au langage lui-même et le développement de compétences métalangagères précises.

L'amélioration des compétences scripturales n'était donc aucunement visée par cette séance; le seul écrit qui apparaissait était l'affiche, très transitoire et simplement destinée à soutenir la restitution. Mais la quatrième histoire, plus compliquée que les autres, révélant les faiblesses du dispositif, en a décuplé l'intérêt. Une seule lecture n'a plus suffi aux enfants pour appréhender l'ensemble du récit et aucun élève n'a été véritablement capable de restituer correctement l'histoire. Premier arrangement : l'enseignante a alors proposé une deuxième séance reprenant à l'identique les phases de la première. Deuxième proposition, cette fois, de la part des enfants : lors de la lecture, ils ont désiré saisir quelques éléments par écrit sur des feuilles : en fait, ils ont demandé à prendre des notes. Ce nouveau dispositif a été pérennisé et l'écrit, tour à tour personnel et collectif, a pris ainsi une place accrue, quoique toujours au service de l'oral : lors de la première lecture, prise de notes par les enfants puis rédaction d'une première affiche collective (affiche A), suivie des «restitutions»; dans

la deuxième séance, relecture du texte avec reprise des notes initiales, puis reprise de l'affiche A ou confection d'une nouvelle affiche (affiche B); ensuite, deuxième audition des conteurs, généralement bien meilleure. Après quoi, élection des meilleurs élèves et narration aux CP.

1.2. Interdépendance dans les contenus

Dans les séances menées en général en classe, l'oral est infiltré «inter-discursivement» par l'écrit (ou les différentes formes d'écrit) : les notes rédigées par l'enseignant au préalable pour construire son cours, les manuels utilisés, les notes écrites au tableau noir ou sur les cahiers des enfants pour stocker les informations (Bouchard, 1999). L'oral et l'interaction, par ailleurs, n'y occupent qu'une place momentanée et fragmentaire car ils sont mis au service de l'écrit.

Dans notre dispositif, le rapport est un peu inversé : l'écrit est présent dès le début puisqu'à la base du travail se trouve le texte ; mais il s'agit d'un texte lu, c'est-à-dire médiatisé et joué par la parole. Jamais il n'est lu ni éprouvé comme écrit : on joue précisément sur l'absence du texte. L'oral est, en fait, largement dominant : au début de la séquence, à travers l'oralisation du conte par l'enseignante, dans la restitution orale qui sera faite plusieurs fois au cours des différentes séances par les enfants, dans les verbalisations et les interactions en groupes, dans les évaluations qui seront faites en fin de séquence à propos des prestations orales des enfants. Tous les récits sont, d'ailleurs, des contes qui relèvent de la littérature orale, ce qui est très perceptible dans la mise en scène des dialogues en discours direct et surtout dans le *il était une fois* souvent ajouté par les enfants, même si cette formule liminaire ne se trouvait pas dans le texte initial. Ces textes intègrent également des structures répétitives et additives destinées à favoriser la mémorisation de l'histoire entendue, facilitée par des formulettes récurrentes qui la scandent.

Mais le dit est obligé de s'appuyer sur l'écrit dès que l'histoire se complique, comme dans le quatrième récit à partir duquel a été modifié le dispositif et que nous allons détailler maintenant. *Le monstre que personne n'a vu* met en scène une taupe qui a perdu ses lunettes. N'y voyant rien, elle prend un simple lapin pour un monstre et va en parler à la grenouille qui en parle au canard qui en parle au chevreuil qui en parle au sanglier, le portrait du monstre devenant de plus en plus terrible jusqu'à ce que, la boucle étant bouclée, le sanglier aille en parler au lapin du début qui, ne se reconnaissant évidemment pas dans ce portrait horrifique, s'épouvante à l'idée d'avoir batifolé auprès du monstre dans le pré de madame taupe sans s'en apercevoir et conclut par une expression de soulagement : « quelle chance » ! La difficulté vient du portrait – charge du « monstre » qui se complexifie au fur et à mesure que les animaux lui attribuent « des oreilles pointues » auxquelles s'ajoutent successivement « une gueule qui bave, des dents aiguisées comme des rasoirs et les yeux qui crachent le feu ». Il est difficile de tout retenir en mémoire car la structure est celle d'une liste ouverte et d'une certaine façon arbitraire. C'est bien pourquoi l'écrit réapparaît mais comme une aide à la verbalisation. Parti de la captation d'un récit oral pour aboutir à la restitution de ce même récit, il est simplement là pour éviter les déperditions majeures d'informations. Il s'est révélé en fait beaucoup plus riche.

1.3. Variété des oraux produits

La tâche orale est bien définie dès le début de l'expérimentation : il s'agit de s'approprier l'histoire de façon à la restituer de manière fidèle et efficace, pour la rendre compréhensible à des oreilles non averties. On sait que tout locuteur rencontre, au cours de son discours, des problèmes d'ordre lexical, syntaxique, stylistique... On aurait pu croire les problèmes de formulations réduits dans cette activité dans la mesure où il ne s'agissait pas d'une parole individuelle, créée de toutes pièces, mais de la restitution d'un texte antérieur. La transcription des narrations des élèves révèle pourtant de nombreuses traces d'hésitations.

La difficulté était double, en fait : le texte-référent n'ayant été lu que deux fois par l'enseignante, il était impossible de mémoriser l'ensemble d'un texte aussi long ; les enfants ont été obligés d'entrer dans une reformulation personnelle. Cette mise en mots originale leur demandait tout de même un effort. La deuxième difficulté provenait du fait que la restitution de récit est une activité langagière contrainte qui s'articule sur un texte déjà là. Les élèves ont saisi qu'il leur fallait garder du texte certaines expressions très significatives, comme les petites ritournelles qui scandent souvent ces récits de littérature orale et, dans le cas de cette histoire, les éléments du portrait qui revenaient de manière récurrente et additive et qu'il fallait donc reprendre fidèlement. Les problèmes de mises en mots ressortissaient donc à la reformulation et à la rétention en mémoire.

Cet oral est par ailleurs en rupture avec les oraux généralement produits dans une classe : on sait que ceux-ci sont, en principe, courts, motivés par des questions magistrales, et dans le meilleur des cas pris dans les entrelacs de l'interaction. L'oral produit dans ce dispositif est au contraire, long, cohérent, clos sur lui-même ; c'est un oral « **monogéré** » au sens où l'entend Michel Grandaty (1998). Il ne peut qu'être structurant au plan identitaire puisque l'enfant occupe seul l'espace de la parole, ce qui suppose, de sa part l'acceptation de sa position d'actant principal, important et écouté par les autres. Une autre de ses caractéristiques est d'être un oral **préparé**, ou tout au moins « travaillé », ce qui est très rare à l'école, qui généralise pour les enfants l'oral improvisé dont on accepte, de ce fait, tous les aléas. La répétition institue les phases en classe de CE1 comme autant de « répétitions » de la véritable narration qui a lieu dans les classes de CP.

Sur cet oral de narration, que nous analysons plus en détail dans la partie suivante, sont venus se greffer d'autres oraux, certains entre négociation et explication, d'autres d'ordre métalinguistiques.

Les oraux d'**explicitation** de l'histoire ont moins porté sur des conduites d'interprétation que d'éclaircissements de certains points : ainsi Élodie demandant à Ivan des précisions sur l'ordre des animaux et qui a été satisfaite de sa réponse : *ah c'est ça, je voulais vérifier*. Il s'agit souvent de remémoration, de récupération en mémoire des éléments importants, notamment lexicaux. Le débat a surtout porté sur la description du monstre. Se sont ajoutés aussi des oraux de **négociation** autour de l'oral ou de l'écrit à produire pour aider à la

reconstitution de l'histoire. Là aussi les interactions entre enfants ont concerné avant tout la remémoration précise et fidèle de l'histoire entendue, par exemple attribuer les paroles au bon personnage :

- Mélanie : *la taupe elle doit dire madame grenouille il y avait un monstre dans mon pré avec de longues oreilles pointues*
 M : *voilà ça c'est bien*
 Mélanie : *et une gueule énorme avec des*
 Yvan : *non ça c'est la grenouille qui le dit*

Peu de discussions ont eu lieu dans les groupes, lors de la préparation, sur la façon dont l'histoire allait être racontée à l'oral, peu d'échanges sur l'aspect locutoire, par exemple, ou interlocutoire et sur l'effet que l'on voulait produire sur le public. Ces discussions ont ressurgi plus tard, lorsque les prestations des enfants ont été évaluées par les classes.

Les négociations sur l'écrit à produire se sont développées autour de «comment on fait, comment cela s'écrit, comment on dessine». Il ne s'est pas agi de raconter l'histoire sur le moment mais d'en noter l'essentiel; le discours a davantage porté sur la stratégie d'écriture, l'organisation de l'espace de l'affiche et le choix des termes à noter pour faciliter la restitution orale devant la classe, que sur l'histoire elle-même :

- Yvan⁴ : *on ne va pas écrire toute l'histoire+ y a pas assez de place*
 M : *alors justement qu'est-ce qu'on choisit pour bien s'en souvenir*
 Mélanie : *le début les paroles*
 (...)
 Océane : *on pourrait mettre les paroles en face des animaux*
 M : *est-ce que vous êtes d'accord*
 Océane : *non on écrit juste les mots qui changent ou qu'on pourrait pas euh trop euh se rappeler*
 (...)
 Yvan : *la taupe elle dit madame*
 Océane : *moi je l'ai pas encore écrit madame*
 M : *n'écris pas tout ce qu'elle dit*
 Océane : *d'accord*
 M : *juste ce qui est important et qui change peut-être*
 (...)
 Océane : *on marque les mots importants + les mots qu'on peut pas trop s'en souvenir et les mots qui changent*

Enfin, c'est un oral qui a été évalué à plusieurs reprises, par l'enfant qui l'a produit et par les camarades qui ont écouté, ce qui a correspondu à des prises de position et à des analyses métalinguistiques tout à fait opératoires. Les discussions ont été centrées sur l'évaluation des prestations, considérées dans tous leurs aspects, y compris extralinguistiques qui n'avaient pas du tout envisagés pendant le travail en petits groupes. Ces questions ont surgi après les premières restitutions. C'est ainsi qu'Océane a analysé les attitudes qu'elle a

4. Le signe + marque une pause courte, ++ une pause plus longue.

adoptées pendant la narration : elle a attribué une partie de son succès devant les CP au fait qu'elle était restée debout face à la classe, les regardant bien alors que Mélanie s'était assise, en contrebas sur l'estrade, dans une position qui ne favorisait pas la communication.

Les évaluations ont souvent porté sur la hauteur de la voix, le débit, la fluidité de l'élocution, en résumé sur tous les aspects locutoires : des remarques comme *tu as parlé assez fort* ou *on a bien compris ce que t'as dit* étaient les premières exprimées et de façon plus majoritaires que celles portant sur l'aspect plus proprement linguistique, plus difficile à déceler pour eux. L'aspect discursif, lié à la qualité de la narration, a été aussi envisagé par la plupart des élèves. Leur représentation du « bon conteur » s'est au fil des séances affiné.

De façon assez inattendue, l'évaluation de la tâche langagière a été, pour eux, fortement liée à l'utilisation de l'écrit dont ils percevaient bien qui en avait fait bon usage et qui, mauvais usage. Ainsi, Anaïs a voté pour Ivan parce qu'il a dit *presque toute l'histoire; il a parlé fort et il a pas mis le papier devant les yeux*. Damien, lui, a choisi Océane parce qu'elle a raconté en s'aidant de son papier et sans attendre de l'aide des autres. Boris a opté pour Ivan *parce qu'il a pas regardé son affiche et qu'il a bien raconté*. En bref, ils ont saisi que, dans certains cas, l'écrit aidait l'oral ou le parasitait, en fonction de sa qualité ou de sa nature. L'évaluation de Mélanie est remarquable de ce point de vue-là. Elle n'est pas allée jusqu'au bout de son récit, s'arrêtant à l'étape du sanglier sans boucler la boucle avec le lapin qu'elle n'avait pas inscrit sur son papier. Ses camarades lui ont reproché d'avoir escamoté la situation finale et Mélanie en a tenu compte dans son auto évaluation :

- M : *et toi Mélanie est-ce que tu es contente*
 Mélanie : *eh ben j'ai pas trop bien raconté parce que je pense que j'ai oublié des choses ++*
- M : *qu'est-ce que tu rajouterais qui te semble important*
 Mélanie : *j'aurais raconté que c'était le lapin qui a dit j'ai passé toute l'après-midi dans le pré et pas le sanglier je rajouterais +++*
- M : *est-ce que ton papier t'a aidée*
 Mélanie : *ouais*
 M : *oui*
 Mélanie : *ouais parce qu'y a l'ordre des animaux ils sont bien dans l'ordre et ils sont bien dans l'histoire mais on a pas pu mettre des trucs comme les dents comme des rasoirs et les oreilles et tout ce qui se passe*
- M : *et pourquoi*
 Mélanie : *euh + en fait ça on se rappelait en fait c' qu'on voulait c'était mettre un peu l'histoire quand y avait monsieur lapin et y avait madame taupe tout ça et y avait pas tous les petits détails++*

En dehors du fait qu'elle n'a pas reproduit exactement la fin de l'histoire, Mélanie donne précisément de l'importance à *tous les petits détails* qui caractérisent, pour elle, l'histoire et qu'elle n'a pu restituer. Lors de la préparation de

l'affiche qui devait aider à la restitution orale, l'accent avait été mis sur les changements dans les paroles des personnages; il fallait noter *les mots qu'on peut pas trop s'en souvenir et les mots qui changent* et donc restituer l'histoire avec un certain souci de précision. Cette contrainte a certainement gêné sa prestation orale, beaucoup moins bonne sur certains points que sa première prestation qui, elle, respectait la succession des personnages dans le récit et la structure globale de l'histoire.

Un autre exemple, relatif à une autre histoire, montre que les élèves ont compris l'impossible adéquation entre le texte écrit et le récit qui en est fait : il faut nécessairement broder et ajouter des éléments. Audrey raconte l'histoire d'un géant et s'en tenant au plus près de l'affiche, omet de noter des éléments. Mélanie le lui reproche car elle trouve important de préciser que le géant lance le caillou très loin, précisément dit le texte de base, «à l'endroit où le ciel et la terre se rejoignent» et elle commente :

Si on écrit que quelques petits mots + ciel terre ou garçon on ne va pas dire que ces petits mots + on va dire les autres choses qui euh + qu'on n'a pas écrits mais qui sont entre les autres mots

Ce que souligne ainsi Mélanie, c'est l'aspect mnémorique de l'écrit forcément et nécessairement lacunaire; chaque terme doit être ensuite le noyau d'un développement, le point d'accroche de la mémoire, le sujet à expansion.

On voit que se tissent au cours des séances des interactions complexes entre l'écrit, pensé dans notre dispositif comme aide à l'élaboration du récit oral, et les oraux effectivement produits aux différents moments de la séquence.

2. CONTINUITÉ ET DISCONTINUITÉ ÉCRIT-ORAL

2.1. Du langage écrit au langage oralisé

Tout au long des séances, des moments d'écrits et d'oraux se succèdent avec une plus ou moins grande fréquence, et une plus ou moins grande continuité en ce qui concerne le passage de l'oral à l'écrit. Les différents moments de la séance font alterner et interagir régulièrement temps de lecture par l'enseignante, échanges oraux enfants / enfants ou enfants / enseignante qui s'articulent autour de cette lecture, et temps de restitution orale du récit par les enfants. Le passage du système de la langue parlée à celui de la langue écrite peut être plus ou moins souple, avec une interpénétration plus ou moins importante entre langage écrit et langage parlé⁵. Les oraux produits participent à la fois du **langage parlé** et du **langage oralisé** pour reprendre les termes de J. Rey Debove, c'est-à-dire du discours écrit qui est parlé, perceptible ici dans les moments de lecture à haute voix, les reprises à l'identique de fragments du texte par les enfants lors des différents moments de travail en groupe et lors des restitutions orales du récit aux différentes classes.

Au début de la séance, l'enseignante lit d'abord le texte *Le monstre que personne n'a vu* à haute voix à l'ensemble de la classe. Ce texte oralisé, tout en reprenant la substance et la forme du contenu de l'histoire écrite, subit une pre-

mière transformation et une première adaptation à travers l'oralisation et ses effets. Les changements de débit, les pauses, l'allongement, l'accent d'insistance, la montée de la voix et les intonations particulières vont mettre en relief différents segments de l'énoncé ou différents passages de l'histoire; ainsi l'enseignante va-t-elle souligner les actions du personnage, les discours directs ou rapportés, les épisodes à structures répétitives ou emboîtées⁶. Ce sont surtout les courbes mélodiques des énoncés⁷ et leurs variations à travers les intonations de l'enseignante, ainsi que les pauses qui vont transformer le texte écrit. D'une manière générale, la courbe mélodique ne suit pas toujours le schéma canonique : par exemple, les phrases affirmatives ne se terminent pas toutes par une intonation descendante, les intonations dans les groupes rythmiques également apparaissent avoir une certaine variabilité par rapport à l'intonation attendue (ou non marquée) car l'enseignante interprète le texte de manière expressive. Cela a pour effet de mettre en valeur certains segments d'énoncés, lexicaux essentiellement, et de neutraliser, en quelque sorte, d'autres éléments du texte. Cette lecture « expressive » va donner un autre sens au texte écrit, à travers précisément l'interprétation orale et personnelle, qu'en fait l'enseignante. Ainsi lors de la première oralisation du texte par l'enseignante, les mots sur lesquels porte l'intonation montante sont-ils principalement des organisateurs temporels (*ce matin*) ou spatiaux (*près d'elle*) et surtout, des éléments lexicaux⁸.

ce matin + madame taupe est dans son pré + près d'elle un lapin mange tranquillement ++ mais + où sont donc mes lunettes se demande madame taupe je ne vois rien ++ hum je vais me régaler dit monsieur lapin + en découvrant une nouvelle fleur+ mais + madame taupe ne reconnaît pas monsieur lapin sans ses lunettes+ elle ne voit rien elle prend peur elle se sauve et retrouve ses lunettes au passage [...]

Certaines variations mélodiques soulignent un nouveau thème – ici l'introduction d'un nouveau personnage. Cependant, tous les personnages de l'his-

5. J. Rey-Debove, 1998, p. 14 et suiv : «Un même énoncé dans une langue donnée est soit oral, soit écrit. On peut aussi le faire passer de l'oral à l'écrit et de l'écrit à l'oral. Dans le cas de ce transcodage, la substance et la norme de l'expression d'un système sont remplacées par la substance et la forme de l'expression d'un autre système (échange de [dwa] et doigt par exemple) [...] La «langue parlée» et la «langue écrite» ont néanmoins chacune leur personnalité et présentent des différences à tous les niveaux de stratification du signe. Par le transcodage, on réduit ces différences à un minimum et les notions de langue parlée, langue écrite, s'interpénètrent».
6. On peut parler de «médiation orale» de l'enseignante en renvoyant de façon générale au livre de F. Grossman (1996) pour plus de développement sur cette compétence professionnelle spécifique.
7. Nous précisons que nous n'avons pas utilisé pour cette analyse de matériel d'analyse phonétique ou phonologique, par exemple, un analyseur de mélodie. Les accents, les intonations montante ou descendante, ont été marqués à l'écoute lors de la transcription à partir d'enregistrements audio et vidéo.
8. Les mots ou groupes sur lesquels portent l'intonation sont soulignés dans la transcription.

toire ne sont pas soulignés avec la même intensité mélodique; certains sont davantage « accentués », de même que leurs actions ou leurs paroles, relativement peu mises en valeur par la courbe mélodique ou les accents rythmiques, au profit surtout de leurs caractéristiques comme *terrible, affreuses, pointues, horribles, effrayantes*.

Par ailleurs, des effets de mise en relief ou de focalisation sont également perceptibles à travers les pauses de l'enseignante au milieu des groupes syntaxiques. Ces pauses réorganisent l'écrit et induisent une écoute plus attentive à propos de ce qui suit immédiatement ce court silence. Par exemple, l'enseignante fait deux pauses au début du conte après *mais*, utilisés ici comme marqueurs de structuration :

mais+ où sont donc mes lunettes

mais + madame taupe ne reconnaît pas monsieur lapin

Ce même procédé – segmentation de l'énoncé par l'introduction d'une pause – sera repris plusieurs fois à l'intérieur de groupes nominaux ou syntaxiques et il redouble parfois les mots accentués par l'intonation :

J'ai vu une bête+ affreuse

Une bête horrible a essayé de manger madame taupe + dans son pré

Elle a + des oreilles pointues

Une gueule + énorme

Un horrible monstre + veut nous avaler tout cru

C'est madame taupe qui l'a dit à + madame grenouille + qui l'a dit à monsieur canard + qui me l'a dit

Un autre procédé, utilisé par l'enseignante, renvoie à des variations mélodiques, par exemple, l'accélération du rythme de certains groupes qui permet de souligner par contraste des énoncés (l'accélération est marquée par des caractères gras) :

*Elle a **des oreilles pointues une gueule** + énorme*

Sur l'ensemble des procédés utilisés par l'enseignante, assez peu semblent souligner la structuration et le développement du récit. Ainsi n'y a-t-il pas systématiquement de procédés de mises en contraste intonatives par exemple, qui distinguent la progression thématique dans le conte, ou qui séparent les rhèmes (l'information apportée) des thèmes. Cette conduite aurait pu aider à une meilleure mémorisation du conte par les enfants, et peut-être, aurait pu éviter une seconde lecture (Nacar et Morel, 1994 : 93-101). En revanche, les discours rapportés directs sont, eux, mis en contraste à travers l'intonation de l'enseignante par rapport aux autres énoncés du conte : hauteur plus élevée par rapport à l'énoncé qui précède ou encore ajout de termes expressifs en début d'énoncé rapporté comme *Hum oh!* qui signalent la prise de parole d'un personnage. Les changements de niveaux et d'énonciation dans le discours sont donc marqués.

Les variations intonatives et la modulation de la voix de l'enseignante ont sans doute un effet à la fois sur la compréhension et la mémorisation du conte

et sur les premières notes personnelles des enfants – l'effet de liste, par exemple, apparaît accentué par la lecture expressive de l'enseignante – comme sur les premières restitutions de récit.

2.2. Du langage oralisé au langage parlé ou au langage transcrit : des restructurations multiples

Un second passage entre les deux systèmes oral et écrit s'effectue au moment où les enfants vont reprendre l'histoire et parler à propos du récit entendu : ils se répartissent en petits groupes de trois ou quatre avec pour consignes : *Reprenez le récit entendu, aidez-vous les uns les autres, faites éventuellement un écrit qui permettra au rapporteur du groupe de raconter l'histoire à l'ensemble de la classe*. Des fragments du texte lu précédemment par l'enseignante sont alors repris oralement, et insérés dans le langage parlé, replacés dans l'interaction entre enfants ; ils sont alors négociés, répétés, reformulés et précisés. Ils portent surtout sur les personnages qui apparaissent dans le conte et sur la tâche d'écriture à réaliser : la graphie par exemple de certains animaux : madame grenouille, madame taupe, le lapin, le chevreuil, etc.

Puis à nouveau, dans cette même séquence, s'opère un passage à un autre système de discours, du langage parlé au langage transcrit, lors de la transcription de certains des énoncés oraux produits par les enfants pendant la restitution du récit en groupe, sur l'affiche collective qui aidera à la présentation finale de l'histoire.

Il y a dans ce type de séquences une inter relation étroite entre langage écrit et langage parlé et un va et vient entre langage oralisé et langage transcrit. C'est précisément dans ces passages successifs que se construisent des compétences langagières orales et écrites et que se précise, peu à peu, la différenciation entre les systèmes.

On perçoit bien, dans le premier récit que Mélanie fait devant la classe, à la fois la restructuration qui s'est opérée par rapport à la lecture de l'enseignante, et les traces de l'oral dans l'écrit, celles de l'écrit dans l'oral. Les traces de l'oral se repèrent à travers les pauses comme à travers les amorces ou les reprises de formulation lexicales ou syntaxiques qui signalent les corrections du locuteur sur son propre dire (l'équivalent des ratures à l'écrit, qui témoignent à l'oral du contrôle que nous exerçons sur le langage) très visibles dans le passage qui suit, à côté d'autres phénomènes induits par l'oralité :

il était une fois un monstre qu'on ne voyait jamais il était euh ++ une taupe qui + euh avait perdu ses lunettes dans son passage et il elle entendait un bruit

L'hésitation finale sur les deux formes pronominales / il / elle / provient de la difficulté à gérer à la fois le discours dans son oralité et la reconstitution de l'histoire : le premier *il* renvoie à *monstre* – il est peut-être contaminé par le *il était une fois* que l'élève avait déjà eu la tentation de reprendre. Pour Mélanie, la difficulté est double : locutrice et énonciatrice, elle doit «co-gérer» le récit, d'une part processus discursif oral – raconter une histoire à l'oral – et d'autre part évé-

nement interactionnel, – parler à la classe –, évènement unique qui se joue précisément dans la réalité à chaque fois renouvelée et différente de l'interaction.

La contrainte de la production du récit oral est visible également dans le sur emploi du coordonnant *et* qui sert de «joncteur» entre les énoncés en marquant à la fois la progression chronologique du récit oral et les relations logiques – cause, conséquence...

[...] et il elle entendait un bruit qui dit miam miam je vais me régaler et elle croyait que c'était un monstre avec de grandes oreilles une queue et des dents comme un rasoir et ensuite + elle va le dire à la grenouille et sur son passage elle a emp elle a pris ses lunettes + car elle les voyait

L'emploi du *et* permet l'économie de choix de termes plus explicites dans les relations logiques ou chronologiques, par exemple : *car, puisque ensuite, peu après*. L'emploi de termes explicites serait certainement plus « coûteux » dans la double tâche – processus discursif et évènement interactionnel – que Mélanie se doit de réaliser.

Les changements de niveaux dans le discours – passage de l'énonciation du récit à celle du discours direct – viennent encore compliquer la tâche de Mélanie, par les ruptures et les multiples dénivellements que cela implique; là aussi la double contrainte l'amène à choisir le procédé le plus économique pour rapporter les paroles des personnages : la généralisation de l'emploi de *dit* comme terme introducteur des paroles des personnages :

+ et la grenouille elle a dit c'est + la taupe a dit à la grenouille il y a un monstre dans mon pré que je vois pas parce que j'avais pas mes lunettes +++ et la grenouille elle dit «elle mange même les grenouilles» «oui, elle mange tout» alors euh la grenouille plonge dans l'eau pour voir le canard elle dit euh +++ la grenouille dit au canard «madame taupe m'a dit qu'il y avait un un ++ monstre dans son jardin

La représentation spatiale (Blanche Benveniste : 1997) du début du même extrait replace les éléments dans leur paradigme de rattachement et montre la complexité d'une telle séquence, avec des subordinations multiples et enchâssées, et tout le long et difficile travail d'élaboration et de contrôle de l'énoncé que réalise Mélanie :

+ et la grenouille elle a dit

c'est

la taupe a dit à la grenouille

il y a un monstre dans mon pré

que je vois pas

parce que j'avais pas mes lunettes

et la grenouille elle dit

elle mange même les grenouilles

oui, elle mange tout

2.3. Un récit entremêlé

Si l'on compare la restitution de récit de Mélanie et l'histoire lue par l'enseignante, on constate des transformations. Mélanie a conservé du récit initial la succession des personnages et celle des différents lieux où se déroule l'histoire, la trame générale des événements, la situation initiale et finale. Mais elle y ajoute sa propre parole : des interprétations, des commentaires qui doublent l'histoire, l'explicite, et, ce faisant, transpose, au début, la narration du présent à l'imparfait certainement induit, il est vrai, par la formule rituelle ajoutée par Mélanie, *il était une fois* :

*il était une fois un monstre qu'on ne voyait jamais
une taupe qui + euh avait perdu ses lunettes
et il elle entendait un bruit qui dit miam miam
elle croyait que c'était un monstre
elle va le dire à la grenouille
elle a pris ses lunettes car elle les voyait
il y a un monstre dans mon pré que je vois pas parce que j'avais pas mes lunettes
et il explique comme il est alors*

Ces commentaires semblent un effet, précisément, de la situation d'interaction avec la classe et marquent une autre discontinuité avec le texte écrit. Peu de fragments du texte écrit lu par l'enseignante sont repris dans son premier récit, sinon quelques éléments de description des personnages (*des* grandes oreilles pointues, une gueule, des dents comme un*rasoir*).

Le récit restitué oralement par Mélanie présente certes un caractère hétérogène, entre langage parlé et langage oralisé, mais avec une nette dominance de traits caractéristiques de l'oral. Les passages élaborés par l'enfant se distinguent de l'écrit par la syntaxe des énoncés qui apparaît variée; le complément lui-même est plus développé :

*une taupe qui + euh avait perdu ses lunettes
il y a un monstre dans mon pré que je vois pas parce que j'avais pas mes lunettes*

La syntaxe de l'écrit est relativement compacte, les énoncés étant construits le plus souvent sur le schéma : Sujet + Verbe + Complément (SVO), avec une plus grande fréquence de sujets nominaux, comme en témoignent des extraits du texte :

« Ce matin madame Taupe est dans son pré. Un lapin mange tranquillement des pâquerettes.[...] Mais Madame Taupe ne reconnaît pas Monsieur Lapin [...] Madame Grenouille bondit et disparaît dans l'eau [...] Une bête horrible a essayé de manger madame Grenouille [...] Et monsieur Sanglier se sauve à son tour. »

Dans le récit oral de Mélanie la majorité des sujets sont pronominaux (*il, elle*) ou sont dédoublés :

...et la grenouille elle a dit.. le canard il va voir le chevreuil... monsieur le sanglier il va voir

L'aspect hétérogène, qui mêle les caractéristiques de l'oral et de l'écrit, marque toujours les différentes narrations orales produites au cours des séances successives. Certes, les répétitions des récits, les notes puis les affiches et les discussions entre enfants autour de l'histoire à produire ont contribué à fixer certaines formules du texte écrit, formules qui concernent la description du monstre, par exemple, mais les développements et les commentaires explicatifs apportés à l'histoire, et qui donnent vie précisément à la narration orale, sont toujours présents. C'est précisément dans ces développements que se construisent des compétences discursives orales.

3. DES ÉCRITS AU SERVICE DE L'ORAL

L'écrit, fortement lié à l'oral, présente un certain nombre d'originalités. Nous avons déjà dit qu'il était considéré dans cette séquence comme un moyen, pas une fin; ses aspects formels n'étaient pas clairement définis; il est abordé par les enfants à leur gré, sans consigne particulière; il n'est pas obligatoire et il n'est pas évalué, contrairement à l'oral. Il était surtout personnel : relevé par la maîtresse pour que les petites fiches ne se perdent pas, cet écrit ne fait pas l'objet d'une attention quelconque de sa part. Individuel ou collectif, il était, d'une façon évidente, une simple étape transitoire et ponctuelle vers l'oral. Sa diversité doit, cependant, nous interroger : quel statut occupe-t-il dans chaque phase où il apparaît? Comment s'articule-t-il à l'oral? Comment le favorise-t-il? Et pour être plus précis, comment s'effectuent les transcodages entre le dit et l'écrit? Il faut analyser une à une les étapes.

3.1. Encodage : premières notes personnelles

Les premières productions écrites des enfants sont les prises de notes personnelles dont nous répétons qu'elles ont été réclamées, spontanément, par certains enfants. Ce « détournement » s'est imposé de lui-même. Dans certains récits, le nombre de personnages, leur ordre, la complexité de certains éléments ont complexifié l'activité au point qu'on pouvait difficilement se passer de la prise de notes. Sans elle, les élèves abordaient l'affiche collective avec pour aide leur seule mémoire : les discussions tournaient autour de problèmes de mémorisation ou des points de détails – ordre des animaux souvent – que seule la force d'attestation de l'écrit pouvait trancher. Il est vrai que l'initiative est venue de certains enfants seulement; l'enseignante l'a proposée à toute la classe. Quelques élèves ont été déçus :

Pierre : *qu'est-ce qu'on fait dessus [la feuille]*
M : *tu notes les choses importantes + les mots importants*

Mais bien que non imposé, cet écrit a été finalement choisi par la très grande majorité de la classe et définitivement intégré au dispositif général. Il est intéressant de voir que la stratégie de l'enseignante, orientée par la visée de compétences à faire acquérir aux enfants, a été déviée et remise en question par eux. C'est parce qu'ils ont parfaitement compris la tâche à réaliser et ses enjeux qu'ils ont pris des décisions pour la mener à bien, ont improvisé un médium non prévu et l'ont « bricolé » à leur façon. Loin d'appliquer strictement

les consignes, ils ont retravaillé la planification prévue par l'enseignante en fonction de la représentation nouvelle qu'ils se faisaient de la tâche. On sait à quel point il est difficile d'établir l'écart entre la tâche prescrite et la réalité de l'activité effective. On pourrait voir dans la proposition des élèves un indicateur puissant de leur réelle mise en activité.

La nature de certaines phases se trouve modifiée par ce changement d'orientation de l'activité et l'écrit y acquiert un nouveau statut : la première phase de lecture du conte par la maîtresse s'en trouve bouleversée. Les enfants écoutent désormais l'histoire, crayon en main, décidés à marquer des éléments déterminants. Cet écrit, contemporain de l'écoute va coder l'oral et servir l'écrit collectif qui lui-même n'a qu'un objectif, soutenir la narration orale.

La prise de notes est, de toute évidence, très dépendante de l'oral mais ne peut suivre sa labilité. Elle se restreint à quelques éléments très ponctuels, un mot n'étant pas fini d'écrire que la phrase suivante est déjà largement commencée. On imagine la nouveauté de l'expérience pour des enfants de CE1 qui ne se sont jamais trouvés dans cette situation ; ils connaissent la copie réalisée avec un temps suffisant, et au mieux la dictée pendant laquelle le maître se fixe sur leur vitesse d'écriture et de réflexion. Autrement dit, pendant cet exercice, l'oral se fixe sur l'écrit. C'est le contraire dans la prise de notes qui essaie de saisir des bribes – essentielles – d'un oral qui se déploie dans sa temporalité.

Sur quoi s'appuie cet écrit ? Que garde-t-il du flux sonore continu ? Certains éléments de ce flux sont bien évidemment mis en relief par l'intensité de la voix, par les effets de dramatisation qui découpent plusieurs objets d'investigation, comme nous l'avons déjà dit. Les énoncés verbaux émis sont à mettre également en relation avec d'autres systèmes de signes : gestes, regards, pauses importantes dans le discours. L'émission du message s'est faite dans les mêmes conditions pour tous.

Côté écrit, les compétences ne sont pas forcément toutes égales. En CE1, le manque d'expertise des enfants est flagrant. Les élèves de ce niveau ne maîtrisent ni le geste graphique, ni l'ensemble des correspondances grapho-phonétiques. La relation à l'écrit est plus simple pour certains que pour d'autres : des enfants se sont réfugiés dans les pictogrammes, des dessins assortis de signes plus ou moins explicites indiquant la série des animaux, par exemple. D'autres ont transcrit deux ou trois termes. Mais la grande majorité de la classe s'est lancée dans des transcriptions, plus ou moins longues, plus ou moins hasardeuses. L'écrit de Lauriane (illustration 1) témoigne de la difficulté à écrire les termes notés sans doute pour la première fois. Les approximations dans la valeur phonique (**pintu* pour *pointu*, **rasars* pour *rasoirs*), les liaisons possibles autour de la base (**aurible* et **aureur* reconnus comme de la même famille), les variations (le mot *gueule* transcrit une première fois **gele* et deux lignes plus bas **geule*) témoignent d'un grand effort pour transcrire l'oral. Mais cet écrit est long et sans doute fidèle à ce que voulait transcrire la petite fille. Cet aspect orthographique – premier degré de difficulté – se trouvait inclus dans une tâche englobante beaucoup plus complexe et qui a induit des stratégies personnelles diversifiées.

Lauriane a noté linéairement les mots qui lui paraissaient importants, soit (avec l'orthographe rectifiée) : *taupe lapin pâquerette taupe sans rien pas je belle finit des grenouilles bondi horrible oreille une gueule elle dévore loin... [...]. Sans aucune ponctuation ni grande logique, les mots s'enchaînent, en suivant strictement la lecture oralisée, sans effet de structuration. C'est une sorte de stock lexical, chaque terme permettant d'accrocher la mémoire à des éléments narratifs.*

taupe lapin pâquerette taupe sans rien
 pas je belle finit des grenouilles
 bondi horrible oreille une gueule
 elle dévore loin montre poussi
 un gueule des dans charnelle
 monieur monne rasure qui
 quache du feu sanglier sur
 auteur source pré de madame
 taupe horrible pas chance

Illustration 1

Certaines notes personnelles ont été plus sélectives et témoignent d'un effort de recomposition de l'histoire car elles en ont retranscrit la progression. Leur première préoccupation

a été de reproduire la succession des animaux autour de laquelle beaucoup de discussions ont porté. C'est pourquoi on trouve beaucoup de listes, le plus souvent verticales, avec des signes devant chaque terme ou non, reproduisant la série des animaux. Ces enfants, au lieu de se fixer sur la progression chronologique du récit dans tous ses développements, n'ont noté que la structure profonde d'autant plus facile à repérer qu'elle était attendue : des récits de ce genre privilégie une structure répétitive que l'on trouve, de façon récurrente dans l'ensemble du corpus. Le découpage du récit en saynètes et les pauses de la maîtresse ont facilité le repé-

je montre qu'on a gamale
 vue.

- la lapin des pâquerette
- la taupe Elle se sors
quelle aurore
- la gemmeille ou secours
- le caramaid au lala
quature
- le cheselle des dent égusé qu'omni
- le sanglier des rassoir
- fin une creature
not

Illustration 2

rage. Ils se sont, en ce sens, éloignés de l'oral immédiat en sélectionnant une suite logique et structurelle : *taupe, lapin, grenouille, canard, chevreuil, sanglier, lapin*, à l'exclusion de tout autre notation étrangère à la structure. C'est ce qu'a fait Ivan (illustration 2) qui, lors de la première lecture, a dressé simplement la liste qui se trouve à gauche, matérialisée par les gros points – nous reviendrons sur les ajouts se situant à droite ultérieurement.

La verticalité de l'écrit témoigne alors de l'effort de structuration. Pour ces élèves, le déroulement chronologique ne s'inscrivait pas forcément de gauche à droite. La liste a été un des moyens pour le concrétiser. Cette forme textuelle est une des traces les plus significatives de leur compréhension et signe de la réorganisation des contenus (Demougine & Cellier, 2003). Le mot *fin* est apparu à plusieurs reprises en bas de la feuille. Il n'a pas été prononcé par l'enseignante mais, cloturant l'histoire et la liste, il témoigne de la conscience qu'avaient les élèves qu'avec le dernier animal intervenait la cloture narrative.

Ces écrits personnels, issus de l'oral, n'étaient là que pour soutenir un deuxième écrit, collectif cette fois, l'affiche réalisée en petits groupes.

3.2. Les premières affiches : éloignement de l'oral

Le temps reste un élément important lors du travail collectif sur l'affiche ; il est volontairement réduit à une quinzaine de minutes. Les enfants ne doivent pas noter complètement l'histoire : il faut lutter contre leur tendance naturelle dont on voit bien vers quoi elle tend. Avec le temps nécessaire, ils aboutiraient à une parole entièrement notée par l'écrit, c'est-à-dire à un oral dicté et capté par l'écrit qui, lu, restituerait à son tour l'oral dans toute son intégralité. Certains élèves ont d'ailleurs discuté au début sur la pertinence du dispositif : pourquoi raconter au lieu de lire, habileté qu'ils ont si durement acquise ? On voit sans peine l'économie des moyens : l'écrit est d'une redoutable efficacité et s'impose de lui-même, hors des aléas de l'oral. Mais l'objectif était ailleurs et pour les détourner de la lecture vers la diction, la réduction du temps qui induisait un type d'écrit particulier était un paramètre important.

L'affiche constitue un écrit pour soutenir la verbalisation ; elle s'éloigne sensiblement de l'oral premier et des notes personnelles qui le soutiennent pour plusieurs raisons. D'abord, on passe d'une activité solitaire à un acte social, socialisant, dans un écrit qui va porter les traces des négociations, des régulations, des actions de coopération et un feuilleté d'interprétations ou tout simplement d'additions des stratégies, ce qui apparaît dans l'affiche d'Élodie *et al.* (illustration 3). Celle-ci cumule, au gré de tous les participants, plusieurs codes sémiotiques : le verbal, la suite numérique et les dessins et qui allie narration et liste. Celle-ci perdure, d'ailleurs, traversant écrit personnel et affiche collective, liste horizontale ou verticale, parfois numérotée ou non, seule ou accompagnée d'un bout de texte.

Ensuite, cet écrit a évolué en fonction de la compréhension progressive de sa nature et a suscité beaucoup de problèmes et de paroles. Les textes narratifs ont nettement dominé parce que dans l'esprit des enfants, un oral narratif devait forcément se traduire par un écrit narratif qui reprenait la chronologie et l'en-

une taupe 1
 le lapin 2
 madame grenouille 3
 un canard 4
 un chevreuil 5
 un sanglier 6
 lapin
 et bien sa alors je
~~je~~ j'ai été toute
 l'après-midi dans
 le pré de madame
 toute la chance 0

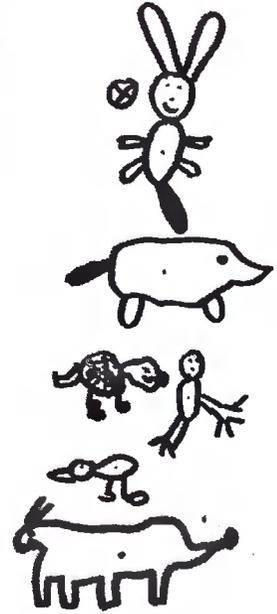


Illustration 3

semble des éléments; lui seul pouvait être dans la plus grande proximité avec l'oral (Cellier & Dreyfus 2001, 2003). Or restituer un récit ne consiste pas à oraliser un écrit et cet écrit lui-même ne pouvait être le décalque de l'oral. C'est pourquoi certains sont allés vers une forme plus épurée, plus efficace, vers un script, un résumé par exemple :

Monsieur lapin mange des pâquerettes dans le pré de madame taupe. Madame taupe n'a pas ses lunettes et elle entend : « Miam, miam, je vais me régaler » Madame taupe va prévenir madame grenouille qu'il y a un monstre dans son pré. Madame grenouille prévient monsieur canard qui prévient monsieur chevreuil qui prévient monsieur sanglier.

Même s'il manque la situation finale, l'essentiel est perçu de façon assez compactée. On s'éloigne de la narration chronologique et linéaire non adaptée.

Ces premières affiches sont intéressantes, montrent une réflexion sur l'usage à donner à cet écrit, témoignent d'une avancée dans la compréhension de la tâche mais nécessitent encore quelques affinements qui interviennent, le plus souvent, dans les phases qui suivent.

3.3. Ajout de notes personnelles : 2° encodage de l'oral

Après la première restitution et les remarques évaluatives, l'histoire a été lue une deuxième fois. Lors de cette seconde séance, les enfants ont repris

leurs notes personnelles, ajoutant d'autres informations, rarement avec des suppressions. À un premier écrit, se superpose un autre et les deux renvoient à des opérations différentes : c'est très net dans l'écrit d'Ivan (cf illustration 2). À la liste de gauche, écrite avec une encre plus claire, qui formalisait la structure additive du récit, il a ajouté des éléments fondés sur des exigences lexicales : on voit sa volonté de fixer un mot qu'il ne connaît visiblement pas **qurature* / **crature*, formes qui reproduisent maladroitement *créature*, des expressions qui sont répétées par chaque animal **au lala* (*oh la la!*) et *au secours* (correctement orthographié). Il a saisi dans la lecture magistrale deux détails supplémentaires : **paquerete* placé en face de lapin [fleurs mangées par l'animal] et le seul élément qu'il ait gardé de l'ensemble du portrait : les *dents aiguisées comme des rasoirs* dont l'originalité a plu à tous les enfants.

On voit Dimitri (illustration 4) procéder de la même façon : affrontant les problèmes orthographiques (comment un CE1 saurait-il écrire *chevreuil* et *sanglier!*), il essaie de noter d'abord la succession des personnages, puis à la deuxième lecture, avec une remarquable dépense de moyens, il se lance, dans le portrait du monstre. Il suit encore largement l'oral, en reproduisant telle qu'il l'entend la description dont les traits sont repris puis complétés par chaque animal. Sa transcription est fort peu économique, elle ne formalise pas clairement les ajouts; les efforts de structuration apparaissent cependant dans les regroupements qui isolent trois ensembles numérotés.

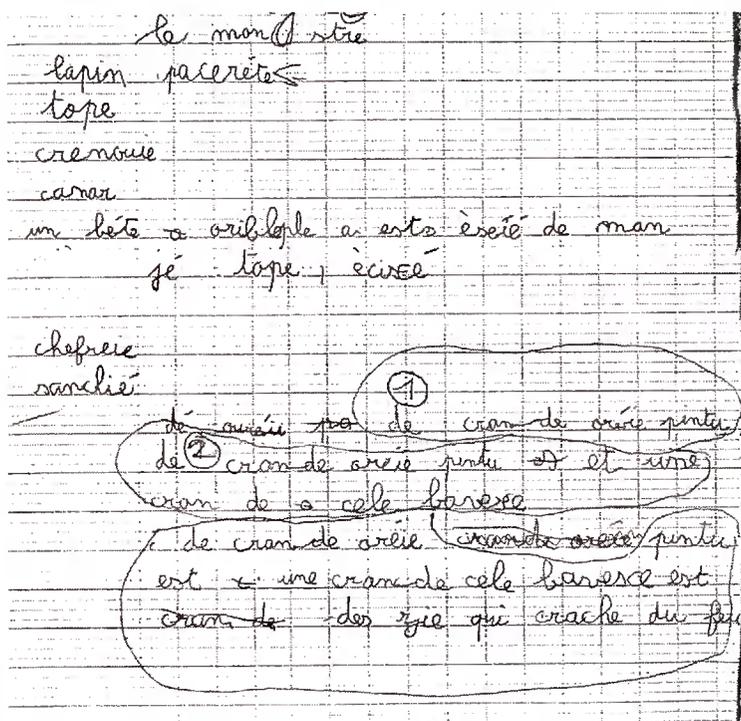


Illustration 4

3.4. Décodage : 2° série d'affiches vers la narration

L'étape suivante consistait à reprendre la première affiche ou, plus rarement, à en élaborer une deuxième. Celle-ci subit les mêmes processus que les notes personnelles, principalement des ajouts qui donnent à l'ensemble du document une configuration différente.

On voit bien ce travail de surimpression dans l'affiche de Francisco *et al.* (illustration 5) : dans la partie gauche, se trouve la première liste des animaux, seul état du travail initial du groupe. La mention *le monstre* qui se trouvait sur le même plan que les autres animaux s'est trouvée décalée et a repris son statut de titre. En face de chaque animal, les enfants ont noté ce qui leur paraissait essentiel. Ils ont sélectionné dans la lecture oralisée les éléments détermi-

~~le monstre~~ le monstre
 madame topes les à perdu se lune
 ti.
 monsieur lapin ← le monstre
 madame grenouille des grande orilles
 monsieur gamare ^{rouille} des grande orille
 le chevreuille ^{rouille} des den aigise
 come des rousse
 le sanglier ^{rouille} des grande orille
 come des rouille et des
 d'os qui cache du
 monsieur lapin feu
 ⇒ la chance fin

Illustration 5

nants au plan narratif : la perte des lunettes pour la taupe qui explique la méprise symbolisée par le couple *monsieur lapin* ← *le monstre* qui se trouve au cœur de l'histoire, ce que soulignent efficacement le fléchage et l'encadrement. Puis les élèves se sont attachés à la surcharge progressive du portrait du lapin pour terminer sur l'expression finale : **quelle chance**.

Transparaît sur cette affiche plus élaborée que les notes personnelles qui ont servi à sa réalisation, tous les objectifs poursuivis par les élèves : ils veulent conserver en mémoire non seulement la liste ordonnée des animaux mais aussi le portrait et la situation finale. Libérés de la pression de l'oral, ils structurent clairement l'affiche, l'organisent, l'adaptent à l'objectif de restitution.

La réorganisation des contenus peut être plus économique. On voit encore dans l'affiche de Mélanie *et al.* (illustration 6) des traces d'indécision : *la grande gueule* revient deux fois, des flèches inversent le sanglier et le chevreuil mais les élèves ont supprimé les répétitions inutiles ; l'essentiel est noté dans la structure et les détails. Du métalangage est également manipulé : **personnages, titre**. L'ensemble est performant. L'oral n'est plus du tout suivi dans tous ses méandres. Les informations importantes ont été filtrées, les finesses reproduites

les personnages titre le monstre qu'on n'a jamais vu

le lapin. ②
 la taupe. ① madame gronaille une chose orille riente
 de manière à à de longue s'orille paitte.
 la grenouille. ③ il à de or grande geule et.
 le canard. ④ il à des dent comme des rasoir.
 le sanglier. ⑤ il à une grande geule qui saure.
 le chevreuil. ⑥ il à des yeux qui cloche du feu.

Illustration 6

et la représentation s'est ajustée aux buts et témoigne du cheminement vers ces buts qui a nécessité des transformations successives.

Certaines présentations ont été encore plus élaborées, allant jusqu'au tableau à double entrée (Cellier et Dreyfus, 2003, Demougin et Cellier, 2003).

Alors que les notes personnelles ont saisi une parole entendue, les affiches se sont progressivement éloignées de l'oral premier et ont témoigné d'un net effort de formalisation, reflet d'une compréhension accrue de l'histoire. C'est précisément parce que ces écrits se sont libérés de l'oral qu'ils ont permis une bonne restitution car aucune place n'a été laissée à une lecture exhaustive : seuls ont été donnés des éléments d'ordre structurel ; dans les béances et les blancs, se sont construits les développements et commentaires qui ont donné vie aux récits portés par une interprétation personnelle et subjective.

On voit à quel point l'écrit, dans ce dispositif, est dépendant de l'oral à transcrire ou à produire : il a été ressenti comme important par les enfants qui l'ont placé où il n'était pas. Au fur et à mesure du déroulement de l'activité, il s'est diversifié, chaque phase s'articulant aux oraux et traduisant les constructions personnelles et collectives, circonstancielles, finalisées par la tâche et sans cesse reprises par l'évolution de celle-ci.

QUELQUES REMARQUES EN GUISE DE CONCLUSION

L'analyse de cette séquence nous a permis de préciser les différentes articulations entre l'oral et l'écrit dans la succession des phases d'une séance et de noter les restructurations qui s'opèrent dans les multiples passages de l'un à l'autre. Ce travail, certes très descriptif et encore largement exploratoire, prolonge une réflexion commencée ailleurs (Cellier et Dreyfus, 2003) sur la « nature » et les effets de ces écrits sur l'oral à produire : à quelles conditions s'articulent-

ils de la manière la plus performante avec les phases d'oral ? En quoi et pourquoi peuvent-ils devenir aides ou obstacles ?

Il faut dire que, pour certains élèves, le détour par l'écrit est peu adapté : pour des enfants de fin de cycle 2 et sans doute plus âgés aussi, il est plus naturel de raconter une histoire entendue que de l'écrire. L'écrit constitue une surcharge pour les enfants et un « détour » difficile. Des échanges fournis peuvent se raréfier dès lors qu'il s'agit de produire de l'écrit. On peut même avoir l'impression que les enfants n'ont pas compris l'essentiel de l'histoire, alors qu'il suffit de les relancer dans l'oral pour s'apercevoir qu'ils sont très au clair sur la notion ou l'histoire à raconter : ils reprennent alors une multitude de petits détails non sélectionnés pour l'écrit qui demande du temps et une certaine maîtrise graphique et autres. L'écrit est improductif quand il génère ces « moments blancs » où se perd l'essentiel de la tâche, où se dilue l'attention des élèves, où il y a déperdition de l'information. Il devient alors inutile et gênant.

L'écrit peut être simplement un obstacle à l'oral lorsque les questions formelles dominent : les élèves se centrant spontanément sur la correction de l'écrit et sur les données stylistiques, le texte produit est très en retrait, au plan informationnel, sur les phases orales précédentes. Il est peu productif enfin quand le type d'écrit est inadapté à la tâche : on l'a vu dans cette expérimentation au début de laquelle les textes narratifs ont nettement dominé parce que dans l'esprit des enfants, un oral narratif devait forcément se traduire par un écrit narratif.

Dès lors, il apparaît que l'écrit devient une aide productive à l'oral lorsqu'il est jugé indispensable par les élèves et que la réalisation de la tâche exige sa présence, quand on ne lui donne pas d'autre finalité que celle imposée par le rôle à jouer dans la séquence (pas d'évaluation formelle, orthographique, stylistique... même si les problèmes de cet ordre sont traités, pour partie et spontanément par les élèves), quand il devient une étape dans l'appropriation des notions et des contenus, en fait dès qu'on le considère comme un « outil ». Être un outil lui confère un statut particulier : il est protéiforme car il peut se saisir de codes sémiotiques divers, il se doit d'être utile et opérationnel, il est important mais il ne constitue pas une fin en soi. Il n'est pas jugé en tant que tel, pour sa valeur intrinsèque ; il est apprécié uniquement en fonction de son efficacité par rapport à l'objectif langagier fixé dont la réussite reste pourtant conditionnée à sa présence.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE, B. (1990) : *Le français parlé. Études grammaticales*. Paris. Éditions du CNRS.
- BLANCHE-BENVENISTE, B. (1997) : *Approches de la langue parlée en français*. Paris. Ophrys
- BOUCHARD, R. (1999) : Le dialogue pédagogique : unités pragmatiques et procédés énonciatifs in *Le français parlé*, J.-M. Barberis (éd.). Université Paul Valéry, Montpellier.
- BOUCHARD, R. (2000) : De l'énoncé au discours oral in *Modèles du discours en confrontation*. A.-C. Berthoud, L. Mondada (éd.) Berne. Peter Lang.

- CELLIER, M. et DREYFUS, M. (2003) : Articulation écrit-oral (chapitre) in *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier.
- DEMOUGIN, P. et CELLIER, M. (2003) : La liste, un écrit réflexif? in *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire – Les oraux et les écrits réflexifs*, Chabanne J.C et Bucheton D. (éd), PUF, p. 73-98.
- DREYFUS, M. et CELLIER, M. (2003) : «Place et fonctions des écrits intermédiaires dans des dispositifs didactiques pour travailler l'oral», in Colloque *L'écriture et son apprentissage*. INRP.
- GRANDATY, M. (1998) : Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences au cycle 2, *Repères*, n° 17, 109-126.
- GROSSMAN, F. (1996) : *Enfances de la lecture*. Berne. Peter Lang.
- NACAR, N. et MOREL, M. (1994) : Hiérarchie intonative dans un conte raconté aux enfants. Comparaison avec l'intonation de lecture *Le Récit Oral, suivi de questions de narrativité*. J. Brès (éd.) Université Paul Valéry, Montpellier.
- REY-DEBOVE, J. (1998) : *La linguistique du signe*. Paris. A. Colin.
- Repères*, (1991) : *L'articulation écrit-oral*, n° 3.

QUELQUES REPÈRES POUR LA DESCRIPTION D'EXPLICATIONS FONCTIONNEMENTS ET DYSFONCTIONNEMENTS DE L'EXPLICATION ORALE

Sylvie PLANE
IUFM de Paris et INRP

Résumé – Cet article, à visée méthodologique, se propose de fournir quelques éléments pour l'analyse des discours explicatifs produits dans le cadre de la classe et d'attirer l'attention sur l'intérêt que peut présenter la mise en situation d'expert d'un élève que l'on charge de réaliser une explication.

L'article propose donc, dans un premier temps, un bref rappel de quelques approches de l'explication qui offrent des définitions pouvant aider à caractériser l'explication dans ses dimensions logiques, cognitives et communicationnelles. Puis, après avoir signalé les contraintes qui encadrent la production d'explication en classe, il expose quelques unes des possibilités offertes en matière d'organisation pédagogique et didactique, mais aussi de statut attribué à l'expliqueur et de fonctions et modalités affectées à l'explication.

Enfin, dans un troisième temps, il s'attache à confronter des explications produites par des enfants, dans le cadre scolaire, et des explications produites par des adultes experts. Les prestations des élèves qui sont présentées ont été recueillies dans le cadre de deux recherches en didactique portant sur le rôle des verbalisations dans la construction des savoirs et relèvent pour la plupart d'entre eux du domaine des sciences et technologies.

Le propos de cet article est avant tout d'ordre méthodologique et théorique. Il vise en effet à fournir quelques points de repères pouvant contribuer à la description d'explications orales réalisées par des enfants dans le cadre scolaire. Nous prendrons pour cela principalement nos exemples parmi des explications réalisées dans des classes des cycles 2 et 3 de l'école primaire et dans des classes de 6^e de collège. Pour apprécier les prestations enfantines, nous utiliserons comme point de référence des explications fournies par des adultes au cours d'une émission de radio¹.

La préoccupation que nous affichons ici ne procède pas d'un souci de typologisation – il n'est pas envisagé de constituer des classes d'explications – mais plutôt de la volonté d'identifier certains des fonctionnements de l'explica-

1. Il s'agit de l'émission *Maman les petits bateaux* diffusée par France Inter.

tion et aussi, en allant plus loin, de montrer que ce qui peut apparaître, dans un premier temps, comme des dysfonctionnements de l'explication fait partie des mécanismes usuels de ce type de production langagière.

Nous nous proposons donc d'abord de rappeler sommairement quelques unes des ressources auxquelles on peut avoir recours pour décrire l'explication de façon générale, puis de signaler des spécificités à prendre en compte lorsqu'on s'attache à la description de l'explication orale en milieu scolaire et, enfin, de chercher à apprécier si certaines caractéristiques qui, à première vue, passent pour être propres aux explications réalisées par des enfants à l'école sont effectivement réservées aux productions verbales effectuées dans ce contexte particulier.

Les données sur lesquelles nous nous appuyons ont été recueillies dans des situations scolaires contrastées mais voisines : la plupart des situations auxquelles nous nous référons ont en commun soit de porter sur le thème de l'astronomie, soit de relever du domaine de la technologie ou de celui de l'informatique.

Ces données ont été collectées à l'occasion de deux recherches menées successivement, avec des objectifs différents : d'une part, une recherche à visée descriptive menée dans le cadre de l'INRP² et portant sur l'analyse de situations didactiques faisant intervenir, à divers titres, l'oral dans la construction de savoirs; d'autre part, une recherche, toujours menée dans le cadre de l'INRP, mais ayant pour objectif cette fois de fournir des outils à destination des formateurs en vue de faire de l'oral un objet d'enseignement³.

1. DÉCRIRE L'EXPLICATION : DES MODÈLES FORMELS À L'ANALYSE DE PRODUITS LANGAGIERS OBSERVÉS

Le mot *explication* est défini dans le *Vocabulaire de sciences cognitives* par un long article qui envisage son acception dans le champ de l'Intelligence Artificielle (Rousset, 1999)⁴. Le phénomène *explication* y est décrit comme un processus de génération textuelle, inscrit dans un contexte de communication du type question / réponse, et consistant à fournir à un utilisateur une séquence de règles constituant la trace des enchaînements opérés par le système expert pour obtenir un résultat. L'article signale également que cette définition minima-

2. Recherche INRP 30328 «L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire» (en abrégé : ORAL 1), sous la responsabilité de C. Le Cunff, G. Turco et M. Grandaty.
3. Recherche INRP 30340 «Enseigner l'oral dans la classe» (en abrégé : ORAL2). Présentation de cette recherche dans l'article introducteur de Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre.
4. ROUSSET, M.C. (1999) «Explication» in HOUDÉ, O., KAYSER, D. KOENIG, O., PROUST, J. & RASTIER, F. (1998) : *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris, PUF, 170-172.

liste de l'explication, conçue à l'époque des premiers systèmes dits à base de connaissances (SBC), s'est rapidement complexifiée de façon à tenir compte de l'hétérogénéité des connaissances participant à la résolution d'un problème, qui incluent non seulement des connaissances sur le domaine considéré, mais aussi des méta-connaissances, nécessaires pour faire en sorte que le destinataire de l'explication ne soit pas un simple récepteur, mais également un partenaire de l'explication dans le contexte d'un dialogue Homme – Machine.

À l'opposé de cette définition – mais l'opposition n'est-elle pas le gage de la possibilité d'une convergence? – les *Actes du colloque sur le jeune enfant et l'explication* (1990) présentent des études fondées sur l'observation de conduites explicatives mises en œuvre par de jeunes enfants. L'opposition entre ces deux familles de descriptions de l'explication porte non seulement sur les contenus proposés dans l'un et l'autre cas, mais aussi sur la méthode retenue pour bâtir la description, sur la perspective adoptée, qui détermine le domaine de validité de la définition de référence, et même, finalement, sur l'objet auquel s'applique la dénomination « explication ». En effet, dans le premier cas, la démarche d'élaboration de la définition procédait d'un souci initial de modélisation visant à générer des règles de production automatique d'explications, alors que, dans le second cas, la définition de l'explication résulte d'un cheminement inverse, allant de l'observation de phénomènes langagiers complexes, situés, différenciés – ayant, de surcroît, pour auteurs de jeunes enfants, réputés inexperts – vers l'identification de caractéristiques partagées mais aussi de spécificités irréductibles.

C'est pourquoi, alors que la définition proposée dans le *Vocabulaire de sciences cognitives* s'appuie sur des formalisations déjà disponibles dont elle montre l'évolution, les contributions rassemblées dans les *Actes du colloque sur le jeune enfant et l'explication* mettent davantage l'accent sur les variables qui distinguent des fonctionnements explicatifs. En effet, l'explication y est envisagée comme une conduite langagière singulière, réalisée par un sujet parlant unique, dans un contexte communicationnel donné⁵. Toutefois, et c'est en cela que nous pouvons parler de convergence entre ces deux approches opposées de l'explication, tandis que les modélisations de l'explication effectuées dans le cadre de l'Intelligence Artificielle s'affinent graduellement et se diversifient afin d'intégrer des paramètres situationnels, les analyses auxquelles ont été soumises les productions enfantines étudiées dans les actes du colloque pré-cité conduisent à dégager un certain nombre de points forts dessinant progressivement une sorte de schéma de l'explication, schéma étant entendu ici non pas au sens de « schéma textuel », mais plutôt au sens d'esquisse ou de modèle non formel.

5. LAMBELIN et BROSSARD (1980), qui s'intéressent à la forme particulière d'explication qu'est l'*explicitation*, montrent que celle-ci se caractérise par la construction d'un univers de discours fondé sur l'intériorisation de contraintes interlocutives, thématiques ou imposées par la tâche.

En effet, les travaux portant sur les productions enfantines mettent en évidence trois caractéristiques de l'explication :

- l'intention d'explication procède de l'identification d'un manque ou d'un problème (Berthoud-Papandropoulou et al., 1990);
- l'explication consiste en une mise en relation entre un *explanans*, c'est-à-dire un énoncé ayant vocation à rendre compte d'une cause, d'une origine ou d'une justification, et un *explanandum* (le mot, le phénomène, l'évènement qui est à expliquer) (ibid.);
- l'explication participe d'un processus dialogique et interactionnel; pour Lombard-Hutin et François (1990), elle s'inscrit dans l'espace discursif de la saynète, qui lui confère son unité.

Ces traits définitoires signalent donc les dimensions cognitives et communicationnelles de l'explication, considérée en tant que conduite langagière. Elles mettent aussi en évidence l'une des difficultés que l'enseignement de l'explication a à traiter : celle de la nécessité de provoquer l'émergence d'un questionnement pour susciter l'engagement du sujet dans une tâche d'explication. C'est là une des préoccupations majeures de la didactique des sciences exprimée à travers les travaux portant sur la problématisation.

Mais entre ces approches qui s'intéressent à l'explication en tant que conduite langagière et la première qui l'envisage comme une procédure automatisable, il y avait place pour une troisième voie, celle des approches textuelles et discursives.

Plus exactement, situées non pas *entre* ces deux approches, mais sur un autre axe, les approches textuelles et discursives de l'explication s'attachent à déterminer les caractéristiques linguistiques signalant les fonctionnements explicatifs d'une production verbale, écrite ou orale. Les implications didactiques en ont été examinées notamment dans deux numéros de la revue *Pratiques*, dont les titres soulignent l'évolution des problématiques (*Les textes explicatifs*, n° 51 de septembre 1986, et *Les discours explicatifs*, n° 58 de juin 1988), ainsi que dans des livraisons de l'ancienne série de la revue *Repères* qui rassemblaient des contributions analysant des dispositifs didactiques construits en référence notamment à la linguistique textuelle – en particulier aux travaux portant sur des questions de typologie textuelle – et aux théories de l'argumentation, dont la parenté avec l'explication était mentionnée avec constance (*Repères* n° 69 de mai 1986 : *Communiquer et expliquer au collège*; *Repères* n° 72 de mai 1987 : *Discours explicatifs en classe*; *Repères* n° 79 de 1989 : *Les discours explicatifs; genre et texte*). L'une des questions récurrentes posées par ces quelques trente cinq articles, qui signalent avec régularité leur dette envers les travaux de Grize sur la logique naturelle et ceux de Bronckart et Schneuwly sur le fonctionnement des discours, et qui furent publiés en un laps de temps fort court – trois ans – était celle de la genericité du texte explicatif, écrit ou oral. Y a-t-il une forme textuelle prototypique de l'explication? Dans quelle mesure peut-on parler de schéma explicatif? Quels phénomènes linguistiques constituent des marques de l'explication? En quoi le discours explicatif relève-t-il du discours argumentatif, ou en quoi s'en distingue-t-il? Toutes ces questions, qui recourent en partie les préoccupations des spécialistes de l'Intelligence artifi-

cielle, continuent à avoir une pertinence didactique évidente même si elles se posent de façon sensiblement différente aujourd'hui⁶, comme en témoigne par exemple l'approche interactionnelle proposée dans un numéro plus récent de *Repères* (Garcia-Debanc, 1995).

Mais l'analyse des fonctionnements textuels et discursifs de l'explication n'est pas l'apanage des recherches qui se sont intéressées aux problèmes d'enseignement : des recherches récentes portant sur les discours de vulgarisation situés hors du contexte scolaire ont également visé à identifier les caractéristiques linguistiques des explications qui figurent dans les publications destinées à diffuser des savoirs scientifiques. À cet effet, les travaux du Cediscor (Beacco, 1999) ont développé des analyses centrées sur des approches dialogiques de l'explication, présentant celle-ci dans ses rapports avec la communauté discursive dans laquelle elle s'inscrit, ou avec celle qu'elle cherche à fonder par la diffusion de savoirs issus de ce qu'on appelle ailleurs la noosphère. Plus précisément, mais toujours dans cette optique, Moirand (1999) s'est attachée à étudier les strates énonciatives qui se superposent ou s'interpénètrent dans les discours écrits d'explication scientifique, qui ne sont pas sans parenté avec ceux que l'école utilise ou cherche à faire produire. On peut en effet se demander si les explications que l'on cherche à faire réaliser par les élèves, en particulier dans le domaine scientifique, ont pour modèles – implicites ou explicites – les discours directement produits dans la communauté scientifique, ou ceux qui ont déjà bénéficié d'une médiation opérée par la presse : la revue *La Recherche* n'utilise-t-elle pas dans son argumentaire publicitaire en direction des lycéens le fait qu'elle fournit des substrats pour l'élaboration de sujets de devoirs ? Réciproquement, les modèles explicatifs diffusés par la vulgarisation scientifique n'ont-ils pas pour soubassement une représentation stéréotypée de l'apprentissage qui se manifeste à travers ce que Jacobi (1995) appelle leur *pédagogisme* ?

De ces approches différenciées que nous avons cavalièrement regroupées en quatre familles, plus pour en faciliter l'exposé que pour rendre compte d'oppositions qui seraient irréductibles, nous retiendrons deux éléments majeurs :

- ces approches ont en commun de signaler que toute production effective d'explication est à considérer non seulement dans ses fonctionnements logiques intrinsèques, mais également en tant qu'elle s'insère dans un tissu communicationnel et discursif particulier ;
- elles mettent l'accent sur le décalage possible entre l'expertise et l'efficacité de l'explication, thème sur lequel nous reviendrons de façon plus précise dans la suite de cet article.

6. Cf. l'approche interactionnelle proposée dans un numéro plus récent de *Repères* (Garcia-Debanc, 1995).

2. L'EXPLICATION, OBJET SCOLAIRE : UN ESPACE CIRCONSCRIT DE CHOIX DIDACTIQUES

Si cette présentation rapide de quelques approches de l'explication nous amène à prendre acte du fait que les productions d'explication sont à considérer dans leur contexte de communication, il nous faut alors, dans une perspective didactique, préciser les éléments du contexte scolaire qui doivent être retenus pour décrire des explications réalisées en classe.

Il nous semble que deux aspects du contexte sont à prendre en compte : les paramètres situationnels et communicationnels; les variables didactiques ou pédagogiques.

2.1. Un espace circonscrit par des contraintes et des déterminations contextuelles

Aux paramètres situationnels qui caractérisent toute production orale, comme ceux qui ont été définis par exemple dans le modèle *Speaking* de Hymes, s'ajoutent des spécificités communicationnelles propres à l'école :

- l'espace de communication est régulé par un code social général qui instaure des rôles et des places, et par des rituels propres à la petite communauté unique qu'est chaque classe; ainsi la prise de parole, la délégation de parole, l'organisation des échanges obéissent à des règles qui ne sont pas les mêmes que celles qui régissent les conversations familiales ou les entretiens publics (il est prescrit ou non de lever le doigt pour parler; l'interruption est plus ou moins tolérée; les interactions verbales sont encadrées et pilotées...)
- les activités de la classe sont orientées vers l'apprentissage, et les contenus d'apprentissage sont prescrits par l'institution; cette contrainte décide de la légitimité de ce qui peut être débattu, exposé ou expliqué en classe. Ainsi, si l'on compare les thèmes des explications figurant dans les corpus scolaires que nous avons recueillis et ceux développés dans les émissions de radio ou de télévision auxquelles des enfants sont amenés à participer, on observe des décalages évidents, et ceci, même quand les thèmes traités à l'école ont été choisis à l'initiative des enfants, car ces derniers ont, dans l'ensemble, intériorisé les finalités scolaires (encore que ce soit l'un des points sur lequel les disparités socio-culturelles soient le plus perceptibles) : l'émission de radio *Maman les petits bateaux* qui nous a servi de point de référence pour observer les stratégies explicatives des adultes experts montre que les demandes d'explications formulées par des enfants dans ce cadre portent le plus souvent sur des sujets que l'on jugerait anecdotiques à l'école, et qui n'y auraient sans doute pas droit de cité. Ainsi on opposera les thèmes suivants proposés par des enfants hors du cadre scolaire :
 - *Pourquoi les vêtements des garçons et ceux des filles ne se boutonnent pas du même côté ?* (émission *Maman les petits bateaux*)

- *Bonjour je m'appelle Tom j'ai dix ans et je voudrais savoir pourquoi on rit* (ibid)
 - *Bonjour je m'appelle Emma j'ai huit ans et j'aimerais savoir pourquoi on a choisi le poisson d'avril et pas un autre animal* (ibid)
- à ceux proposés par des élèves d'âge comparable, mais cette fois dans le contexte de la classe :
- *Comment savaient-ils qu'il y aurait une éclipse le 11 août?* (CE2)
 - *Pourquoi l'éclipse brûle-t-elle la rétine?* (CE2)

même s'il y a parfois contamination entre les questionnements personnels et les préoccupations scolaires, comme en témoignent les questions suivantes formulées en classe : *Comment reconnaître les fausses lunettes?* (à propos de l'éclipse du 11 août 1999), ou *Est-ce que les poissons dorment?* noté par un élève de CP-CE1⁷ dans la boîte à questions destinée à recueillir les interrogations des élèves; et à l'inverse, l'emploi savant – mais syntaxiquement peu adroit – de *composition* dans *Bonjour je m'appelle Amélie je voudrais savoir qu'est-ce que c'est la composition des crayons /de, ø/ couleur*, qui renvoie au domaine des sciences de la nature.

- la communication scolaire, et plus particulièrement celle qui s'exerce dans le cadre des séances de classe orientées vers des apprentissages langagiers, est placée sous le signe de la double énonciation, comme l'a montré Gajo (2000), et ce pour deux raisons : à cause des rôles sociaux propres à la classe (le maître est à la fois participant, régulateur, garant et évaluateur), et parce que les énoncés produits sont considérés non seulement dans leurs aspects informationnels, mais aussi dans leurs aspects linguistiques. La présence d'un tiers non destinataire direct de l'explication (le maître assistant à un exposé ou, de façon plus lointaine, à un travail de groupe) constitue également une donnée de la communication à prendre en compte.

2.2. Un espace de choix didactiques et pédagogiques

Outre ces paramètres situationnels généraux ou propres au contexte scolaire, il existe des variables qui sont d'un autre ordre parce qu'elles résultent de choix didactiques opérés par l'enseignant (détermination d'objectifs d'apprentissage, mode d'intervention de l'enseignant, points sur lesquels s'effectue l'intervention, nature de l'aide apportée, nature des documents mis éventuellement à disposition des élèves, choix de susciter une explication improvisée ou de la faire préparer, choix du thème qui peut être familier aux élèves, ou éloigné de leurs préoccupations...), ou de choix pédagogiques à incidence didactique (composition des groupes de travail, détermination des modalités pratiques pour préparer l'explication, pour présenter l'explication...). Ce sont là des choix lourds de conséquences, mais que nous ne développerons pas ici car ils font l'objet d'un traitement plus complet et plus détaillé dans l'ouvrage réalisé par l'équipe INRP-Oral 2 à l'issue de la recherche mentionnée plus haut⁸.

7. CP-CE1. Classe de Guy Petit. École de Saint-Vaast la Hougue.

8. Chapitre « Dispositif » (auteur : Micheline Proulhac).

Toutefois nous voudrions insister sur trois de ces paramètres pédagogiques ou didactiques parce qu'ils nous paraissent importants pour caractériser une situation d'explication orale scolaire dans ses spécificités.

2.2.1. Supports et modalités pédagogiques de l'explication

Comme pour toute activité langagière réalisée dans le cadre scolaire, la possibilité de recours ou non à l'écrit, le moment de consultation ou de production de cet écrit, la fonction affectée à cet écrit, constituent des éléments qui orientent la nature de la tâche cognitive à effectuer lors de l'élaboration de l'explication. Mais la présence de l'écrit peut être investie de différentes manières, en fonction de ce que prescrit la consigne, qui, par exemple dans le cas où l'explication orale précède la composition d'un écrit collectif, peut orienter vers la sélection d'un principe explicatif unique ou vers l'affectation du statut d'hypothèse à une assertion qui était jusque là considérée comme une explication (*on va essayer de se mettre d'accord sur une explication / on aura six personnes qui viendront expliquer ce que pense leur groupe / chacun va expliquer aux autres ce qu'il pense*⁹)

Plus généralement, la possibilité de disposer d'objets ou de recourir à différents modes sémiotiques (schémas, dessins, mime...) influe également sur l'interprétation de la nature de la tâche d'explication. Ainsi, dans la même classe¹⁰, lors de travaux de groupes consacrés à rechercher des explications rendant compte du mouvement apparent des planètes, le groupe d'élèves qui avait eu à sa disposition dès le début de la séance des boules de polystyrène et celui qui n'en a disposé qu'après un premier temps de débat n'ont pas focalisé de la même façon leurs discussions : le premier a consacré un temps important à sélectionner les boules en fonction de leur grosseur et à débattre incidemment des tailles respectives des différentes planètes, tandis que le second s'est intéressé davantage à la comparaison de la validité des propositions explicatives fournies par chacun des membres du groupe.

Des travaux (Wilson & Haugh, 1995) consacrés à l'observation du fonctionnement d'élèves organisés en dyades ont également montré que le fait que le travail d'explication s'appuie ou non sur un document partagé influait sur la nature des échanges entre élèves : l'analyse des interactions fait apparaître que les dyades dans lesquelles chaque partenaire bénéficie d'un document servant de support ont des difficultés à considérer l'élaboration d'une explication comme une tâche commune, ce qui n'est pas le cas lorsque le document est commun aux partenaires.

9. Variantes de formulation de consignes en CM1-CM2 (travaux de groupe portant sur la confrontation des représentations du système solaire).

10. CM1-CM2. Classe d'Éric Sadot. École Calmette et Guérin, Saint-Lô.

2.2.2. Statut et position de l'auteur de l'explication

L'explication peut être considérée comme étant le deuxième élément d'un système question / réponse. Ce système, sur lequel nous reviendrons pour l'examiner d'un autre point de vue, impose l'existence de deux statuts distincts, celui de questionneur et celui d'auteur de l'explication.

Il peut arriver que ces deux statuts soient assumés par la même entité. C'est ce qui se produit dans le cas de la délibération, ou dans celui de la question rhétorique, ou encore dans différentes mises en scène discursives reposant sur un dédoublement du locuteur qui, tel Sosie dans *Amphitryon*, joue tour à tour l'un et l'autre rôle, pour préparer une décision à prendre ou légitimer une action déjà entreprise. Ce peut être aussi une stratégie pédagogique qui favorise la réception d'un exposé magistral.

Cependant, dans le cadre scolaire, la situation la plus fréquente est celle dans laquelle les deux statuts sont affectés à des personnes différentes : l'une pose les questions, l'autre explique. Mais la dissymétrie des rôles ne se traduit pas directement en une stratification hiérarchique automatique : celui qui répond aux questions peut être en position haute ou en position basse.

Tout laisse penser que, le plus souvent, c'est le questionneur qui se trouve en position haute, et l'expliqueur en position basse. Plusieurs facteurs concourent à maintenir l'expliqueur dans cette position. En premier lieu, le fait qu'il y ait la plupart du temps confusion entre le statut institutionnel d'enseignant et le statut conversationnel de questionneur : le maître est en même temps un acteur que sa fonction place au-dessus des élèves et un locuteur que son savoir instaure comme expert. En second lieu, le fait que la question constitue une intervention initiative qui donne l'avantage à celui qui la formule et qui, ainsi, détermine le thème et la focalisation de l'explication, comme l'a montré Léon (1999) dans son analyse des entretiens politiques. Cette tendance est confirmée par le fait que les questions spontanées des élèves sont souvent moins nombreuses que les questions de l'enseignant.

Mais une inversion des positions est possible. Elle peut être conquise au cours d'un échange¹¹ (c'est ce que montre Kerbrat-Orecchioni, 1998) ou bien instaurée d'emblée, si l'expliqueur se voit reconnu le statut d'expert.

Socialement, en dehors de la classe, il est fréquent que l'expliqueur soit sollicité au titre d'expert et que cette qualité lui vaille de se situer en position haute, même s'il intervient en réponse à une commande. Cette qualité d'expert peut être attribuée à une personne en raison de sa profession (c'est le cas, par exemple, de l'enseignant, mais aussi du guide de musée ou du mécanicien qui renseigne un client sur l'origine d'une panne), ou en raison de compétences par-

11. Nous avons également observé ce phénomène à l'occasion de l'analyse d'un entretien entre un journaliste et un homme politique (CAPPEAU, P. & PLANE, S. (2000) « La complexité à l'œuvre : l'exemple d'un entretien politique » Université de Poitiers *Les Cahiers Forell*, 14).

ticulières (c'est le cas des écrivains ou des artistes que l'on interroge sur leur domaine d'excellence). Dans le cadre de la classe, si l'on veut qu'un élève explicateur soit placé en situation d'expert, il faut aménager une situation didactique à cet effet, de façon à faire de lui le médiateur de savoirs auprès de ses pairs. Plusieurs stratégies sont possibles pour cela : choisir un thème sur lequel l'élève que l'on veut placer en situation d'expert a des connaissances supérieures à celles de ses condisciples (par exemple en raison de son expérience), sélectionner comme destinataire de l'explication un public moins averti (exposé devant une classe d'élèves plus jeunes), ou encore faire préparer l'explication, selon des modalités qui peuvent être très variables, allant de la quasi répétition à l'anticipation de questions en vue de l'improvisation de réponses. Mais, pour bénéficier d'une réelle légitimité, il importe que ce statut d'expert soit explicité et que ses limites soient définies.

L'expertise, de fait, est plus un statut accordé par autrui qu'une qualité intrinsèque, mais elle suppose la reconnaissance de deux types de compétences, les unes trouvant leur source dans les savoirs à mobiliser pour réussir l'explication, les autres relevant d'habiletés langagières.

2.2.3. Fonctions et modalités primitives de l'explication

Dans un contexte dialogal ordinaire – non scolaire ou scolaire – on peut considérer que les explications remplissent, outre les fonctions assumées indifféremment par tous les types d'assertion (transmission d'informations, instrument de la persuasion, fonctions perlocutoires...), les fonctions suivantes :

- une fonction générale de maintien du tissu conversationnel. L'explication est considérée ici en tant que réponse à une question avec laquelle elle forme un couple, même si ce couple est plus distendu que celui formé à partir de questions appelant des réponses pré-orientées, telles celles qu'étudie Léon (1997) ou les paires adjacentes ritualisées;
- des fonctions spécifiques, dépendant étroitement de l'objet sur lequel porte l'explication :
 - une fonction sémiotique d'aide à la construction de représentations lorsque l'explication a pour objet de rendre compte de l'émergence ou du développement d'un phénomène ou d'un processus par des enchaînements causaux. Les séances de sciences en fournissent de très nombreux exemples, dans lesquels les enchaînements peuvent être soit signalés par des connecteurs de cause, soit simplement marqués par la succession des énoncés. L'interprétation causale de la succession des énoncés peut aussi être guidée par des connecteurs temporels, comme dans les propos de Liza (CM2)¹² qui s'efforce d'expliquer la variation des phases de la lune :
Liza la terre qui est un peu plus basse que le soleil et après y a la lune qui remonte avec les rayons euh du soleil et ben euh avec les rayons du soleil et ben ça éclaire la lune

12. CM2. Classe d'Évelyne N'Guessan. École de Tonneville.

- une fonction de guidage de l'action, lorsque l'explication se manifeste sous la forme de la relation d'un enchaînement de procédures (cf. les verbalisations accompagnant la réalisation du jeu de la tour de Hanoi étudiés par Richard, puis par Caron et Caron et Caron-Pargue, 1993). C'est l'une des fonctions majeures des propos de cet élève de CM1¹³ chargé d'enseigner à l'un de ses camarades une manipulation informatique :

alors pour effacer tu appuies sur la flèche <il montre la touche> autrement pour supprimer il faut que tu appuies sur là <il montre avec son doigt> au début tu écris les lettres là comme ça tu mets SUPPR et ça supprime là pareil <il le fait> alors pour grossir tu mets la la flèche et tu mets une lettre une lettre et une autre et pour arrêter, t'appuies <il regarde brièvement son camarade et frappe au clavier> après tu peux écrire comme ça alors là j'efface je refais je mets comme ça je mets sur "SUPPRIME" et ça supprime c'est bon ? c'est fini

Si l'on voulait entrer dans une querelle typologique, on considérerait que les discours du type de celui que produit cet élève n'ont pas droit de cité parmi les discours explicatifs, car il s'agit à proprement parler d'un discours procédural. Néanmoins, pour reprendre la distinction posée par Adam (2001), dans la mesure où, d'une part, il s'agit d'un énoncé qui dit *comment faire* et non de *faire*, et d'autre part, d'un discours qui cherche non pas seulement à exposer une suite d'actions mais à rendre le destinataire capable d'opérer ultérieurement des choix, nous avons considéré qu'il relevait de la catégorie des explications, entendue au sens large :

- une fonction de justification, lorsque l'explication porte sur les finalités ou les motifs d'une action, ou, de façon plus générale, lorsqu'elle est destinée à faire comprendre ce qui a présidé à un résultat que l'on constate, comme c'est le cas dans le fragment de dialogue suivant (classe de CM1-2) :

1. M. *que viens-tu faire ?*
2. Arnaud *je viens euh expliquer euh mon dessin ++ pourquoi il fait jour et pourquoi il fait nuit*
3. M. *oui*
4. Arnaud *je crois je crois que dans certains pays il y a des décalages d'heure par exemple la Martinique il y a six heures de décalage avec la France la terre tourne autour du ::: soleil et de la lune et la terre fait un tour la terre fait un tour autour de ::: la terre fait un tour fait un tour sur elle-même*

13. CM1. Classe de François Deschamps. École Jules Ferry, Niort.

Dans cet exemple, l'explication d'Arnaud porte sur deux niveaux :

- d'une part, il doit *expliquer son dessin*, c'est-à-dire établir des relations entre la schématisation qu'il a opérée et la conceptualisation à laquelle renvoyait cette schématisation, de façon à faire comprendre les procédures sémiotiques employées (un peu de la même manière qu'une légende guide l'interprétation, dans le domaine de la cartographie, mais ici la chose est bien plus complexe); l'intention de le faire est annoncée dans le début du tour de parole 2 (*je viens expliquer euh mon dessin*) et rappelée au début du tour de parole 4 (*je crois je crois que*) qui l'oriente vers la seconde partie de la tâche;
 - d'autre part, il doit *expliquer ses conceptions du système solaire*, dont le dessin constitue la trace. Et c'est cette seconde partie de la tâche, amorcée par la formule qui termine l'énoncé 2 (*pourquoi il fait jour pourquoi il fait nuit*) qui l'emporte sur la première : Arnaud se consacre presque exclusivement à la description d'un système de relations (*dans certains pays... la Martinique... la France ; des décalages d'heure... six heures de décalage*) et de mouvements (*tourne autour de, fait un tour sur elle-même*).
- une fonction d'explicitation¹⁴ lorsque l'explication porte non sur des faits mais sur du dire, que celui-ci ait pour auteur l'expliqueur ou non. Il s'agit là d'un usage métadiscursif du langage, que Rey-Debove (1997, 1999) organise en deux catégories, selon qu'il porte sur le signifié (cas de la définition), ou sur le signe lui-même. Le phénomène a été particulièrement étudié par Authier-Revuz (1990) qui s'est intéressée au dédoublement énonciatif qui se manifeste à l'occasion d'un retour réflexif du locuteur sur son propre énoncé; mais à côté de ces dédoublements, il existe également des cas de coopération entre locuteurs à l'occasion de reprises complétives ou correctives, comme dans l'exemple suivant recueilli en grande section de maternelle¹⁵ :
- 24 Clément *parce que la lune arrive*
 25 M *ah bon? le jour s'arrête parce que la lune arrive?*
 26 Clément *parce que le soleil est fatigué*
 27 M *qu'est-ce qu'il fait le soleil quand il est fatigué?*
 28 Clément *il se couche*
 29 Josselin *il se couche dans la mer*
 30 M *et alors*
 31 Clément *il se couche pas dans un lit il se couche dans la mer*

14. Nous employons «explicitation» dans un sens différent de celui que lui donnent Lambelin et Brossard (1980) qui réservent ce terme pour désigner une «activité par laquelle le sujet s'efforce de se représenter l'action dans laquelle il est engagé» ou «de communiquer à autrui [des représentations de la réalité ou d'un ensemble d'actions]».

15. GS. Classe de Nicole Hélaïne. École Calmette et Guérin, Saint-Lô.

La collaboration entre Clément et Josselin s'opère par le biais d'explicitations – réciproques ou non – de leurs propos : Clément prolonge dans l'énoncé 28 (*il se couche dans la mer*) le syntagme initié par Josselin (*il se couche*), limitant ainsi les risques d'interprétation erronée du verbe «se coucher», qui pourrait être pris au sens propre; et Clément, à son tour, dans l'énoncé 31, renforce l'affirmation de Josselin en signalant explicitement l'interprétation à rejeter. Il est probable qu'ils cherchent à la fois à conserver l'anthropomorphisation des astres (*la lune arrive... le soleil est fatigué... il se couche*), qui participe du système explicatif qu'ils proposent (les mouvements des astres sont dus au fait qu'ils sont animés), et élucider le sens de «se coucher» en signalant, avec les moyens limités dont ils disposent, qu'il s'agit d'un emploi métaphorique, d'où le recours à l'explicitation au sein d'une explication de portée plus vaste.

Mais, spécifiquement dans le contexte scolaire et sporadiquement ailleurs, les explications se trouvent affectées de deux modalités, que nous proposons d'appeler *modalité heuristique* et *modalité expositive*, qui se superposent aux fonctions précédentes. Elles ont également pour particularité de pouvoir être déterminées et programmées – du moins en partie – par l'enseignant qui formule les questions auxquelles doivent répondre les explications.

- Les **explications à modalité heuristique** se définissent principalement par le fait que l'élaboration du système explicatif par l'énonciateur s'opère conjointement au travail de verbalisation. Schématiquement, on pourrait dire que l'énonciateur disposait de savoirs préalables sur l'objet dont traite son discours, mais que ce n'est qu'à la fin de la profération de son propos qu'il dispose d'une explication portant sur cet objet. Ces explications peuvent être monologiques ou dialogales. Dans ce dernier cas, la construction de l'explication est en partie conjointe, même si elle n'aboutit pas à un accord. Cet extrait de dialogue entre Liza, Élodie et Jonathan, témoigne du fait que la verbalisation a permis à ces élèves de CM2¹⁶ de construire en commun un système explicatif rendant compte des phases de la lune, ou du moins de considérer qu'ils y étaient parvenus :

171. Élodie *tu as compris tu as compris que le soleil est tellement fort qu'il peut éclairer toute la lune mais quelquefois comme la terre elle tourne et que le soleil tourne aussi*
172. Jonathan < inaudible >
173. Liza *non*
174. Jonathan *c'est la terre qui tourne*
175. Liza *c'est la terre qui tourne autour du soleil*
176. Élodie *la la ++ terre et la lune +++ et c'est comme la terre elle tourne ben quelquefois nous on voit que la moitié d'éclairée*
177. Liza *ben oui c'est normal*
178. Élodie *en fin de compte*
179. Jonathan *ah oui ça y est j'ai compris*

16. CM2. Classe d'Évelyne N'Guessan. École de Tonneville.

180. Élodie *en fin de compte c'est tout le temps c'est tout le temps qu'elle est éclairée en fin de compte c'est tout le temps qu'elle est éclairée c'est parce que*
181. Jonathan *j'ai compris*
182. Élodie *nous quand on tourne on la voit différemment*
183. Jonathan *j'ai compris*

Les explications à modalité heuristique sont en général caractérisées par des propriétés affectant la cohérence du système explicatif lui-même, qui évolue au cours de l'élaboration du propos qui le génère en le formalisant, et par des marques linguistiques, telles que les reformulations, qui trahissent l'effort de conceptualisation qu'opère l'auteur de l'explication.

- Les **explications à modalité expositive** se présentent comme étant des discours visant à faire connaître à un auditoire un système de relations fondé sur des représentations pré-existant dans les ressources dont dispose l'expliqueur. Le discours magistral, l'exposé du guide de musée sont des exemples d'explications assurant cette fonction : ce sont des discours, l'un improvisé, l'autre récité, prononcés tous deux par un auteur qui donne une forme verbale à ce qu'on pourrait appeler un objet mental, de façon à transmettre un savoir déjà élaboré. Ces explications sont en général caractérisée par la posture de l'énonciateur qui assume un rôle d'expert, et par les finalités des reformulations, qui sont d'ordre pragmatique ou communicationnel.

3. TATONNEMENTS DE L'APPRENTI, TATONNEMENTS DE L'EXPERT

Si les explications réalisées par des élèves en milieu scolaire sont produites à des fins d'apprentissage, est-ce que, pour autant, toutes les imperfections qu'on pourrait leur reprocher sont à mettre au compte de l'impéritie des auteurs de ces explications, impéritie que l'apprentissage a pour fonction de corriger ? Sans doute un certain nombre de dysfonctionnements dans l'explication doivent être imputés à l'immaturité propre à l'enfance, comme le prouvent les études développementales. Mais il est probable que d'autres dysfonctionnements sont sans doute consubstantiels à l'activité langagière elle-même. C'est ce que nous allons tenter de vérifier en revenant sur quelques uns des traits que nous avons posés comme caractérisant une explication «bien formée», afin de voir si les infractions sont ou non le propre des novices.

3.1. L'explication prend-elle en compte le destinataire ?

Toutes les approches que nous avons évoquées dans la première partie de cet article et les remarques que nous avons développées dans la seconde partie insistent sur le fonctionnement pragmatique et contextualisé de l'explication : on ne peut dire d'une explication qu'elle est valide en soi ; elle n'est pertinente que si elle est adaptée aux attentes et aux savoirs préalables du destinataire, et elle ne prend sens que dans la situation dans laquelle elle s'inscrit.

La difficulté des jeunes enfants à se décentrer, à se représenter le savoir de leur auditoire n'est plus à démontrer. Cependant, le souci d'être compris par l'auditoire, ou même de provoquer l'adhésion de l'auditoire, est très souvent manifesté par les enfants placés en situation d'expliqueur expert, même si ce souci n'est pas toujours couronné de succès.

Ainsi, Corentin, élève de CE2, termine-t-il comme suit son explication de procédure informatique (comment faire remonter une ligne lorsqu'on a fait un saut de ligne inopportun) :

Corentin *alors pour monter une ligne par exemple t'as écrit une phrase enfin pas tout à fait ça écrit un mot et tu vas vouloir la continuer mais sans faire exprès par exemple tu as tapé ENTRER ça va te faire sauter une ligne alors si tu veux la remonter tu pourras récrire où tu voudras tu pourras continuer à écrire comme ça et si tu veux redescendre tu mettras la flèche du bas et après tu peux la descendre tu mettras la flèche du bas et après tu peux tu peux la descendre tu fais tu peux faire descendre mais tu peux pas descendre plus bas d'accord ? c'est bon*

Corentin, tout en manipulant le clavier, privilège qu'autorise son expertise, tente de faire comprendre à sa camarade une procédure complexe, en multipliant les exemples, en prenant pour sujet des verbes le pronom *tu* (mais il se garde bien de laisser sa camarade s'exercer). Il conclut en s'enquerrant, sans trop insister, de la réception de l'explication qu'il vient de donner.

Il n'y a pas de raison pour que les adultes experts soient moins soucieux que les enfants d'être compris par les destinataires de leurs explications. Lorsqu'ils s'adressent à des enfants, ils multiplient les exemples, comparaisons et analogies (on en verra un exemple dans le paragraphe suivant), et s'efforcent d'employer un vocabulaire adapté à leur auditoire. Néanmoins, il n'est pas rare qu'ils soient en quelque sorte rattrapés par leurs habitudes de savants. C'est ce qui arrive à un psychanalyste invité par une petite fille de six ans à traiter de la difficile question des *doudous*. Le début de son explication, après une rapide réfutation du présupposé fondant la question de la petite fille, comporte une énumération servant de définition, destinée à entrer en sympathie avec le questionneur en marquant un terrain d'entente fondé sur la connivence :

1. Maria *bonjour je m'appelle Maria j'ai six ans et je voudrais savoir pourquoi les enfants ont un doudou et pas les parents*
[...]
3. B. Cyrulnik *alors moi je dirais à Maria que les parents ont aussi des doudous mais c'est pas les mêmes que les enfants les enfants ont un doudou un chiffon un nounours un foulard un morceau de couverture qui a une fonction apaisante[...]*

Mais, après avoir prouvé qu'il connaissait bien ce dont il parlait, et comprenait les préoccupations de la jeune auditrice, l'expliqueur semble oublier qu'il

s'adressait (aussi) à ce public particulier. En effet, comme si l'expression savante «fonction apaisante» avait ouvert la voie à un autre type d'explication, destiné celui-là à un public plus averti, le spécialiste poursuit son propos en changeant de registre :

5. B. Cyrulnik *c'est un objet qui a pour fonction d'apaiser mais c'est important psychologiquement parce que cet objet représente ma mère il a la même fonction que ma mère[...] j'ai attribué à cet objet une fonction de symbole [...]*

Le vocabulaire employé par le spécialiste, et ses choix énonciatifs (recours à la première personne pour présenter une vision intériorisée de la situation) ont sans doute plus de chance d'être compris par les autres auditeurs de l'émission, en position de tiers conversationnel, que par une petite fille de six ans.

Cependant, dans la mesure où c'est là un trait extrêmement fréquent que nous avons relevé aussi bien dans les propos de spécialistes interrogés par des enfants, que dans ceux des maîtres, notamment lors de la formulation de consignes, nous sommes enclin à considérer que le changement de niveau de formulation constitue une sorte de stratégie pédagogique empirique involontaire et non contrôlée, mais qui n'est peut-être pas sans efficacité. Il n'est pas impossible qu'elle ait pour effet d'accoutumer l'auditeur à considérer qu'il existe plusieurs niveaux de formulation pour traiter d'une même question. Les chercheurs comme Bartolomae (1995) ou surtout Swales (1990), qui se sont intéressés à la manière dont se constituent les communautés de discours et à la manière dont l'enseignement participe à la constitution de ces communautés, ont montré le rôle positif que jouent les petits décalages entre ce qui est fourni comme modèle générique à l'apprenant et ce que celui-ci propose ou intègre en retour.

Dans le cas des explications telles que celle que nous venons de citer, on peut imputer le changement de mode et de registre entre le début et la fin de l'explication à deux causes :

- d'une part cette explication poursuit successivement deux visées, l'une volontaire et explicite, l'autre sans doute pas : l'explication vise d'abord à faire comprendre un phénomène (c'est ce que tente la première partie de la réponse, formulée dans des termes accessibles aux enfants), et ensuite à fournir un modèle d'explication savante, non pour faire comprendre un contenu, mais pour exemplifier certains aspects du genre ;
- d'autre part, la présence physique de la journaliste fait d'elle un récepteur de la communication qui s'impose davantage que ne le fait la jeune questionneuse. Cette dernière se trouve sinon évacuée de la communication, du moins reléguée à l'arrière-plan, tandis que les autres composantes de l'auditoire – les adultes qui écoutent l'émission – sont représentées par la journaliste, si bien que l'explicateur est rétabli dans son rôle de spécialiste s'adressant à un public averti.

3.2. Les fonctions et les modalités de l'explication sont-elles stables?

Au vu des éléments que nous avons énoncés plus haut, on peut estimer qu'une explication « bien formée » devrait, dans le cadre scolaire, respecter la modalité qui lui a été affectée par la consigne. Mais ce n'est pas toujours le cas. L'un des extraits cités plus haut nous fournit un exemple flagrant d'un glissement d'explication à modalité expositive vers une explication à modalité heuristique :

5. Arnaud *je crois je crois que dans certains pays il y a des décalages d'heure par exemple la Martinique il y a six heures de décalage avec la France la terre tourne autour du ::: soleil et de la lune et la terre fait un tour la terre fait un tour autour de ::: la terre fait un tour fait un tour sur elle-même*

L'explication d'Arnaud assure, comme nous l'avons vu, sa fonction de justification. En ce qui concerne sa modalité, le dispositif global et la consigne prévoyaient qu'il s'agirait d'une explication à modalité expositive : un travail de schématisation préalable a eu lieu, dont Arnaud est convié à rendre compte. Son intervention doit donc livrer le produit d'une élaboration conceptuelle déjà effectuée. Pourtant, les hésitations et les reprises d'Arnaud signalent qu'il rencontre un problème langagier (ambiguïté du verbe *tourner* qui signifie « effectuer une rotation » ou « effectuer une révolution ») et, à son tour, ce problème signale la fragilité du système élaboré, dans lequel la conjonction des deux mouvements, rotation et révolution, est peu claire, d'où la difficulté qu'éprouve Arnaud à attribuer à l'un ou à l'autre mouvement l'origine du phénomène constaté (le décalage horaire).

Mais ces types de glissements ne sont pas des spécificités du langage enfantin. On en trouve de nombreux exemples dans les propos d'adultes réputés experts, comme en témoigne cet exposé fait par un dentiste, qui recourt à trois analogies successives pour répondre à la question qu'une petite fille lui a posée au cours d'une émission de radio :

- 1 Bénédicte *bonjour je m'appelle Bénédicte j'ai six ans et demi je voudrais savoir pourquoi les dents pourquoi quand on tombe dans sur les dents les dents noircissent merci au revoir*
- 2 Journaliste *bonjour Bénédicte ça c'est une question effectivement intéressante et c'est un problème quand on tombe sur les dents les dents noircissent comment c'est fabriqué les dents docteur Bogopolski?*
- 3 Dentiste *je parlais un jour d'une cloche mais on peut parler aussi d'un château-fort on parlait d'un château-fort avec une grande muraille et cette muraille étant l'émail le château-fort étant la dentine euh à l'intérieur du château on mange on se nourrit eh bien le château a besoin de sa nourriture qui est apportée par une veine une artère etc. et un nerf qui donne la sensibilité de la dent*
- 4 Journaliste *qui est donc au milieu de la dent*

- 5 Dentiste *qui est au milieu de la dent et qui a des petits filets qui se prolongent dans la dentine*
- 6 Journaliste *d'accord*
- 7 Dentiste *eh bien si tu tombes et que tu te casses une dent et si cette cassure a lieu au niveau de la racine ce circuit cet ensemble nourricier se fracture et la dent n'est plus nourrie et on dit très souvent dans le langage vulgaire la dent est morte*
- 8 Journaliste *oui c'est juste*
- 9 Dentiste *et si elle est morte c'est qu'à ce moment là elle va noircir parce qu'elle n'a plus de nourriture au sein de la dentine*

Le dentiste qui répond à sa jeune interlocutrice a sans nul doute une représentation claire du phénomène qu'il évoque, ce qui devrait lui permettre de présenter une explication expositive, conformément aux attentes de l'émission à laquelle il participe.

Néanmoins, la transposition verbale de cette représentation du phénomène et le fait de devoir l'exposer à une petite fille ne sont pas sans lui poser des difficultés. Il amorce une première tentative de comparaison avec la cloche, pour la rejeter en même temps qu'il l'a posée; puis il entame une longue comparaison avec le château-fort, dans laquelle la muraille est présentée comme distincte du château-fort (*un château-fort avec une grande muraille*); dans sa comparaison, la dentine représente à la fois le bâtiment et ses habitants (*à l'intérieur du château on mange / le château a besoin de sa nourriture*). L'évocation de la nourriture, de surcroît consommée à l'intérieur du château, n'est pas sans faire courir le risque d'une erreur d'interprétation, en suggérant une autre analogie qui apparenterait cette fois le château à la bouche toute entière.

De la même façon que dans l'exemple cité dans le paragraphe précédent, l'emploi d'un mot relevant de la terminologie médicale, le nom *veine*, enclenche une série de mots savants *artère, nerf, ensemble nourricier*, et signale en même temps l'impossibilité de maintenir la comparaison. Enfin le spécialiste clot son propos en rappelant la métaphore usuelle assimilant la dent à un être vivant.

Ceci dit, le problème du changement de couleur de la dent reste entier. Mais pouvait-on faire beaucoup mieux ?

3.3. L'explication et la question forment-elles système ?

Les définitions issues des modélisations proposées dans le domaine de l'Intelligence Artificielle, ainsi que celles formulées dans le champ des approches textuelles et discursives de l'explication incitent à envisager l'explication comme formant système avec la question, implicite ou explicite, à laquelle elle répond. Si tel est le cas, l'explication et la question à laquelle elle répond devraient avoir un foyer commun et relever d'un même type de préoccupations.

Il arrive cependant assez couramment que les explications fournies en réponse à des questions s'efforcent de déplacer le foyer proposé par la question, ou de se centrer sur un foyer adjacent. De tels épisodes sont extrêmement fréquents dans les classes, obligeant l'enseignant à refocaliser les propos ou les débats, comme le montre par exemple l'extrait suivant recueilli en grande section de maternelle¹⁷ :

32. M *quel est le rapport entre le coucher du soleil et la nuit ?
qui est-ce qui pourrait m'expliquer ça ?*
33. Romaric *le coucher du soleil il est tout rose et la nuit elle est toute
noire*
34. Josselin *quand il est rouge le soir ça veut dire qu'il fera beau le
lendemain si il est blanc il fera pas beau le lendemain*
35. M *bon attention moi je voudrais que vous m'expliquiez pour-
quoi il y a le jour et pourquoi il y a la nuit*
36. Romaric *il y a aussi parce qu'il faut apprendre à lire à l'école et à la
maison*
37. M *quel est le rapport avec le jour et la nuit ?*

La maîtresse se trouve confrontée à un afflux de propositions entretenant un rapport thématique avec la question initiale qu'elle a posée : *Pouvez-vous m'expliquer pourquoi y a-t-il le jour, pourquoi y a-t-il la nuit ?* qu'elle cherche à accueillir, mais tout en signalant qu'elles s'écartent du foyer de la question. L'intervention 32 autorise les développements thématiques adjacents, pourvu qu'ils entretiennent un rapport de proximité avec le thème instauré par la question initiale ; en revanche, de façon plus ferme, l'intervention 35 débute par une marque de clôture (*bon attention*) qui signale, ou instaure, la fin d'un épisode ; tandis que l'intervention 37 marque une sorte de compromis, sans toutefois autoriser l'orientation thématique importée par Romaric (*il faut apprendre à lire à l'école et à la maison*), que la maîtresse se garde bien de citer, de façon à ne pas légitimer ce nouveau thème glissé dans la discussion.

Le déplacement du foyer s'observe également dans les explications fournies par des adultes, y compris des adultes experts. On en a vu un exemple dans l'extrait de dialogue radiophonique cité plus haut, au cours duquel la journaliste, après avoir accueilli la question de l'enfant (*pourquoi quand on tombe dans sur les dents les dents noircissent*) oriente d'emblée les propos du spécialiste interrogé sur un autre foyer de questionnement, portant cette fois sur la composition des dents. Le traitement de ce thème était sans doute nécessaire pour répondre à la question posée, mais l'initiative de la journaliste a eu pour effet de reléguer au second plan le thème initial de la question posée par la petite Bénédicte.

Dans d'autres cas, c'est le spécialiste lui-même, qui, sans y avoir été expressément invité, choisit pour sa réponse un foyer différent de celui proposé

17. GS. Classe de Nicole Hélaïne. École Calmette et Guérin, Saint-Lô.

par la question, voire déplace ce foyer au cours de l'explication, comme dans l'exemple suivant :

- 1 Mohammed *bonjour je m'appelle Mohammed et j'aimerais bien savoir si le féminin de sculpteur c'était sculpteur ou euh sculptrice merci au revoir*
- 2 Expert (C. Duneton) *alors ça c'est une c'est une très bonne question en effet parce qu'il y a tout ce ce il y a toute cette question de la féminisation des des mots des des fonctions qu'occupent maintenant les femmes [...] alors il y a pas de raison de pas mettre sculpteur au féminin [...] la première femme sculpteur je n'emploie pas le mot pour l'instant française est apparue au xvii^e siècle*
- 3 Journaliste *Claude Duneton ça rappelle un petit peu le ministre qu'on a eu*
- 4 Expert *voilà ça rappelle un peu le ministre [...] la sculptrice et donc je pense que quand même né dans le milieu de la sculpture je dirais de la haute sculpture du xviii^e il est bon d'adopter ce mot sculptrice et non pas sculptrice qui fait un peu quand même institutrice*
- 5 Journaliste *institutrice*
- 6 Expert *factrice un peu en tout cas [...]*

Dans cet exemple, la question n'appelait pas exactement une explication proprement dite, mais une information sur un usage linguistique : il s'agit de savoir quelle forme est usitée pour le féminin d'un nom de métier précis. Le questionneur ne met pas en doute l'existence d'un nom féminin ; implicitement il admet également que la profession désignée par ce nom puisse être exercée par une femme.

De son côté le spécialiste s'efforce de fournir une explication et une explicitation de son dire. Pour cela il commence par resituer la question posée dans un ensemble plus vaste, relevant de la sociolinguistique, en montant qu'elle s'inscrit dans le thème général des changements linguistiques (*la féminisation des mots*), et dans celui des changements sociaux (*les fonctions qu'occupent maintenant les femmes*). Puis il entame un premier excursus historique, sans cacher qu'il diffère le traitement de la question posée (*je n'emploie pas le mot pour l'instant*), suivi d'un deuxième excursus initié par la journaliste qui fait un rappel d'actualité. Enfin, il introduit un terme qui constitue une réponse partielle à la question posée : *la sculptrice*. En effet, ce terme, qu'il commente, ne renseigne ni sur la norme ni sur les usages linguistiques, mais sur les choix stylistiques du locuteur. En tout cas, en faisant un rappel historique, le spécialiste donne une forme d'explication à son propos qui apparaît comme retraçant un enchaînement chronologique qui pourrait être à l'origine du constat concluant le propos, brillant certes, mais centré sur un foyer différent de celui de la question.

Il arrive également que le système question / réponse dysfonctionne parce que les membres de ce couple se situent dans des champs de préoccupation hétérogènes.

C'est ce qui se produit dans la classe de grande section de maternelle évoquée plus haut lorsqu'à la question *Pouvez-vous m'expliquer pourquoi y a-t-il le jour, pourquoi y a-t-il la nuit ?*, les réponses suivantes sont fournies :

- 8 Romaric *le jour c'est pour quand on joue et la nuit++ on se couche parce qu'autrement s'il y a que le jour on peut pas dormir et on est trop fatigué*
- 9 Ludivine *Et le jour ça sert à y voir++ autrement++ et puis on ne peut pas jouer alors il faut mieux que ce soit le jour*
- 42 Romain-Vivier *s'il y a pas le jour on peut pas manger on peut pas aller à l'école*

Manifestement les enfants ne répondent pas à la question *Pourquoi y a-t-il le jour, pourquoi y a-t-il la nuit ?* mais à la question homophone : *Pour quoi y a-t-il le jour, pour quoi y a-t-il la nuit ?*, ce qui les amène à fournir des explications finalistes. Il ne s'agit sans doute non pas d'une simple erreur lexicale, mais bien plutôt d'une différence de point de vue sur le monde : dans l'esprit des adultes les événements sont considérés comme obéissant à des lois physiques, dans celui des jeunes enfants, ils sont interprétés en termes d'intentionnalité.

Ici donc, le décalage est dû à l'impossibilité pour les enfants d'entrer dans l'univers épistémique de la maitresse, et donc dans son *champ* de questionnement.

D'autres fois il peut être dû au fait que le *niveau* de préoccupation n'est pas le même. Un exemple nous en est fourni par les réponses fournies par des enfants de sixième¹⁸ interrogés sur les procédures qu'ils emploient pour effectuer des exercices sur ordinateur. C'est le cas de Diane, qui a fini par acquérir une grande pratique des exercices informatiques dans l'atelier où elle vient toutes les semaines. L'enquêteur qui assiste à la séance lui demande de lui *expliquer* comment on s'y prend pour résoudre l'exercice qu'elle est en train de faire et qui traite de la distinction entre phrases simples et phrases complexes. Réponse de Diane : *clique, tu cliques sur les carrés à droite*. La réponse d'Omar, lui aussi élève de sixième participant à cet atelier, est un peu plus précise : *je lis la phrase, je dis vrai et quand je trouve pas, j'essaie de chercher*. Diane ne renseigne que sur les gestes à effectuer, non sur les procédures à opérer pour réussir l'exercice. Omar, lui, fournit dans la première partie de la réponse un élément qui renseigne sur la méthode employée (lire le texte). Même s'il ne parvient pas à évoquer de façon précise les procédures utilisées, sa réponse montre qu'il sait situer le niveau de préoccupation de son interlocuteur.

En revanche, dans une situation proche, mais où Omar se trouve être questionneur et non plus expliqueur, on constate des décalages troublants, mais avec cette fois des positions inversées. En effet, devant un autre exercice, dont

18. Il s'agit d'élèves de sixième observés dans des ateliers informatiques, mis en place dans le cadre du dispositif «Lecteurs92.net» par le Conseil Général des Hauts de Seine, sous la responsabilité de Maëlise Langumier, directeur territorial à l'action scolaire.

il ne comprend pas les consignes, Omar s'adresse à son professeur et lui demande de les lui expliquer. Il obtient la réponse suivante : *l'exercice c'est d'évaluer ta compréhension. Tu vas lire attentivement et après on va évaluer ta compréhension*, ce qui le renseigne sur le but de l'exercice – qu'il avait, de lui-même déjà convenablement perçu – ainsi que sur la seule procédure qu'il était capable d'identifier comme telle, à savoir la nécessité de lire pour réussir un exercice.

Ainsi, la capacité, pour un adulte, d'entrer dans le champ de préoccupation et de se situer au niveau des préoccupations de ses jeunes interlocuteurs est une qualité rare. Bien maîtrisée, ce peut être un atout pour amener les enfants à faire évoluer leur propre champ de questionnement. Un exemple réussi en a été donné dans l'émission de radio pré-citée. À un jeune garçon qui demandait si les dinosaures pouvaient être des créatures extra-terrestres, le paléontologue interrogé a commencé par exposer qu'en raison de leur poids et de leur volume il aurait été très difficile de transporter dans les airs les dinosaures, et d'assurer leur atterrissage massif. Puis il a parlé de l'évolution des êtres vivants afin de ramener le champ des sciences de la nature, et d'expliquer la différenciation et l'évolution des espèces animales.

Il est probable que cette stratégie d'explication, rare chez les spécialistes, consistant à adopter dans un premier temps le niveau et le champ de préoccupation de l'interlocuteur, pour éventuellement le faire évoluer, a des chances d'être efficace et de favoriser l'émergence d'un questionnement situé à un autre niveau.

4. CONCLUSION : L'EXPLICATION A-T-ELLE TOUJOURS UN POUVOIR EXPLICATIF ?

Cette question peut paraître quelque peu incongrue et rappeler les débats bien connus sur la nature phlogistique du feu ou la vertu dormitive de l'opium... Pourtant il convient de se la poser, ou plutôt de se demander à propos des explications s'il leur est réellement possible d'atteindre leur but.

Nous avons vu, à propos des explications fournies par des spécialistes d'un domaine, qu'il pouvait arriver qu'elles se situent à côté des attentes d'ordre communicationnel ou cognitif qu'on pouvait placer en elles, si elles étaient inadaptées à l'auditoire, ou si elles ne formaient pas système avec la question posée. Mais pour dépasser ce constat, il nous faut nous interroger sur le caractère accidentel ou non des dysfonctionnements que nous avons relevés, en nous demandant s'ils sont consubstantiels à l'activité d'explication.

Il nous semble qu'une bonne partie des problèmes que nous avons constatés, en particulier dans les explications d'adultes, sont propres à l'oral, qui impose ses contraintes en raison de son caractère labile. Les reformulations et hésitations sont moins nombreuses dans les propos d'adultes que dans ceux des enfants; mais, même chez des adultes experts, la cohérence de l'ensemble du discours produit est constamment mise en péril par l'obligation d'improviser

un tissu discursif, même si celui-ci porte sur un thème bien maîtrisé par l'auteur du propos.

Cependant, si l'on imagine, par hypothèse, une explication orale qui éviterait les pièges de l'improvisation, est-on assuré qu'elle atteindrait pour autant son but qui est de permettre à un destinataire de se représenter des relations, des enchaînements qui rendraient parfaitement compte d'un phénomène ou d'une procédure, qui permettraient de *comprendre* ce phénomène, cette procédure? Rien n'est moins sûr.

Dans les représentations idéales de l'explication, celle-ci devrait se présenter sous la forme d'un discours permettant à un destinataire de bâtir un système conceptuel renseignant sur *la cause* d'un fait ou d'un phénomène. Mais, comme on le sait depuis Aristote, aucun fait, aucun événement ne peut être produit par une cause unique, et aucune cause ne peut jamais être observée : on peut juste constater des consécutives et des faisceaux de concordances, et établir des relations par un acte intellectuel. L'explication est donc non ce qui dit *la cause*, mais ce qui signale ce que le locuteur veut faire considérer comme étant la cause d'un événement particulier. Aussi, aucune explication ne peut être satisfaisante, sauf à réussir à contourner les trois obstacles suivants qui la menacent :

- l'obstacle de la tautologie : l'explication ne fait que déplacer une focalisation; c'est le cas des définitions;
- l'obstacle des origines : l'explication ne fait que tirer un à un les maillons d'une chaîne sans fin; c'est le cas de la plupart des explications scientifiques qui ne parviennent qu'à nous remonter un peu plus loin dans la représentation des enchaînements qui président aux phénomènes que nous observons;
- l'obstacle du finalisme, qui se présente comme un principe ordonnateur de l'univers pour les enfants, et comme un refuge pour les adultes en prise à des phénomènes trop complexes.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.M. (2001) : Types de textes ou genres de discours? Comment classer les textes qui disent de et comment faire? *Langages*, 141, 10-27.
- AUTHIER-REVUZ J. (1995) : *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Paris, Larousse.
- BARTHOLOMAE D. (1995) : Writing with teachers. A Conversation with Peter Elbow. *College Composition and Communication* 46.1, 62-71.
- BEACCO J-C (Éd.) (1999) : *L'astronomie dans les médias. Analyses linguistiques de discours de vulgarisation*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I., FAVRE, C. & VENEZIANO E. (1990) : Construction et reconstruction des conduites d'explication, in HUDELOT, C., LEGRAND-DELAMOTTE, R. & SALAZAR ORVIG A. (Éds) (1990) : *Le jeune enfant et l'explication. Actes du colloque international. Paris 18 et 19 mai 1990*. Université Paris V. *Calap*, 7/8.

- CAPPEAU, P. & PLANE, S. (2000) : La complexité à l'œuvre : l'exemple d'un entretien politique, *Les Cahiers Forell*, 14, Université de Poitiers.
- CARON, J. & CARON-PARGUE, J. (1993) : Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique, *Bulletin de Psychologie*, 412, 730-736.
- GAJO, L. (2000) : Interaction en classe de langue : spécificités, contraintes, limitations, in GAJO, L. & MONDADA L. *Interactions et Acquisitions en contexte*. Éditions Universitaires de Fribourg.
- GARCIA-DEBANC, C. (1995) : Interactions et construction des apprentissages dans le cadre d'une démarche scientifique. *Repères* 12.
- JACOBI, D. (1995) : La coccinelle : des repères sociolinguistiques pour analyser des textes scientifiques pour enfants . *Repères* 12.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998) : La notion de « négociation » en analyse des conversations. L'exemple des négociations d'identité . *Revue de Sémantique et Pragmatique*3, 13-34.
- LAMBELIN, G. & BROSSARD, M. (1980) : Étude de quelques aspects d'une conduite d'explicitation . *Langue française* 59, 53-61.
- LÉON J. (1997) : Approche séquentielle d'un objet sémantico-pragmatique : le coupe Q-R, questions alternatives et questions rhétoriques . *Revue de Sémantique et Pragmatique*, 1, 23-50.
- LÉON J. (1999) : *Les entretiens publics en France. Analyse conversationnelle et prosodique*. Paris, CNRS Éditions.
- LOMBARD-HUTIN, M-P. & FRANCOIS, F. (1990) : « Expliquer » des « relations spatiales » en maternelle? in HUDELLOT, C., LEGRAND-DELAMOTTE, R. & SALAZAR ORVIG A. (Éds) (1990) *ouvrage cité*.
- HOUDÉ, O., KAYSER, D. KOENIG, O., PROUST, J. & RASTIER, F. (1998) : *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris, PUF.
- HUDELLOT, C., LEGRAND-DELAMOTTE, R. & SALAZAR ORVIG A. (Éds) (1990) : *Le jeune enfant et l'explication. Actes du colloque international. Paris 18 et 19 mai 1990*. Université Paris V. *Calap*, 7/8.
- MOIRAND, S. (1999) : Représentations de la science. L'explication. in BEACCO J-C (Éd.) *ouvrage cité*.
- PLANE, S. & CAPPEAU, P. (2001) : Aspects de l'hétérogénéité discursive dans des explications d'adultes et d'enfants experts . Colloque *L'Explication : enjeux cognitifs et communicationnels*. Université Paris V.
- REY-DEBOVE, J.(1997) : *Le métalangage*. Paris, A. Colin.
- REY-DEBOVE, J. (1999) : *La linguistique du signe*. Paris, A. Colin.
- SWALES J.M. (1990) : *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- VIVIER J (1990) : Variations de situations discursives et stratégies de reformulation chez les enfants : réflexions méthodologiques , in HUDELLOT, C., LEGRAND-DELAMOTTE, R. & SALAZAR ORVIG A. (Éds) (1990) *ouvrage cité*
- WILSON J. & HAUGH B. (1995) : Collaborative modelling and Talk in the Classroom. *Language and Education*, Vol.9, 4.

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ORAUX AU CYCLE 1

Michel GRANDATY
IUFM Midi-Pyrénées et INRP Oral

Résumé – Quelle est la nature des tâches qui facilitent le travail d'apprentissage des élèves, tant sur les notions disciplinaires que sur leur langage oral ? Dans le domaine plus spécifique des conduites discursives, les élèves ont-ils, en classe, le droit et le statut de récapituler, de décrire, d'expliquer, d'argumenter ? Favorise-t-on ainsi l'écoute réciproque des élèves entre eux et par voie de conséquence des coopérations sur le langage ?

Dans le cadre de la recherche INRP «L'oral pour apprendre», au cycle 1, nous avons établi, avec l'équipe de Toulouse, un classement à but de progression / évaluation. Le choix didactique central peut se définir comme «viser à établir des systèmes de co-construction des conduites discursives par les élèves dans le cadre des enseignements disciplinaires». Ce choix implique un étayage construit de la part de l'enseignant et surtout une conception précise des critères d'évaluation de ces conduites que nous développerons dans cet article.

Les recherches en didactique de la production écrite des années 80 ont mis en avant de nouveaux objets d'enseignement : du banal sujet de rédaction conçu comme tâche prescrite («Racontez votre dimanche»), nous sommes passés, dans les classes, à la programmation de types d'écrits identifiés tels la lettre, le conte ou le fait divers. Les recherches portant sur l'oral doivent aujourd'hui passer par cette explicitation de l'objet : «Dis moi ce que tu évalues à l'oral, je te dirai ce que tu enseignes!». Quel objet enseigner selon quelle démarche ?

La réflexion peut être menée de plusieurs manières. Elle peut l'être par la transposition des genres oraux de référence comme on a travaillé, à l'écrit, la transposition des types d'écrits. C'est le choix de B.Schneuwly (1997). D'autres pistes sont possibles. Nous explorons pour notre part la piste des conduites discursives (Grandaty, 1992, 1998, 2001) de type expliquer, récapituler, décrire. Ces conduites impliquent tout à la fois la prise en compte des conditions de production et de réception et celle des formes d'organisation. L'ethnométhodologie en donne la définition suivante : «activités conversationnelles résultant de l'exploitation située, temporelle et séquentielle de ressources linguistiques par les interlocuteurs»; «configurations linguistiques qui sont des accomplissements interactionnels des participants» (Mondada Lorenza, 1999). Dans son article, l'auteur décrit et analyse la construction linguistique et l'accomplissement collectif d'une description. De notre côté, deux articles portent essentiellement sur

les origines et les enjeux d'une telle définition des conduites (Grandaty, 2001 & à paraître). Comment sommes nous parvenu à ce choix ?

1. QUEL OBJET D'ENSEIGNEMENT ORAL PRIVILÉGIÉ EN CYCLE 1 ?

La recherche INRP «L'oral dans la classe», qui s'est déroulée de 1995 à 1998, avait pour but de «décrire les échanges en classe, sous toutes leurs formes, qui impliquent le maître et les élèves et les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissages par lesquels les savoirs disciplinaires se construisent» (M. Grandaty & G. Turco, 2001). Dans ce cadre, nous avons établi, dans les classes de la recherche situées à Toulouse au cycle 1,¹ une liste d'indicateurs de progrès à but de programmation évaluative. Il s'agissait, dans le continuum verbal des enregistrements faits en classe, de dégager des observables, de leur donner, après une analyse pédagogique, un statut de paramètres afin d'en éprouver par la suite les modalités d'apparition dans une situation orale scolaire, voire la reproductibilité. Il nous est apparu que s'il y avait d'énormes différences entre les enfants entrant en Petite section – certains sachant déjà raconter ou décrire, d'autres non – ils semblaient tous posséder des compétences communes pour justifier ou relater un fait survenu dans la cours de récréation :

Ex 1 – M : *Pourquoi tu pleures ?*

Julien (3 ; 1 ans) : *i tapé (comprendre lui me taper ou il m'a tapé)*

Ex 2 – M : *Pourquoi tu pleures ?*

Émilie (3 ; 4 mois) : *tombé paterre (comprendre je suis tombé par terre)*

Ce constat nous a amené à nous rapprocher des positions développées en psychologie cognitive sur les prototypes. De nombreux travaux (pour une synthèse : Kail & Fayol, 2000) ont montré qu'il existe un système de base linguistique commun, donné à tout être humain, sur lequel s'articulent des usages et, par voie de conséquence, une complexification progressive des marques linguistiques. Chaque enfant pris individuellement se trouve sur ce gradient de complexification, gradient qui dépend de son accès aux usages, aux pratiques sociales de référence. Il n'y a pas de bénéfice pédagogique, dans un premier temps, à transformer ce constat psycholinguistique en marque de déficit ou de retard. C'est pourtant une tentation très partagée chez les enseignants qui posent des questions du type : «Comment faire parler des enfants qui manquent de vocabulaire?». Précisons (pour une analyse plus approfondie nous

-
1. Brunini Lina :I.M.F. : École maternelle Annexe (M.S.-G.S.)
 Guegano Jocelyne : I.M.F. École maternelle Annexe (P.S.)
 Hokonique Isabelle:I.M.F. École Maternelle Annexe (M.S.)
 Lafourcade Yvon : I.M.F. École Maternelle Marie Curie (P.S.- M.S) La Salvetat St Gilles
 Roques- Garcia Florence:I.M.F. Ecole Michoun (M.S.)

renvoyons à notre article de 2001) que si *tombé paterre* relève bien à la base de l'activité langagière de «relater», cette activité peut apparaître sous une forme plus élaborée, que nous appelons alors conduite discursive, conduite qui peut être menée et gérée par plusieurs élèves dans le cours de l'interlocution mais qui peut aussi être monogérée, dans une sorte d'interruption monologale consentie mutuellement par les intervenants du dialogue (cf infra l'exemple de la conduite explicative en Grande section produite par Julie). Ainsi, un récit dicté collectivement à l'adulte en maternelle, par exemple, est plus élaboré que le simple tour de parole d'Émilie cité plus haut. L'élaboration est à concevoir en termes de séquentialité textuelle relevant de phénomènes organisationnels et compositionnels (L. Mondada, 1999 & J.M. Adam, 2001). Comment l'enfant passe-t-il d'une activité simple qui consiste à relater à une conduite plus élaborée qui consiste à raconter? Aucune étude en psycholinguistique ne nous l'explique aujourd'hui sur le plan ontogénétique. Gardons nous bien d'inférer qu'il y aurait plusieurs étapes allant du plus simple au plus complexe. À partir de travaux portant sur les seuls connecteurs (Kail & Fayol, 2000), nous savons que le passage de *et puis* répété plusieurs fois dans un récit à *puis, ensuite, après*, etc. ne se fait pas de manière progressive et à des âges définis.

Par ailleurs, il existe plusieurs formes d'oraux, sous l'angle interactionnel. Les distinguer sur le plan théorique, c'est se donner les moyens de dégager des priorités, de hiérarchiser des choix pédagogiques. Si l'objectif d'enseigner l'oral fait aujourd'hui consensus dans la communauté, les critères d'évaluation proposés par différents documents, pratiques ou théoriques, sont très hétérogènes! Les pratiques sociales de références concernant l'oral sont en effet nombreuses et diverses. Comment opérer une transposition didactique de savoirs savants portant sur ces pratiques? Rappelons que ce concept, largement exploité en mathématiques et créé par M. Verret (1975), s'appuie sur le constat suivant : les transformations subies par le savoir savant sont constitutives des contenus d'enseignement. Ces contenus, objet d'enseignement, sont issus de choix justifiés par l'existence de contraintes didactiques et d'un projet d'enseignement. La première question à résoudre consiste donc à savoir sur quel modèle théorique s'appuyer, légitimé par quel projet d'enseignement? Il nous paraît nécessaire de donner, à tous les enseignants dans les classes, les moyens de construire, en étant conscient, les situations impliquant des discours liés, par exemple, à l'activité scientifique et technologique, et les conduites langagières qu'elles mettent en jeu. Les enseignants doivent pouvoir prendre conscience de la fonction de leur parole dans l'appropriation par les élèves des discours visés, des savoirs sur ces discours, et dans la mise en place des comportements langagiers et métacognitifs autonomes (M. Grandaty, 1996). Il s'agit de dépasser l'usage de l'oral en termes de simple outil de communication pour en faire un véritable objet d'enseignement. Car nos observations (Grandaty, 1998, 2001), menées dans le cadre de la recherche descriptive INRP (1995-98) « L'oral pour apprendre », ont permis de repérer que, dans le seul cadre de l'oral comme outil de communication, si certains élèves structurent des savoir-faire sur les conduites discursives, tous sont loin d'y parvenir. Il s'agit donc d'offrir cette maîtrise à tous les élèves d'une classe en explicitant les activités d'enseignement à mener, en permettant à l'enseignant de proposer un contrat didactique clair à la classe.

Pour parvenir à travailler les conduites discursives, nous nous appuyons sur l'hétérogénéité constatée des élèves afin de mettre en place des systèmes de coopération sur le langage. Notre choix didactique central peut se définir comme «viser à établir des systèmes de co-construction des conduites discursives par les élèves dans le cadre des enseignements disciplinaires». Ce choix implique un étayage construit de la part de l'enseignant (Grandaty & Le Cunff, 1994) et une conception précise des critères d'évaluation. Le but final est de parvenir à la production de conduites discursives en Grande section.

Voici un exemple de conduite discursive (en l'occurrence explicative) en fin de cycle 1.² Après avoir travaillé antérieurement le sujet avec leur maitresse, six élèves d'une classe de Grande section de Maternelle tentent de relater à une autre classe de même niveau comment les élèves empruntent des livres.

- M. : *qui pourrait reformuler ce qu'on a expliqué ? tu veux expliquer rapidement Julie comment ça fonctionne ?*
- Julie : *alors on choisit un livre d'abord dans les panières / ya trois panières avec les trois formes / ya le carré le rond et le triangle / quand on a choisi celui-là livre on s'inscrit derrière / on écrit son prénom et on met la date / quand on le ramène la maitresse elle met l'autre date / là où on le ramène on le ramène le jeudi et on le prend le jeudi et on le garde une semaine / et voilà!*
- Anaëlle : *et après*
- Julie : *et bé je raconte pas une histoire!*
- M. : *qu'est-ce que tu fais ?*
- Julie : *je leur EXPLIQUE! Anaëlle elle croit que je leur raconte une histoire.*

Non seulement Julie parvient à récapituler et relater le fonctionnement de l'emprunt de livres dans sa classe à une autre classe de G.S. qui voudrait faire de même, mais elle reprend Anaëlle qui souhaite l'aider. Elle lui signifie (indicateur de progrès pour une évaluation) qu'elle a terminé son discours, que le discours est clos sur lui-même, cohérent et achevé. Elle lui dit aussi (deuxième indicateur de progrès pour une évaluation), de manière implicite bien sûr, que le connecteur *et après* relève plus d'une conduite narrative (il est très courant en maternelle que les élèves s'appuient sur *et après...et après...* pour raconter). Elle lui dit surtout, implicitement encore, qu'il faut distinguer globalement une conduite, – expliquer –, d'une autre conduite : raconter. Il est juste de préciser que l'école a, depuis longtemps, traité au moins intuitivement une conduite discursive, la conduite narrative. Les derniers mots, *et voilà*, marquent, à notre sens, la fin de la conduite, de même que les élèves écrivent le mot «fin» pour marquer que leur récit écrit est terminé. Sur plusieurs corpus nous constatons cette pratique avec des formules variables.

2. Classe de Florence Roques-Garcia.

2. LES INDICATEURS DE PROGRÈS UTILISÉS PAR DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE

2.1. Construire une observation évaluative à partir d'une démarche d'enseignement préalable

Les enseignants de l'École maternelle Benezet de Toulouse visent d'abord à construire chez les élèves une culture commune sur un contenu disciplinaire donné. Le but est de permettre, en principe, à tous les élèves de s'exprimer sur la situation qu'ils construisent ensuite. À l'expérience, si ce principe n'a pas d'effets de manière univoque, il s'avère être d'une grande efficacité pédagogique sur la durée de l'année. Notons qu'il est à l'opposé de pratiques scolaires qui postulent que, pour que l'élève de Maternelle puisse s'exprimer, il doit parler de lui. Ils prévoient ensuite la mise en place d'un dispositif (taille des groupes, présence de l'enseignante, usage de traces écrites etc.) adapté à la tâche orale prescrite afin de pouvoir anticiper un certain nombre de stratégies d'étayage. Ils prélèvent enfin des indices de compétences à partir d'indicateurs de progrès durant la tâche réalisée réellement par les élèves. Prélever ces indices se fait sur la durée, de manière souple, avec pour but d'avoir, par trimestre, des informations précises pour chaque élève.

Cette démarche s'appuie sur des attitudes réfléchies de la part de l'enseignant. L'enseignant doit se décentrer. Cette décentration se fait au profit du travail oral des élèves entre eux. L'enseignant a alors un rôle général de pilotage de la séance considérée. Ainsi le rôle de prendre à sa charge la production du discours est dévolu à l'élève qui doit tenir compte des interventions des autres pour y parvenir. Cela s'opère de deux manières dans les classes de la recherche :

- soit l'enseignant organise la conduite dialogale afin de pouvoir observer et structurer l'échange. Dans ce contexte, l'élève apprend à agir verbalement et à développer des stratégies adaptées de communication avec ses pairs.
- soit l'enseignant devient le porte parole du groupe d'élèves qu'il aide à mener une conduite discursive précise (Raconter; Expliquer...). Dans ce cas, l'élève apprend à conduire un discours monogéré en acceptant que d'autres prennent des tours de parole pour concourir à la construction de cet objet linguistique.

Pour que l'élève fasse cognitivement ce travail linguistique, l'interaction orale doit obligatoirement avoir un enjeu. À qui doit-on expliquer quelque chose et pour quelles raisons (bonnes si possibles) faut-il le faire? Ces raisons peuvent être construites à partir de projets pédagogiques ou d'activités scolaires quotidiennes.

2.2. Établir, à partir d'un objet d'enseignement précis, des critères d'évaluation pour le cycle

L'outil suivant a été ainsi élaboré par les enseignants à partir d'une analyse de corpus enregistrés. Il formalise les comportements attendus en fin d'École maternelle, de façon à en repérer et à en encourager l'émergence dans les interactions advenant dans le cadre des projets disciplinaires. Dans cette perspective, la tâche discursive, quelle que soit sa nature, est toujours inscrite dans la tâche disciplinaire qui la subsume. Tout d'abord la grille d'évaluation proposée acquiert son homogénéité par le fait qu'elle reste centrée sur un objet d'enseignement visé : améliorer les conduites explicatives, descriptives, etc., orales des élèves (items 6, 8, 10, 11, 12 de la grille). Par souci de lisibilité, nous faisons référence aux cases de la grille par des numéros mais rien n'indique, aux yeux des auteurs de cette grille, une quelconque hiérarchie entre les critères ni un classement par ordre de faisabilité pédagogique. La programmation est conçue comme spiralaire. La capacité à co-construire le langage oral, objectif premier de ces classes, et plus particulièrement les conduites discursives dans le cadre naturel de l'interlocution, nécessite un apprentissage sur la durée. La grille est un grille d'évaluation sur la continuité du cycle. Elle donne une liste d'observables qui sont réellement observables (pensons à des items de type «savoir écouter» qui restent équivoques dans toute situation vécue) et qui tiennent compte de travaux théoriques en psycholinguistique (A.Rondal & X.Seron, 1999).

Il s'agit de concevoir chaque item décrit dans la colonne de gauche comme un point de départ et non comme un comportement fondamentalement inadapté. Il s'agit en fait de déplacer l'enfant qui serait situé majoritairement dans la colonne de gauche par ses comportements vers la colonne de droite qui décrit un comportement d'élève, c'est-à-dire un comportement souhaité par l'école, donc plus professionnel au sens où le langage n'est pas un simple moyen de communication mais devient un outil indispensable au travail en classe et du groupe classe. L'aboutissement de cette transformation est rendu perceptible et évaluable grâce à l'élaboration des items de la colonne de droite.

Pour ne commenter la dynamique que d'un seul item – l'item quatre qui porte sur l'élève qui s'insère dans un dialogue avec un pair en répétant strictement ce que l'autre a dit – nous ferons remarquer que c'est une grande conquête pour l'enfant de Petite section que de participer à un dialogue. Il faut donc accepter, au départ, cet embryon de collaboration au lieu de remettre l'enfant à sa place (*On vient de le dire, tu ne fais que répéter*) pour l'amener ensuite à construire sa propre formulation. Insensiblement, du statut d'enfant qui intervient dans la vie courante, il va passer au statut de l'élève qui coopère à une tâche verbale sur un objet scolaire. Anne Salazar Orvig (2000) dans une partie de son article de *Langages* intitulée «Contribution de la reprise à l'élaboration monologique» analyse des corpus d'enfants entre deux et trois ans. Elle constate que si la reprise, facteur d'insertion dialogique, participe de diverses façons à la construction des liens interlocutifs, elle permet aussi d'articuler plusieurs énoncés au sein d'un même tour de parole; «à travers cette première combinatoire l'enfant expérimente l'association de plusieurs énoncés en un seul tour de parole avec un faible coût cognitif». Elle se risque alors à parler de

Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de la maîtrise de la langue.	Indicateurs de progrès
<p>Dans le cas de figure où l'enseignant est au centre du groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les enfants sont tentés de se tourner vers lui - l'enseignant est tenté de prendre en charge la gestion de l'interaction en intervenant un tour de parole sur deux. 	<p>Décentration de l'élève par rapport à l'enseignant au profit du groupe de pairs.</p>
<p>Certains enfants ne s'autorisent pas à prendre la parole sur la tâche ou la parole des pairs dans les différentes situations construites par la maitresse (rassemblement / ateliers...) et / ou ne tiennent pas compte de leur(s) interlocuteur(s).</p>	<p>Reconnaissance du statut de locuteur et d'interlocuteur pour chacun et pour les autres.</p>
<p>À son entrée à l'école maternelle, l'enfant est habitué à gérer la communication avec des adultes. La relation enseignant / enfant reste ainsi une relation privilégiée, et les élèves ne cherchent pas a priori à entrer dans une relation avec les pairs sur les notions disciplinaires.</p>	<p>Abandon de la relation relayée par l'enseignant pour entrer dans une relation directe avec les pairs sur des notions disciplinaires.</p>
<p>Quand l'enfant repère une proposition intéressante d'un de ses pairs, il la répète. La répétition fait partie, à cet âge, de la co-action.</p>	<p>Diminution significative de la répétition dans les situations de coopération au profit de reformulations différentes.</p>
<p>Quand il y a discussion dans le groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tous les enfants parlent en même temps - ils se coupent la parole de façon non pertinente, ils ne s'écoutent pas - ils ne respectent pas le temps de parole accordé à un pair - le silence n'est pas reconnu comme temps de préparation de la parole mais comme un espace à conquérir - il n'y a pas ou très peu de coopération mise en place 	<p>Inscription du groupe dans un scénario d'interactions repérées et attendues dans la gestion des situations d'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en compte de règles conversationnelles (il y a des tours de paroles, je ne coupe pas la parole à mauvais escient, j'accepte le temps de réponse de l'autre, même si c'est un silence, j'écoute pour compléter...) - utilisation de formules marquant la modalisation : je pense que / je crois que / il me semble que c'est ce que je voulais dire, je suis d'accord avec lui, on l'a déjà dit, tu ne m'as pas laissé terminer etc

Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de la maîtrise de la langue.	Indicateurs de progrès
Les enfants utilisent et / après quelle que soit la nature de la tâche discursive et dans une fonction passe-partout presque à égalité de fonction de euh ! ben !	Variété plus grande des connecteurs : emploi de connecteurs en relation avec la nature séquentielle de l'échange (indications chronologiques, causales..).
Les enfants timides ne prennent pas la parole alors qu'ils ont des choses à dire. Les enfants leaders monopolisent la parole. Les enfants ayant peu de confiance en eux restent muets ou fuient la situation....	Transformation des sujets par une construction de différentes postures (au sens de E. Goffman) : – de locuteur gérant seul une séquence orale – de locuteur cogérant avec d'autres une séquence orale – d'interlocuteur
Les enfants restent statiques sur une posture : la plus fréquente étant que l'enfant ne prend la parole que pour monogérer	Passage d'une posture à l'autre et flexibilité du jeu par rapport à l'enjeu discursif énoncé ou repéré.
L'enfant utilise un système d'adresse qui le fait sortir, – voire le groupe –, de la situation. ex : fait rire le groupe en dehors de la situation / joue avec ses lacets / chahute /	Expérimentation du champ des adresses pour rester dans la situation et dans le groupe, même sans prise de parole quand la tâche discursive met le sujet en grande difficulté : acquiescer, sourire, observer, tendre un objet, chercher l'approbation du maître...
Dans les différentes situations pédagogiques, peu d'enfants de la classe interviennent spontanément et avec pertinence pour donner un exemple, décrire, s'opposer, justifier	Réalisation de conduites discursives : compléter / donner un exemple / décrire en liste / s'opposer / justifier /
L'enfant ne tient pas compte de l'interlocuteur : dans le système d'énonciation, dans son attitude, dans le lexique utilisé	Prise en compte de son ou de ses interlocuteurs par le regard / l'attitude corporelle / le système d'énonciation (tu...) / le choix du lexique ou la reformulation lexicale...
Prégnance de l'agir : l'enfant utilise l'oral au service de l'expression de sa seule subjectivité	Passage d'actes de langage de la vie courante à un oral qui devient un outil au service de la tâche disciplinaire. ex : dans les situations où l'enfant est témoin sur des faits en sciences
Peu de pratiques discursives complexes	Réalisation de pratiques discursives : récapituler, résumer, décrire une organisation, contredire.

monologue pour conclure «La reprise apparaît ainsi comme un catalyseur de l'élaboration monologique».

Il aurait été tout aussi clair dans cet exemple précis de parler d'élaboration monogérée. On voit bien qu'il s'agit moins pour l'enfant de se retrancher de l'interlocution (élaboration monologique) que de s'aider de l'énoncé de l'interlocuteur, par reprise, pour donner du «volume» à son tour de parole, volume senti intuitivement comme conduite discursive plus élaborée. Même si l'enfant de deux ans ne maîtrise pas encore cette organisation d'une conduite, il en mime la durée, c'est-à-dire que, de manière parfaitement dialogique, il montre à son partenaire qu'il veut, qu'il peut monogérer et que, d'une manière très dialogique aussi, il souhaite ne pas être interrompu par son partenaire. Il souhaite conquérir et exercer la posture de celui qui a la compétence et le droit de monogérer, de mener une conduite discursive élaborée. D'où l'importance de partir de ces reprises qu'il faut accepter afin d'éviter un effet de contre-étayage – celui de tous ces moments où l'enseignant interrompt l'élève «parce qu'on l'a déjà dit...» – pour aboutir, au contraire, à une amélioration de l'intervention orale de l'élève, dans ce cas reformuler.

Nous ferons remarquer, à nouveau, que les items ne sont pas numérotés et ne sont donc pas classés par ordre, même si les premiers de la liste paraissent plus «rapidement» accessibles que les suivants, des enseignants spécialisés (A.I.S.), nous ayant fait remarquer que certains de leurs élèves pâtissent des mêmes carences que ceux de Maternelle.

2.3 Analyse d' une séance d'enseignement / apprentissage en Petite section³

Souvent les enseignants déplorent que l'enfant de Petite section ne veuille pas parler. Le faire parler sur lui, sur sa famille (vieille proposition de C.Freinet) est la première idée qui vient à l'esprit. Elle s'avère peu efficace à l'usage, accentuant plutôt les phénomènes de leadership : ceux qui savent bien relater prennent facilement le dessus... L'intégralité de la séquence ci-dessous vise à l'établissement d'une culture commune. Les étapes alternent l'action, la prise d'information et la production de traces écrites. Les élèves de trois ans dans cette classe ont été mis en situation de savoir de quoi ils parlent...Pouvoir agir signifie s'approprier par le langage et par l'action la tâche scolaire proposée.

Situation : La classe a le projet d'emporter des fleurs à la maison pour Noël. Trois petits qui ont déjà réalisé leur plantation expliquent à des tout-petits comment on fait pousser des fleurs puis le leur font faire.

Étape n°1 (début nov.) : Les petits réalisent une première expérience et livrent l'état de leurs représentations sur «comment faire pousser des fleurs?»

3. École Benezet, Jocelyne Guegano.

(ex : pour faire pousser des fleurs il faut des fleurs, des feuilles, de la terre, de l'herbe, des graines). Ils produisent pour cela une trace écrite individuelle.

Étape n°2 : Constat sur trois semaines : les fleurs sont fanées, les feuilles ont séché, l'herbe est toujours herbe, rien ne sort de terre...

Étape n° 3 : Appel à un parent d'élève qui jardine. Explication aux petits : «comment faire pousser des bulbes?» et réalisation.

Étape n° 4 : Réalisation individuelle d'une fiche technique correspondant à la plantation des bulbes de crocus ou de narcisses en vue de l'explication aux plus petits.

→ Maîtrise de la chronologie des actions.

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

Étape n°5 : Un petit est mis en situation d'expliquer et de faire faire à un tout petit. Celui-ci a choisi une fleur ; comment réalise-t-on sa plantation ?

Voici un court échange enregistré le mardi 19 décembre 2000 (classe de 10 tout-petits et 15 petits).

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

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

1. M. *Alors qu'est-ce qu'on va expliquer... ?*
2. Laur <... > *aux enfants qui n'arrivent pas à faire pousser les fleurs*
3. M *oui, alors Maxime qu'est-ce qu'on va leur expliquer aux enfants qui ne savent pas faire pousser les fleurs ?*
4. MAX ++
5. M *qu'est-ce qu'on va expliquer? ...Johanna, hein ? qu'est-ce qu'on leur explique ce matin ?*
-
23. JOH *pour faire pousser les fleurs / faut pousser les fleurs / d'abord y faut planter la fleur / a / après y faut mettre de l'eau / d'abord / y faut mettre des cailloux après y faut planter la fleur et après et après et après et après et après et après on met de la terre avec des graviers*
- 24 M *Maxime tu es d'accord avec ce qu'elle a dit ?*
- 25 LAU *NON*
- 26 M *toi tu n'es pas d'accord / alors vas-y*
- 27 LAU *il faut mettre d'abord les 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*

Johanna et les autres élèves accomplissent la tâche langagière prescrite en 1 parce qu'ils ont quelque chose à dire sur un vécu commun scolaire et parce que la maîtresse leur demande d'agir dans le cadre de cet objet commun lié à ce même programme scolaire. Elle ne table pas seulement sur la capacité de l'enfant à vouloir parler. Lauranne en 27 vise ainsi un vocabulaire spécialisé. Le mot *cailloux* est évincé au profit d'un terme plus précis, ici *gravier*, garant d'une bonne compréhension de l'interlocuteur. En effet, si elle veut que l'action soit réussie, il lui faut bien préciser qu'il ne s'agit pas de mettre n'importe quel gros cailloux dans le pot mais bien des petits, c'est-à-dire du gravier.

Cette élève de Petite section prouve qu'on peut, dès cet âge, adapter son message à son interlocuteur dans le cadre d'une transmission de connaissances en en donnant une représentation discursive élaborée. Elle accomplit la tâche prescrite en partie parce qu'une culture commune a été établie en classe, ce que Lauranne commente très clairement en 2. La visée commune est présente dans la tête des enfants. En 23, 29, 30, 32 c'est bien de l'établissement d'une conduite discursive, en co-construction, qu'il s'agit. On peut affirmer que l'ensemble de l'activité langagière des élèves a été piloté par la tâche prescrite. Pour compléter notre réflexion sur la répétition en Petite section à partir des travaux de A.Salazar-Orvig cités supra, constatons qu'en 2, il n'est pas interdit d'interpréter la très longue répétition de *après* non pas comme une perte de mémoire, une hésitation de type *euh* mais comme une volonté de gagner du temps, de garder la monogestion de la parole, la conduite discursive menée par l'enfant n'étant pas perçue par elle comme achevée.

Pour revenir à l'analyse de la séquence, les enfants sont ensuite répartis autour du matériel en trois duos de plantation :

LAURANNE est chargée d'expliquer à HUGO,

JOHANNA est chargée d'expliquer à AURÉLIEN,

MAXIME est chargé d'expliquer à SOPHIA

- 51 M *Tu ne lui fais pas Lauranne / tu lui dis / tu lui dis Lauranne*
 52 LAU *je regarde si < ? >*
 53 M *voilà tu lui expliques à Hugo*
 54 LAU *tu dois mettre + (le cherche des yeux)*
 55 M *il est là Hugo*
 56 M *À MAX explique à Sophia, / vas-y explique lui*
 57 LAU *je vais lui donner son petit pot! tu dois mettre des cailloux
au fond*
 58 JOH *y faut mettre les cailloux au fond / après y faut mettre l'oi-
gnon*
 59 MAX *je sais plus (voix inaudible, mal à l'aise)*
 60 M *tu ne sais plus, alors il faut lui dire de prendre un pot peut-
être d'abord*
 61 MAX *+ < >*

- 62 M *oui / alors dis-lui (Maxime sourit et regarde les autres)*
- 63 AU *regarde comme je fais / ouh :: :*
- 64 LAU À HUGO *NON, / pas comme ça!*
- 65 M *pourquoi pas comme ça*
- 66 LAU *pas tant de cailloux... voilà / tu dois en garder un petit peu (Lauranne met les cailloux dans le pot à Hugo)*
- 67 M *vas-y Johanna tu expliques à Aurélien (Puis Aurélien joue à transvaser les cailloux d'un pot dans l'autre suite à 66 jusque 78)*
- ...
- 75 JOH *d'abord y faut mettre les graviers (les touche) / après y faut mettre les oignons et après y faut mettre la terre*
- ...
- 78 JOH *allez!! elle prend pas les graviers!*
- ...
- 100 JOH *ça suffit*
- ...
- 102 JOH *ça suffit / non*

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

3. CONCLUSION

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

Notre position de principe, dans cet article, a été de dire que l'école, en ce qui concerne l'oral, doit porter son effort dans le strict contexte des apprentissages scolaires. L'enfant ne devient pas élève en passant seulement la porte d'une école! Il doit être accompagné dans ce processus de transformation. Aujourd'hui, c'est l'enseignement de l'oral qui peut l'y aider; hier, c'était la longue liste des punitions et la captation de la communication en classe par le maître. De manière complémentaire, cet effort passe par l'éclaircissement didactique

des notions de tâche disciplinaire et de tâche langagière prise au sens large, ce qui permettrait de comprendre comment on peut réguler ces tâches en amont de l'activité de l'élève et pendant son activité. Faire entrer l'enfant dans cette double tâche permettrait de réguler son action pour qu'il se construise des représentations spécifiques de la classe et de l'école afin de devenir vraiment élève. C'est la voie que nous explorons dans nos recherches actuelles portant sur les conduites discursives et c'est dans cet esprit que les indicateurs de progrès établis par l'école Benezet ont été élaborés. Ils ont révélé leur part d'utilité tant sur le plan de la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques que sur celui, plus large en classe, de la problématique du respect de la parole de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université.
- ADAM J.-M. (2001) : Texte, genre et niveaux de complexité, dans *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase.*, Delagrave & CRDP Midi-Pyrénées, 41-61.
- AUSTIN J.L. (1962,70 traduc.) : *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- BROWN P. & FRASER C. (1979) : Speech as a marker of situation, in *Social markers in speech* Cambridge University press, 33-62.
- BRUNER J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*, Paris, PUF.
- CHEVALLARD Y. (1991) : *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- GOFFMAN J. (1974) : *Les rites d'interactions*, Paris, ÉD. de Minuit.
- GRANDATY M. (1992) : Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue, *Repères*, 6, INRP, 95-109.
- GRANDATY M. & LE CUNFF C. (1994) : Situations de discours oral / écrit aux cycles 1 et 2, Performances, activités métalangagières et étayage, *Repères*, 9, INRP, 145-163.
- GRANDATY M. (1996) : Le rôle et le statut des activités métalinguistiques dans l'enseignement de l'oral, dans les Actes du 6ème colloque international de la DFLM, *Les Métalangages de la classe de français* (20-23 sept. 1995), Université Lumière, Lyon.
- GRANDATY M. (1998) : Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences au cycle 2, *Repères*, 17, INRP, 109-125.
- GRANDATY M. & TURCO G. (Coord.) (2001) : *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école*. INRP, Didactiques des disciplines
- GRANDATY M. (2001) : Didactique de l'oral et conduites discursives, dans *Quelles grammaire enseigner à l'école et au collège ?* C.R.D.P. & Delagrave.
- GRICE P. (1979) : *Logique et conversation*, *Communications*, 30, 57-72.

- GRIZE J.-B. (1981) : Pour aborder l'étude des structures du discours, dans *Langue Française*, 50, 7-19.
- JOULAIN M. (1990) : Conversation maîtresse-enfants en maternelle : la circulation de la parole, dans la *Revue Française de Pédagogie*, 91, INRP, 59-67.
- KAIL M. & FAYOL M. (2000) : *L'acquisition du langage*. Paris, PUF.
- MONDADA L. (1999) : L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration descriptive des descriptions, dans *Langage & Société*, 89, 9-36.
- RONDAL A. & SERON X. (dir.) (1999) : *Troubles du langage. Bases théoriques diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga
- SALAZAR-ORVIG A. (2000) : La reprise, aux sources de la construction discursive, dans *Langages*, 140, 68-91.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement, dans *Repères*, 15, INRP, 27-40.
- SCHNEUWLY B. (1997) : Vers une didactique de l'oral, dans *Enjeux*, CEDOCEF, Namur, 39-40.
- VERRET M. (1975) : *Le temps des études*, I & II, Paris, H. Champion.

L'ORAL DANS LES SÉANCES DE RÉOLUTION DE PROBLÈMES DE MATHÉMATIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE : DES EXEMPLES DE DÉBATS AU CE1

Jean-François FAVRAT
IUFM de l'académie de Montpellier, site de Nîmes

Résumé – Dans le but d'examiner la place, la nature et le rôle de l'oral dans la résolution de problèmes posés à l'écrit, nous nous sommes demandés si des élèves de CE1 pouvaient débattre de leurs solutions. Pour cela nous avons construit un canevas de séance de résolution de problème durant laquelle une phase collective de communication sur les démarches est prévue dans le but de faire apparaître un débat entre les élèves. Dans cet article nous présentons et nous analysons les observations très contrastées faites lors de cette phase dans trois classes de CE1 dans lesquelles le même problème a été proposé. D'une part nous avons constaté que des moments de débat sont possibles mais qu'ils n'apparaissent pas nécessairement; nous en avons cherché des raisons. D'autre part, nous montrons que, grâce au débat, les élèves s'emparent de questions essentielles pour la pratique réelle des mathématiques dans une classe.

Le but de cet article est de rendre compte d'un travail effectué dans plusieurs classes de CE1 par une équipe d'enseignants¹ et de formateurs intéressés à la fois par le rôle des problèmes dans l'enseignement des mathématiques et celui des interactions orales dans les apprentissages. Ces préoccupations sont en accord avec les récents textes officiels pour l'école primaire.

Ceux-ci, comme tous les programmes² parus depuis 1978, proposent une liste de compétences «méthodologiques», à travailler pendant les séances de

1. Chantal BOMPARD, Alain BOUZIN, Soizic BOZEC, Claudie CANAT, Micheline CELLIER, Martine DREYFUS, Jean-François FAVRAT, Catherine LAPIERRE, Ingrid ROUDIL.

2. Références consultées :

- Ministère de l'éducation. *Contenus de formation à l'école élémentaire; cycle élémentaire. (Arrêté du 7 Juillet 1978)*. CNDP, 1979
- Ministère de l'éducation nationale. *Les cycles à l'école primaire*. Hachette / CNDP, 1991
- Ministère de l'éducation nationale. *Programmes de l'école primaire*. Savoir Livre / CNDP, 1995

résolution de problèmes dès le cycle II . Leur nouveauté réside dans la place accordée aux compétences relevant de la maîtrise de l'oral :

- « rendre compte oralement de la démarche utilisée, en s'appuyant éventuellement sur sa «feuille de recherche»;
- admettre qu'il existe d'autres procédures que celle qu'on a soi-même élaborée et essayer de les comprendre;
- identifier des erreurs dans une solution.»

À titre de comparaison, les textes de 1990, repris en 1995 ne demandaient que de «savoir exposer clairement ses résultats».

Cette évolution traduit bien, pour le cycle II, l'injonction insistante faite aux enseignants de mathématiques, de tout niveau, par les chercheurs en didactique des mathématiques ou par les formateurs, de proposer aux élèves des problèmes à résoudre et de les faire communiquer sur leurs solutions.

Pour G. Brousseau (1986), c'est l'une des conditions de la possibilité de la construction des savoirs par les élèves : «Le professeur doit donc simuler dans sa classe une micro-société scientifique s'il veut que les connaissances soient des moyens économiques pour poser de bonnes questions et pour trancher des débats, s'il veut que les langages soient des moyens de maîtriser des situations de formulation et que les démonstrations soient des preuves.»

Pour R. Charnay (1996), c'est l'une des voies de la différenciation pédagogique : «Le débat entre élèves ayant produit des solutions différentes, essayant de les expliquer, de les justifier, de les mettre en rapport les unes avec les autres, critiquant, demandant des éclaircissements, est ici un moment essentiel de l'activité, irremplaçable. (...) Il s'agit d'accepter que, dans la classe, des élèves différents par leurs connaissances apportent des solutions différentes, (...) et que cela soit considéré comme une richesse plutôt que comme un inconvénient. Richesse dans la mesure où cette diversité exploitée peut être source d'échanges, de confrontations, d'apports mutuels, d'évolutions, où chacun peut trouver qu'il a aussi à apprendre des autres.»

Pour M. Legrand (2001), instaurer des débats dans l'enseignement scientifique et donc dans les cours de mathématique, répond à une nécessaire cohérence éducative : «L'intérêt d'un tel enseignement pour fonder une démocratie, c'est donc de proposer au futur citoyen des modes de mise en accord qui font appel à sa responsabilité d'être pensant; recherche d'accords qui ne reposent ni sur l'autorité absolue d'un supérieur infaillible, ni sur l'abandon à l'irrationnel, à la chance ou à la malchance, à la volonté divine.»

Ainsi donc, les enseignants devraient non seulement donner des problèmes à résoudre aux élèves, mais ils devraient aussi les amener à poser des questions, dire, expliquer leurs solutions, écouter celles des autres, les comprendre, les analyser, les comparer, les relier entre elles, les justifier, argumenter, critiquer...

- Ministère de l'éducation nationale. *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale, numéro hors-série, N° 1 du 14 février 2002.

- Ministère de l'éducation nationale. *Documents d'application des programmes; mathématiques; cycles 2 et 3*. CNDP, 2002.

Toutefois, les programmes pour le cycle II visent des objectifs plus modestes. En particulier aucune référence n'y est faite à la possibilité ou à la nécessité de faire débattre les élèves alors que des compétences comme «participer à un débat et échanger des arguments à propos de la validité d'une solution» ou «expliquer (ses) méthodes, les mettre en débat, argumenter» figurent explicitement dans les textes relatifs au cycle III. Or, une bonne part de notre questionnement initial était bien de savoir si des élèves de CE1 pouvaient débattre de leurs solutions car cela nous semblait devoir être le signe qu'ils prenaient en charge la validation de leur travail et qu'ils s'investissaient dans les apprentissages proposés par le maître.

Dans cette perspective, l'essentiel de l'article est donc consacré à l'examen comparatif de trois séances consacrées à la résolution d'un même problème, construites avec les mêmes intentions mais dont les déroulements ont été différents.

1. CHOIX DU PROBLÈME

1.1. Nous nous sommes imposé plusieurs contraintes

L'énoncé devait être un texte écrit, court, évoquant un contexte familier aux élèves. Cela correspond à la pratique habituelle dans les classes à partir du moment où, en CE1, les élèves commencent à être autonomes en lecture. Nous ne souhaitons pas mettre en œuvre des activités trop décalées par rapport à ce que, par exemple, des professeurs d'école en formation pouvaient être amenés à rencontrer à l'occasion de leurs stages.

Le type de problème ne devait pas avoir été déjà travaillé dans la classe, afin que les erreurs probables, dues à sa relative nouveauté, puissent rendre plus pertinentes les demandes d'explication, de justification de la part du maître ou des élèves. D'autre part, nous ne préconisons pas le même dispositif de travail pour les séances simplement consacrées à la consolidation de procédures déjà mises au point.

Le problème devait pouvoir être résolu par les élèves, de diverses manières, à partir des connaissances du moment, qu'elles soient notionnelles ou calculatoires.

1.2. Les énoncés³

Ils sont adaptés d'un énoncé du fichier *Maths CE1* (J.-F. Favrat, 1999, p. 114).

3. Les petites variantes d'énoncé sont dues au fait que la concertation finale sur le texte s'est faite par téléphone et que chaque enseignant a souhaité adapter les prénoms des personnages à sa classe. Ces variantes sont restituées ici pour la clarté des comptes-rendus qui vont suivre, mais elles n'ont eu que peu d'incidence, nous semble-t-il, sur les déroulements réels. Dans la classe où l'énoncé n° 3 a été choisi, beaucoup d'élèves ont considéré que «Maxime» était le prénom d'une fille.

Pour la classe n° 1 :

Sébastien et François comparent leurs collections de voitures.
Sébastien en a 17, François en a 22.

Combien de voitures François a-t-il de plus que Sébastien ?

Pour la classe n° 2 :

Sébastien et Boris comparent leurs collections de voitures.
Sébastien en a 17, Boris en a 22.

Combien de voitures a-t-il de plus que Sébastien ?

Pour la classe n° 3 :

Sébastien et Maxime comparent leurs collections de voitures.
Sébastien en a 17, Maxime en a 22.

Combien de voitures a-t-il de plus que Sébastien ?

1.3. Ce choix mérite quelques commentaires

Ce problème relève du champ conceptuel de l'addition et de la soustraction. Il correspond aux problèmes dits de «comparaison de deux états» dans la typologie proposée par G.Vergnaud (1981). Il s'agit ici de comparer deux nombres de voitures. Les élèves de CE1 sont plutôt des débutants en matière de soustraction. Les premiers problèmes soustractifs qu'ils ont appris à résoudre sont des problèmes de recherche de reste après une diminution, une perte, un retrait, une dépense. Les autres problèmes travaillés assez vite sont ceux où un ensemble est décomposé en deux parties : le nombre d'éléments de l'ensemble et celui d'une partie sont connus ; il faut trouver le nombre d'éléments de la seconde partie. Les psychologues⁴ qui ont étudié les difficultés relatives de ces divers types de problèmes s'accordent à dire que les problèmes de comparaison déroutent en général plus longtemps les élèves que ceux des autres types. Il faut en effet trouver un écart entre les nombres d'éléments de deux ensembles disjoints ; la schématisation par deux ensembles risquant de les conduire vers une addition ne les aide donc pas. D'autre part, la question est posée à l'aide de l'expression «de plus», l'addition, opération la plus familière aux élèves, est donc bien tentante, ce n'est pas sans risque comme on le verra.

À la mi-mars, période où les séances se sont déroulées, les élèves avaient déjà résolu des problèmes additifs ou soustractifs mais pas ceux de ce type. Les enseignants titulaires des trois classes utilisaient le fichier *J'apprends les maths CE1* (R.Brissiaud, 1992) qui ne commence à proposer de tels énoncés qu'à la page 111 sur 144.

1.4. Quelles peuvent être *a priori* les démarches pertinentes des élèves ?

Certaines peuvent s'appuyer sur le dessin plus ou moins simplifié des deux collections de voitures. Plus le dessin est organisé, plus il est facile de voir

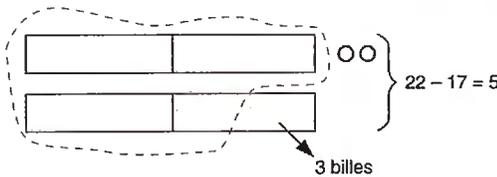
4. Pour disposer d'une revue de la question, le lecteur pourra se reporter à l'ouvrage de M. Fayol (1990).

l'écart de 5 voitures, sinon il faut pointer, marquer ou entourer 17 voitures parmi les 22 de Maxime.

Maxime XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX
 Sébastien XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Certains peuvent reposer sur une idée de complément dont la formulation serait à peu près : «17 pour aller à 22, il faut ajouter 5» ou «il va 5». Cette réponse de 5 peut être obtenue par un calcul réfléchi du type «17 et 3, ça fait 20; plus 2 pour arriver à 22; en tout ça fait 5» ou par un comptage «en partant de 17, pour arriver à 22, il faut compter 18, 19, 20, 21, 22; cela fait 5». Ce dernier procédé est plus sûr si les élèves utilisent les doigts pour gérer le décompte des nombres dits.

Certains peuvent enfin consister à calculer $22 - 17$ avec l'une des méthodes déjà travaillées. Dans ce fichier, les nombres sont pensés comme des nombres de billes. Il s'agit alors de représenter 22 billes à l'aide de deux rectangles (un pour chaque dizaine, elle même subdivisée en deux) et de deux billes (les deux unités), d'entourer 17 billes et de rechercher le complément de 17 par rapport à 22 (3 billes dans une boîte, 2 à côté, soit 5 en tout).



1.5. Quelles sont les erreurs possibles?

Des élèves peuvent répondre 39 après avoir ajouté 17 et 22. Restant à la surface du texte, plus à l'aise avec l'addition qu'avec la soustraction, ils peuvent être trompés par l'emploi de l'expression «de plus». Même s'ils dessinent les deux collections de voitures, ils peuvent dénombrer l'ensemble de manière automatique, comme s'il était question de les réunir.

D'autres erreurs peuvent apparaître dans la mise en œuvre de démarches exactes : par exemple des écarts de une ou deux unités avec la réponse attendue peuvent être expliqués par une mauvaise gestion des procédés de comptage exposés plus haut.

2. SCÉNARIOS PRÉVUS⁵

2.1. Dans les classes n° 1 et n° 3 (classes situées dans une ZEP urbaine)

Le déroulement se décompose en quatre phases :

2.1.1. Appropriation de l'énoncé

Il est distribué aux élèves ou écrit au tableau. Un temps de lecture individuelle est suivi d'une lecture à haute voix et éventuellement d'explications succinctes.

Cette phase n'est pas simple à gérer pour le maître car il doit éviter, pour que chaque élève se confronte au problème, que des indications de méthode, voire la solution, ne se répandent dans la classe dès ce moment. Ainsi pour ce problème, malgré la demande possible des élèves, il est risqué de trop commenter le sens du verbe «comparent» ou celui de l'expression «de plus» d'autant que, sauf dans certains cas exceptionnels, ces termes sont familiers aux élèves. En revanche, le référent auquel renvoie le pronom «il» dans «Combien de voitures a-t-il de plus que Sébastien?» peut être trouvé grâce à une reformulation de cette question.

En fait, le maître ne doit pas vouloir donner des aides alors que le travail n'est pas engagé, il n'a pas le souci d'éviter toute erreur, il doit avoir confiance : il va y avoir d'autres phases dans la séance où les élèves pourront coopérer, s'expliquer, discuter. Il pourra aussi intervenir pendant le temps de travail individuel ponctuellement auprès d'un élève s'il ne démarre pas.

2.1.2. Résolution individuelle

Les élèves savent qu'ils peuvent utiliser toutes les méthodes qui leur semblent pertinentes : dessiner, utiliser les doigts, écrire des expressions arithmétiques, etc.

Ils travaillent sur une feuille qui servira à la communication qui va suivre dans chaque groupe. Il n'y a qu'une seule contrainte d'écriture : si l'élève a trouvé une réponse, elle doit être clairement formulée sur cette feuille avec si possible des indications sur la ou les méthodes employées. Cet écrit n'est donc pas un simple brouillon mais il faut éviter de trop le normer car il peut être très difficile pour des élèves de transcrire à l'écrit certaines procédures, par exemple celles qui prennent la forme d'un comptage oralisé plus ou moins assisté des doigts mais qui ne s'appuie pas sur un dessin.

5. Ils ont été mis au point après l'essai de plusieurs séances de résolution de problèmes consacrées à d'autres problèmes. Les enregistrements vidéos et leurs analyses nous ont permis des ajustements progressifs.

Durant cette phase, le maître observe les élèves, en rassure certains qui hésitent à écrire ou relance le travail des plus désemparés, par exemple en donnant du matériel, ou en posant d'autres questions sur le texte comme «Qui a le plus de voitures?»

2.1.3. Confrontation en petits groupes de trois ou quatre élèves

Les groupes sont ceux habituellement constitués pour les moments de travail en groupe; ils ne sont pas modifiés pour l'occasion. Ils sont *a priori* hétérogènes.

À l'intérieur de chaque groupe, plusieurs tâches doivent être réalisées. Chaque élève communique sa réponse et sa manière d'y parvenir. Les élèves doivent ensuite se mettre d'accord sur une réponse et une démarche; celle-ci est reportée sur une affiche.

Quelles sont les tâches du maître? Il veille à ce que ces échanges aient bien lieu, qu'ils ne dévient pas sur des sujets périphériques, que des élèves ne se retirent pas du travail ou qu'ils ne soient pas évincés lors des prises de décision dans les groupes. Il circule donc entre les groupes, observe, répond aux sollicitations mais il évite de valider les choix faits. Parfois il demande à un élève dont il craint la mise à l'écart, volontaire ou non, de verbaliser la démarche retenue. En cas d'insuccès, ses camarades sont invités à reprendre leurs explications en sa direction.

Nous avons remarqué qu'il était préférable de ne pas distribuer le papier pour l'affiche au début du travail de groupe; les élèves, en effet, se laissent alors distraire par des questions pratiques comme celles de la couleur des feutres ou de la répartition «équitable» des temps d'écriture, avant d'avoir comparé leurs réponses.

2.1.4. Communication au groupe classe

Les affiches sont fixées au tableau. Les élèves les lisent et sont invités à faire toutes les remarques qui leur semblent pertinentes, à poser des questions, demander des précisions, donner des avis. Les élèves parlent de leur place ou viennent au tableau. Le maître régule les échanges, les recentre, signale les redites à ceux qui se répètent. Il évite de valider trop vite telle ou telle solution, ce qui clorait la discussion. Il renvoie plutôt la question à l'ensemble de la classe et adopte pendant un certain temps une position d'écoute assez neutre.

Il est important de signaler qu'aucun rapporteur n'est désigné dans chaque groupe et que cette mise en commun ne débute en principe pas par l'exposé complet des démarches. Nous nous sommes aperçus de deux dérives quand nous y avons recours lors des premiers essais de mise au point de ce déroulement. D'une part, les rapporteurs, regardant leur affiche au lieu de s'adresser à la classe pour lire ce qui était écrit, avaient du mal à retenir l'attention des autres élèves dont la seule tâche était d'écouter; leur prestation orale n'était pas très vivante et retardait beaucoup les prises de parole des autres. D'autre part, le

maitre se trouvait souvent entraîné dans un dialogue exclusif avec le rapporteur; en effet, préoccupé par la clarté des explications et de fait seul autorisé à interrompre le rapporteur, il intervenait de plus en plus. Cette tâche si souvent confiée aux rapporteurs nous est donc apparue au moins redondante sinon perturbatrice. C'est la fonction des affiches de présenter des traces des démarches. Encore une fois le maitre peut avoir confiance, elles suffisent en général à provoquer des échanges.

Quand et comment achever cette mise en commun? La décision en revient au maitre. La solution exacte a été clairement reconnue, les erreurs de calcul ou dans les démarches ont été repérées, les arguments se tarissent ou se répètent, il devient alors inutile de prolonger les discussions. Le maitre peut conclure en faisant ressortir la liste des méthodes correctes : par exemple, il les reporte, en les verbalisant, sur une affiche de synthèse qui restera dans la classe pour les séances de résolution de problèmes suivantes, dont la fonction sera de consolider, de structurer ce qui a été mis au point dans celle-ci.

2.2. Dans la classe n° 2

Le découpage en quatre phases est analogue. Une différence apparaît dans la gestion du travail de groupe. Comme dans les deux autres classes, les groupes sont hétérogènes, mais l'un d'eux, composé d'élèves en assez grande difficulté, va travailler avec le maitre qui les aide à entrer davantage dans l'énoncé. En conséquence, les autres groupes échangent et rédigent leur affiche de manière autonome.

Pourquoi cette variante a-t-elle été mise en place? Le but est d'éviter que des élèves restent «à côté» du problème pendant toute la séance. En effet, si des élèves ont à peine déchiffré son énoncé, (nous sommes au CE1), s'ils n'ont pas tenté de le résoudre, il est probable que leur participation dans les groupes ou pendant la mise en commun sera très réduite. Quel profit tireront-ils alors de la séance?

Les scénarios retenus cherchent donc à impliquer le plus possible les élèves dans la recherche d'une solution au problème et dans les divers échanges organisés le long de la séance. Cela oblige le maitre à doser ses interventions, ses aides particulièrement, mais ne les interdit pas. Les comptes rendus qui suivent vont montrer que, dans ces conditions, les élèves prennent la parole sur différents aspects du problème tout à fait pertinents.

Nous nous sommes centrés sur la phase de communication au groupe classe.

3. OBSERVATIONS ET ANALYSES POUR LA CLASSE N° 1

3.1. Retranscription d'un moment de la mise en commun

3.1.1. Dans cette classe, tous les groupes ont produit la réponse attendue

En fait tous les élèves n'avaient pas trouvé la solution exacte pendant leur recherche personnelle, mais à l'issue du travail de groupe, les affiches de la planche n° 1 en témoignent, les élèves sont d'accord sur l'écart entre les deux collections de voitures et leurs démarches sont proches. Le maître ne ressent pas cette situation comme propice au débat : il n'y a pas de réponse fautive ni de formulations très incorrectes, la référence à un modèle soustractif est explicite dans les affiches n° 1, n° 2, n° 4, n° 6. Il sait que le problème n'était pas familier à tous les élèves puisqu'il les a observés pendant les phases de travail individuel et de groupe, il a vu des erreurs et perçu des incompréhensions, mais rien de tout cela n'est restitué dans les productions collectives. Il s'apprête donc à un catalogage des méthodes.

3.1.2. Un débat néanmoins a eu lieu

Le catalogage a été effectivement réalisé. Mais les élèves n'ont pas vraiment laissé le temps au maître de se demander comment l'amener car ils se sont très vite engagés dans une discussion assez vive à propos de l'affiche n° 5. Certains élèves croient que ce groupe n'a pas trouvé la bonne réponse. Ainsi, contrairement aux prévisions du maître au moment où il prend rapidement connaissance des productions, un débat s'installe presque dès le début de la mise en commun. Dans ce qui suit nous avons retranscrit l'épisode correspondant.

Le maître a rassemblé les affiches et les fixe au tableau. Les remarques fusent immédiatement.

Il y a 5 voitures de plus.

①

Il y a 5 voitures de plus que Sébastien

on a 22 en 22 on a 17 en 17

②

Problème

Il en a 5 de plus que Sébastien

③

François a 5 voitures de plus que Sébastien. $22 - 17 = 5$

④

Il y a 5 voitures de plus que Sébastien

C'est normal. $18 \overset{1}{19} \overset{2}{20} \overset{3}{21} \overset{4}{22}$ et $17 + 5 = 22$

⑤

Il a 5 de plus que Sébastien.

$22 - 17 = 5$

⑥

Planche n° 1. Affiches réalisées (format A3) dans la classe n° 1. Les numéros et les traits de soulignement ont été ajoutés par le maître pendant la mise en commun.

1. Des élèves : *Tout le monde a fait juste.*
2. Le maître : *Ah ça ! il faut regarder. Je sais pas.*

Suivent quelques minutes de lecture et de commentaires chuchotés.

3. Le maître : *Alors ! Hop ! On regarde vers le tableau. + Vous me dites ce que vous remarquez. ++ Ouahiba ?*
4. Ouahiba (du groupe n°1) : *Il y a que des cinq.*
5. Le maître : *Qu'est-ce que ça veut dire, il y a que des cinq ? ++ Chut + Ah tu écoutes ce qu'elle dit.*
6. Ouahiba : *Que tous on a la même réponse.*

7. Le maitre : *On voit que tout le monde on a eu la même réponse. Alors + Est-ce que c'est vrai, ça ? + On regarde.*
8. Des élèves (plusieurs en même temps) : *Eh ben non*
9. Le maitre (s'adressant à un élève) : *Kader, est-ce que tout le monde a eu la même réponse ? Oui ou non ?*
10. Des élèves : *oui. D'autres : non. D'autres : Si!*
11. Le maitre : *Élodie n'est pas d'accord.*

Pour faciliter la communication, le maitre numérote les affiches.

12. Élodie (du groupe n°1) : *La cinquième+++.*
13. Le maitre : *La cinquième, tu penses qu'elle n'a pas la même réponse.*
14. Élodie : *C'est pas vingt-deux égal ++*

Plusieurs élèves, inaudibles, couvrent l'intervention d'Élodie.

15. Le maitre (en direction d'un élève) : *Attends, attends, attends! C'est Élodie qui a la parole. Vas-y.*
16. Élodie : *À la fin, on n'a pas vingt-deux; ça fait, le résultat, cinq.*
17. Anissa (du groupe n° 5) : *Non, mais, égale vingt-deux.*
18. Élodie : *Dix-sept et cinq, c'est pas vingt-deux!*
19. Le maitre : *Ah! On s'écoute.*
20. Anissa : *Dix-sept plus cinq égalent vingt-deux, on a fait*
21. Élodie : *Eh ben alors, le résultat, c'est pas vingt-deux.*
22. Lucile (du groupe n° 1) : *Eh si! On a dix-sept*
23. Kader (du groupe n° 6) : *Elle a raison*
24. Le maitre : *Il faut qu'elle lui explique, Anissa. C'est elle qui a fait l'affiche avec Michel. Ils vont expliquer. Explique-lui.*
25. Anissa : *Dix-sept, euh, Dix-sept plus cinq, c'est égal vingt-deux. (En comptant sur ses doigts) Dix-huit, dix-neuf, vingt, vingt et un, vingt-deux ++ ça fait cinq. Le résultat, c'est cinq. Mais euh, le, + ça égale vingt-deux.*
26. Sébastien (du groupe n° 3, pendant qu'Anissa comptait) : *Maitresse! Elle a compté sur ses doigts pour arriver jusqu'à vingt-deux. ++ C'est pas juste!*
27. Le maitre : *Attends! Sébastien ?*
28. Sébastien : *Sur la quatre, il y a il a mis cinq à euh à le résultat*
29. Le maitre : *Ah! Ce qui vous perturbe, c'est qu'ici il y a égal cinq (en pointant l'affiche n° 4) et ici il y a égal vingt-deux (en pointant l'affiche n° 5).*
30. Audrey (du groupe n° 4) : *C'est parce que là-bas, ils (propos recouverts par ceux d'autres élèves) de dix-sept et ben nous on l'enlève.*
31. Le maitre : *Voilà! C'est les méthodes qui sont différentes.*
32. Anissa : *Nous on a fait plus*
33. Le maitre : *Voilà + Parce qu'y a des méthodes+ y a une méthode, ici ils ont + (le maitre montre l'affiche n°5 et semble attendre une réponse de la classe) ajouté; ici, ils ont*
34. Sébastien : *Soustraité*
35. Le maitre : *Ils ont fait une +*
36. Des élèves : *Soustraction.*

37. Le maître : *Mais on en était : est-ce que toutes les réponses sont les mêmes ? Inès ? Sébastien ?*
 38. Inès (du groupe n° 2) : *Oui.* Sébastien : *Non.*

3.2. Sur quoi les élèves ont-ils débattu ?

On l'aura compris, à partir de l'intervention n° 12, la contestation d'Élodie (elle n'est pas la seule à exprimer ce point de vue) a porté sur l'expression « $17 + 5 = 22$ » lisible sur l'affiche du groupe n° 5. L'égalité peut laisser supposer que la réponse de ce groupe est 22 puisque ce nombre est placé à droite du signe « $=$ ». Pour elle, si une égalité accompagne la présentation de la solution d'un problème, la réponse doit être placée à la droite du signe « $=$ ». Cette contrainte, couramment observée par les élèves dans les problèmes familiers, parfois érigée en règle, à tort, est satisfaite par les groupes n° 4 et n° 6, elle impose ici d'avoir bien perçu le caractère soustractif du problème, de maîtriser les écritures soustractives et de pouvoir y associer au moins une technique opératoire appropriée.

3.3. Analyse des arguments d'une élève : Anissa

L'enjeu des élèves du groupe n° 5 est donc de faire comprendre à d'autres élèves de la classe la différence de statut entre « 5 », réponse au problème et « 22 », donnée du problème. Anissa (n° 25)⁶ formule cette explication : elle se donne la double tâche de montrer la justesse de l'égalité « $17 + 5 = 22$ » et sa compatibilité avec l'affirmation que la réponse au problème est cinq. Son intervention se distingue des interventions des autres élèves par sa longueur et sa structure. Anissa manifeste une certaine assurance et montre un réel souci de prendre en compte les termes du débat. Elle part de l'égalité contestée, elle la vérifie devant ses camarades en reprenant le comptage sur ses doigts à partir de 17 jusqu'à 22. Elle en extrait la réponse au problème, pour elle il n'y a pas de doute : *ça fait cinq. Le résultat, c'est cinq.* Elle revient ensuite au rôle du nombre 22 montrant qu'elle n'oublie pas l'origine du litige. Ce retour est marqué par la conjonction *mais*, mise ici pour dire, nous semble-t-il «*Il n'empêche que*».

Certes tout n'est pas très clair dans ce qu'elle dit.

D'une part le lien de causalité entre le calcul et la réponse n'est pas exprimé verbalement – Anissa ne fait pas référence à la question posée, elle ne rappelle pas les données – alors que ce lien est partiellement exprimé par écrit sur son affiche n° 5. Il nous semble en effet que la phrase *C'est normal* y joue le rôle de «*parce que*».

D'autre part, le pronom *ça* que les élèves ont l'habitude d'utiliser après un calcul, pour annoncer un résultat, est employé ici deux fois de suite, de manière très rapprochée, avec deux référents différents : d'abord le nombre de doigts utilisés dans le comptage, ensuite la somme de 17 et 5. La présence de la conjonction *mais*, entre les deux occurrences, n'a sans doute pas été suffisante pour bien opposer les rôles des deux nombres 5 et 22.

6. Nous renvoyons ainsi au 25^e tour de parole de l'extrait retranscrit pour cette séance.

Enfin, les mots manquent un peu à Anissa. Le lexique utilisé, presque réduit aux seuls noms des nombres, ne lui permet pas de bien expliquer à ses camarades comment ils doivent interpréter l'égalité « $17 + 5 = 22$ ». Un premier mot – *résultat* – lui vient pour désigner la réponse au problème, mais elle n'en trouve pas d'autre pour la somme de 17 et 5, elle hésite et conclut de manière un peu vague : *euh, le, ça égale vingt-deux*.

Certes aussi, les arguments d'Anissa sont restreints : elle croit nécessaire de faire comprendre la démarche décrite sur son affiche, en fait elle la reprend presque telle quelle. Peut-elle alors obtenir l'adhésion de ceux qui ne sont pas déjà de son avis ? Elle entend et prend en compte la critique des autres mais reste dans la répétition à visée explicative et à forte connotation identitaire. Elle ne prend pas appui sur les autres affiches. Elle aurait, par exemple, pu montrer que les dessins des affiches n°1, n°2 et n°3 peuvent être interprétés de manière additive ; chaque dessin peut en effet être « traduit » par l'égalité « $17 + 5 = 22$ ». Elle aurait pu aussi interroger les groupes n°3 et n°4 dont les affiches ne présentent pas en détail leur technique pour obtenir 5.

Ces maladresses ou insuffisances, qui ne sont pas propres à Anissa, que l'on pourrait aussi observer dans beaucoup d'interventions orales adultes, surtout, comme ici, quand elles ne sont pas préparées, sont le signe d'une pensée en mouvement, qui se cherche. Elles ne doivent pas nous faire oublier que ces élèves sont en train justement d'apprendre à parler de mathématiques avec des camarades, à expliquer des démarches, à justifier oralement une formulation écrite. Elles posent la question des modalités pour de tels apprentissages – nous ne voyons guère comment ils pourraient être réalisés autrement qu'en situation –, elles posent la question des rôles du maître.

3.4. Analyse des interactions maître / élèves

De l'aveu des maîtres avec qui nous avons travaillé, la mise en commun est vécue comme un moment délicat à gérer. Ils se sentent tiraillés entre leur projet didactique : aboutir à des conclusions structurantes pour les apprentissages, pas trop éloignées de celles qu'ils ont prévues, et leur projet pédagogique : susciter de la réflexion chez le maximum d'élèves, faire en sorte qu'elle s'explique et la respecter. Ils se sentent obligés de prendre des décisions très rapides à partir d'informations hétérogènes : le contenu des interventions des élèves, leur degré de participation, etc. Ils ont souvent l'impression de « naviguer à vue » et vivent mal les décalages qu'ils perçoivent entre les élèves ou entre leurs attentes et ce qui se manifeste dans la classe.

L'épisode retranscrit est instructif car il montre que cette tension était à l'œuvre⁷ mais qu'elle n'a pas empêché l'apparition d'un débat grâce très probablement aux rôles tenus par le maître pendant les premiers moments. Il est possible en effet de distinguer dans cet épisode au moins quatre phases dans

7. Rappelons que le maître ne voyait pas très bien ce qui pouvait faire débat dans les productions affichées et qu'il savait que sa séance allait être analysée justement sous l'angle du débat.

lesquelles les interactions orales prennent des formes différentes, évoluant en fonction des intentions du maître.

Une phase d'appropriation individuelle des productions des autres (jusqu'au 3^e tour de parole). Le maître intervient peu sinon pour préparer l'espace d'un éventuel débat. Non seulement il rappelle la première tâche assignée à l'ensemble de la classe – prendre connaissance des affiches, complètement et finement – mais en plus il l'oriente, en indique l'enjeu : la validation des réponses.

Une phase de collecte et de remise en question des observations (jusqu'au n° 15). Formellement, le maître joue le rôle centralisateur de pivot entre certains élèves et la classe : il s'accorde la parole entre chaque réponse qu'il obtient, s'adressant tantôt à la classe, tantôt à un élève particulier pour questionner, (faire) reformuler, relier les interventions entre elles. En fait sur le fond, il recherche des avis différents qui pourraient émerger du consensus apparent. Ainsi il évite surtout de valider, il exprime plusieurs fois le doute jusqu'à ce qu'il repère une élève qui n'est pas d'accord et décide de lui faciliter la communication (entre les n°11 et n°15).

Une phase de débat (entre les n° 15 et n° 31). Le maître fait l'hypothèse que des élèves ont trouvé matière à débat. Il laisse la discussion s'installer entre les élèves, ses interventions sont plus rares, elles visent à améliorer l'écoute et asseoir les prises de paroles d'autres élèves, ils sont nombreux à vouloir intervenir. Il sait que s'il veut (faire) comprendre l'objet de la critique, il doit lui aussi laisser parler les élèves et les écouter. Cette attitude a porté ses fruits. Qu'entend-il ? Des élèves sont centrés sur ce qu'ils nomment *résultat*, mot employé quatre fois par Élodie, Anissa et Sébastien, mais ils ne sont pas d'accord. Les échanges sont confus au départ. Le maître repère qu'Anissa veut intervenir (cf. les n° 17 et n° 20). Il lui donne la parole. Elle développe et défend le point de vue de son groupe. Aussitôt, Sébastien (n° 28) s'appuyant à la fois sur les mots *cinq* et *résultat* qu'elle vient d'utiliser et ce qu'il voit sur l'affiche n° 4, exprime que sur cette affiche, contrairement à celle d'Anissa, *cinq* est bien à sa place, celle du *résultat*. Et le maître alors comprend, son exclamation au début de son intervention (n° 29) en est le premier signe, que certains élèves veulent que la réponse à un problème soit toujours placée à droite du signe « = ». À lui maintenant de trouver les moyens d'une part de clarifier la distinction entre réponse et résultat et d'autre part de valider la pertinence de l'égalité « $17 + 5 = 22$ ». Ainsi, en ayant débattu, les élèves ont averti le maître d'une difficulté mathématique. Ils sont allés assez loin puisqu'ils sont parvenus à lui dire en quoi elle consistait, malgré leurs difficultés langagières. Nous pensons que ce faisant ils ont participé alors à la construction de leurs connaissances.

Une phase de sortie du débat (à partir du n° 31). Introduit par un *Voilà!* tout à fait approbateur, le discours du maître, c'est-à-dire celui qui enseigne et pas uniquement celui qui régule les échanges, réapparaît pour plusieurs raisons difficiles à démêler. Le maître comprend alors clairement l'origine du désaccord, craint la confusion ou du moins des malentendus si la discussion se poursuit, estime que plusieurs élèves (cf. les n° 28, n° 30) ont apporté des éléments intéressants qui méritent d'être reformulés pour être consolidés, il sait d'expérience

que son étayage est souvent nécessaire, etc. Il tente donc de conclure le débat : il quitte sa réserve et s'autorise des commentaires, il met ses mots (c'est lui qui parle de *méthodes*, les élèves doivent inscrire leurs propos, réduits à des mots, dans les creux de la phrase qu'il élabore), il dépersonnalise les points de vue (il s'adresse à la classe, il parle des groupes ou des méthodes mais pas de tel ou tel élève), il éclaire ce qui s'est passé, l'incompréhension momentanée de certains élèves, par du « déjà rencontré », la diversité des démarches pour résoudre un problème. Il s'agit pour le maître de rassembler la classe autour d'une analyse commune, certes la sienne mais directement appuyée sur les remarques de ses élèves, de relier l'actuel à du connu pour qu'ils capitalisent cette expérience, en mémorisent des aspects essentiels.

Une nouvelle phase se prépare, au 37^e tour de parole. Conscient qu'il est peut être allé un peu vite, du caractère inégal du dialogue qu'il a induit à partir de son intervention n° 33, dubitatif sur les effets de ce procédé, soucieux d'impliquer encore davantage d'élèves, le maître s'informe de l'état de la classe à propos de la question débattue. Il la repose de manière ouverte, presque dans les mêmes termes que dans ses interventions n° 7 et n° 9 du début. La nature de cette nouvelle phase est *a priori* indéterminée, elle semble pouvoir dépendre des réponses des élèves. Comme elles ne sont pas unanimes, le maître aurait pu choisir de relancer le débat. En fait, il a décidé de diriger les échanges. Après avoir fait réexpliquer la méthode additive par Anissa et Audrey, sollicité quelques élèves qui étaient peu intervenus, souligné la réponse sur toutes les affiches, il a reporté, en guise de structuration, les diverses méthodes sur une grande affiche récapitulative en les commentant puis il a donné un autre problème du même type à résoudre individuellement.

Ainsi donc, nous observons, à l'intérieur d'un épisode d'enseignement très court, un enchaînement de moments contrastés, correspondant à des positions spécifiques assumées par le maître, avec des effets différents sur la nature des interactions orales. Ces positions sont décidées en tenant compte du déroulement prévu et des interprétations à chaud des *feed-back* envoyés par la classe. Bien sûr, nous nous demandons si d'autres scénarios avec d'autres étapes, d'autres manières d'amener, gérer, voire prolonger le débat auraient été possibles ou souhaitables. Toutefois nous pensons que le doute exprimé par le maître dans les deux premières phases et le retrait dans lequel il s'est maintenu pendant la troisième ont été favorables au débat souhaité.

De leur côté, les élèves se sont impliqués, ont saisi l'occasion qui leur était fournie. Nous allons voir dans l'exemple suivant qu'ils ne s'y engagent pas toujours aussi vite.

4. OBSERVATIONS ET ANALYSES POUR LA CLASSE N° 2

4.1. Indications sur le déroulement de la mise en commun

4.1.1. Dans cette classe, les productions sont très hétérogènes

Les affiches (cf leurs reproductions dans la planche n° 2) montrent une grande diversité, et cela de plusieurs points de vue :

- les réponses n'y sont pas toujours formulées à l'aide d'une phrase (cf. les affiches n° 1, n° 3 et n° 5)
- le travail semble parfois inachevé (cf. l'affiche n° 2)
- les deux réponses « 5 » et « 39 » apparaissent
- les calculs soustractifs ne sont pas les mêmes « $22 - 5 = 17$ » et « $22 - 17 = 5$ »
- les traitements des schémas ne sont pas identiques non plus.

La présence d'erreurs peut laisser prévoir un débat entre les tenants des deux réponses différentes.

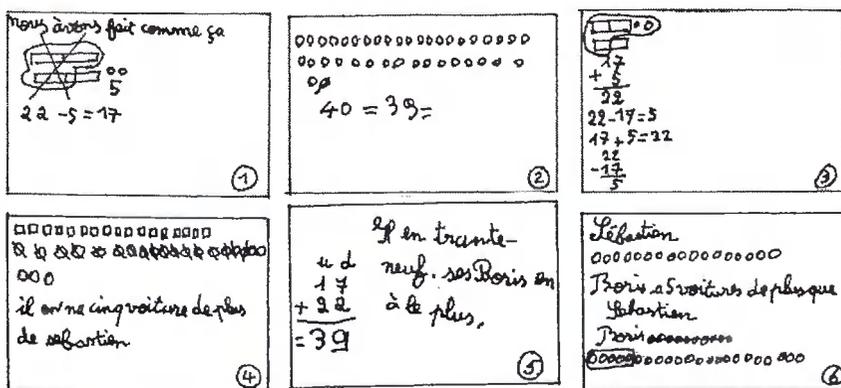


Planche n° 2. Affiches réalisées (format A3) dans la classe n° 2. Les numéros ont été ajoutés par l'auteur de l'article.

4.1.2. Dès le début, les auteurs des réponses fausses se rétractent

Après avoir disposé les affiches au tableau, le maître invite les élèves à leur lecture individuelle puis sollicite des remarques. Aussitôt un élève demande la parole.

1. Le maître : *Tu les as bien toutes regardées, Sylvain ? Qu'est-ce que tu veux dire ?*
2. Sylvain (du groupe n° 2) : *Ben moi, je trouve que dans la deuxième la marron foncé (c'est-à-dire la n° 2), eh ben ils ont dessiné plein de ronds, et je sais même pas ce que c'est.*

3. Le maître : *Alors, ça c'est ton groupe et vous n'avez pas réussi à vous mettre d'accord.+ Voilà.*
4. Sylvain : *C'est Julie qui a tout fait au pif.*
5. Un autre élève : *Et voilà, il s'est trompé.*
6. Autres élèves : (inaudibles)
7. Le maître : *Chut*
8. Sylvain : (inaudible, mécontent).
9. Élodie (du groupe n° 3) : *Moi, je trouve que la première affiche et la deuxième en haut devraient aller ensemble ils ont fait des résultats pareils. (En fait devant l'incompréhension du maître, elle vient montrer les affiches n° 1 et n° 3).*

Suit alors une phase pendant laquelle le maître déplace, regroupe les affiches sur le tableau à la demande de certains élèves. Leurs remarques portent sur la similitude ou non des réponses, sur la présentation. La disposition définitive, conforme aux indications du tableau ci-dessous, est judicieuse car elle traduit aussi la parenté des démarches.

n° 3	n° 4	n° 2
n° 1	n° 6	n° 5

Sylvain redemande la parole.

10. Sylvain : *Quarante égalent trente-neuf ça veut rien dire.*

Le maître constatant que personne ne lui répond donne la parole à un élève d'un autre groupe dont la réponse est également erronée (cf. l'affiche n° 5).

11. Fatima (du groupe n° 5, début inaudible) : *moi je leur ai dit est-ce qu'on pourrait faire dix-sept plus cinq égalent vingt-deux ils m'ont dit non.*
12. Le maître : *Tu leur as expliqué pourquoi tu voulais faire ça ?*
13. Fatima : ++ (réponse négative de la tête).

4.1.3. Il n'y a pas eu de débat

Par la suite, le maître cherche à faire encore réagir les élèves à propos des démarches. Aucun ne prend la parole pour défendre la réponse 39 et à plusieurs reprises Sylvain et Fatima se désolidarisent de leur affiche. Plusieurs font des remarques, citons-en quelques unes.

14. Anaïs (du groupe n° 6) : *Je trouve que ce que je comprends pas c'est le résumé d'en bas tout en bas (cad l'affiche n° 1) eh bien je comprends pas pourquoi ils ont barré les boîtes*
15. Le maître : *Qui veut répondre ? Damien ?*
16. Damien (du groupe n° 4) : *Ils ont barré les boîtes en moins (inaudible)*

17. Le maitre : *Je n'ai pas bien entendu.*
 18. Damien : *Ils ont barré les boîtes^B de dix-sept et ils ont laissé un petit bout pour dire qu'il reste cinq.*

Deuxième exemple, juste après une intervention de Fatima rappelant son impuissance auprès de ses camarades :

19. Le maitre : *Élodie*
 20. Élodie (du groupe n° 3) : *En fait, il disait pas le problème combien ça fait dix-sept plus vingt-deux. Il fallait savoir combien Sébastien avait de plus de billes.+ Comment + Sébastien avait plus de billes que Boris donc il fallait pas mettre dix-sept plus vingt-deux.*
 21. Pierre (du groupe n° 1) : *C'est Boris. Combien Boris en a plus de voitures que Sébastien ?*
 22. Le maitre : *Et alors ? Combien Boris a-t-il de voitures de plus que Sébastien ?*
 23. Pierre : *Cinq*
 24. Le maitre (s'adressant à Pierre qui ne donne pas suite) : *Oui+ mais+*

Troisième exemple :

25. Le maitre : *Océane*
 26. Océane (du groupe n° 3) : *Je voulais dire + que + dedans le groupe de Fatima (inaudible) eh ben on aurait dit là-bas c'est encore celui qui parle le plus fort + enfin un peu mais pas beaucoup+ parce qu'elle avait dit quelque chose et elle et elle voulait que + comprendre ce qu'elle voulait faire + c'était juste mais ils ont pas marqué ça fait un peu comme dans le problème d'avant*
 27. Le maitre : *Tu veux dire qu'ils n'ont pas écouté Fatima qui n'était pas d'accord.*
 28. Océane : *Oui*
 29. Le maitre : *Voilà.*
 30. Océane : *Ils ont pas du comprendre ce que Fatima avait fait, ça se peut qu'elle avait fait juste, elle, et pas les autres.*
 31. Le maitre : *D'accord. +++ Alors on va reprendre + l'énoncé + pour essayer de bien comprendre la question qui était posée (...)*

Le maitre relit posément l'énoncé puis reprend les méthodes correctes, une à une. Il les réécrit au tableau, en les commentant, les justifiant. Il commence par celles utilisant des dessins pour terminer par celles qui présentent des calculs de manière à bien expliciter les liens entre toutes.

8. Damien ne confond-il pas un peu « boîtes » et « billes » ? Il veut sans doute dire qu'ils ont barré la partie entourée des boîtes, celle qui représente 17 billes. Son explication est-elle suffisante ? On peut en douter. Anais s'était trompée lors de son travail personnel, elle avait trouvé 27 après avoir dessiné les deux collections de voitures. D'autre part, la démarche présentée par son groupe (cf. l'affiche n° 4) est éloignée de celle que Damien décrit.

4.2. Sur quoi les élèves se sont-ils exprimés ?

Les remarques retranscrites sont bien centrées sur les tâches qu'ils ont eu à réaliser : résoudre un problème et se mettre d'accord sur une démarche. Ainsi,

- ils critiquent l'affiche de leur groupe (cf. Sylvain, tours de parole n° 2 et n° 10)
- ils signalent des similitudes de réponse (cf. Élodie, n° 9)
- ils demandent des explications (cf. Anaïs, n° 14)
- ils en fournissent (cf. Damien, n° 16 et n° 18)
- ils donnent des arguments invalidant la réponse 39 (cf. Élodie, n° 20)
- ils commentent le fonctionnement des groupes (cf. Fatima, n° 11 ; Océane, n° 26 et n° 30).

D'autres non retranscrites ici ont porté sur les ressemblances entre les démarches (pendant la phase de réorganisation de l'affichage), sur la présentation de la réponse (sur les affiches n° 4 et n° 6), sur l'accumulation des écritures sur l'affiche n° 3, sur l'interversion des symboles mis pour les chiffres des unités et des dizaines au-dessus de l'addition posée sur l'affiche n° 5. Des élèves ont même fait l'hypothèse, assez fondée, que les élèves du groupe n° 2 n'avaient pas eu le temps de terminer leur affiche.

Ces remarques formulées en général plutôt clairement sont donc variées, pertinentes et assez complètes. Toutefois il n'y a pas eu de débat entre les élèves.

Cela peut paraître étonnant compte tenu de la disparité des réponses. Nous avons examiné les brouillons des 24 élèves. Le tableau ci-après indique comment les réponses se répartissaient.

Réponses	Groupe n° 1	Groupe n° 2	Groupe n° 3	Groupe n° 4	Groupe n° 5	Groupe n° 6
5	2	1 (Sylvain)	4	1	1 (Fatima)	2
39	2	3	0	2	2	
Autre						2

Il est intéressant de constater le grand nombre de réponses fausses, l'homogénéité du groupe n° 3 et les effets différents du travail de groupe. Dans les groupes n° 1, n° 4, n° 6, ceux qui avaient trouvé la bonne réponse ont fait valoir efficacement leur point de vue. Dans les groupes n° 2 et n° 5, Sylvain et Fatima n'ont pas réussi à convaincre leurs camarades. Cela aurait pu entraîner, sinon un débat sur la validité hypothétique de la réponse 39, du moins une polémique sur la prise de décision dans les groupes n° 2 et n° 5. Ni l'un ni l'autre n'ont eu lieu. Comment expliquer ce fonctionnement contraire aux prévisions ? N'y a-t-il pas eu divergence entre les attentes du maître et celles des élèves pendant cette phase de mise en commun ?

4.3. Quelques remarques sur les interactions maître / élèves

Pour éviter tout malentendu sur l'analyse du rôle du maître que nous allons faire, nous pensons utile de signaler qu'il faudrait ajouter un troisième pôle dans l'analyse des interactions : celui des observateurs. Ils ne sont bien sûr pas intervenus mais leur présence a pu peser. En effet, à la suite de diverses séances déjà réalisées dans les classes de CE1, nous avons admis dans l'équipe le principe que le maître devait éviter de valider trop vite les solutions acceptables s'il souhaitait voir apparaître un débat et qu'une prudente neutralité était de mise (cf. plus haut le § 2.1.). Se sachant observé, le maître a pu vouloir appliquer ces principes à la lettre. Plusieurs indices le montrent : par exemple, il n'a pas demandé si parmi les réponses proposées il s'en trouvait une d'exacte ; il n'a que très tardivement validé explicitement la réponse 5 (ses interventions n° 20 à n° 24 se situent presque à la fin de la mise en commun, peu de temps avant la récapitulation terminale des méthodes correctes) ; il n'a pas saisi les remarques de Sylvain (n° 2, n° 4, n° 10) ni de Fatima (n° 11) pour tenter de soumettre à la classe la question de la validité des démarches que ces deux élèves semblaient critiquer. Il est tout à fait probable que cette règle de conduite l'ait paralysé, le figeant dans une posture d'attente non directive d'un débat sur la validation des réponses qu'il ne voyait pas venir et qui n'est pas venu.

Nous faisons l'hypothèse que dès le début de la mise en commun, il est clair, pour les élèves qui se sont impliqués dans la recherche individuelle ou dans le travail de groupe, que la réponse 39 est erronée même s'il n'ont pas tous compris pourquoi ou qu'il n'est guère prudent de se risquer à la défendre. Cette hypothèse est fondée sur le fait qu'aucun élève ne formule de doute sur la fausseté de la réponse 39, qu'aucun élève ne l'assume explicitement, qu'au contraire deux élèves à qui la classe pourrait demander des explications puisque leurs affiches la proposent se désolidarisent de leur groupe. Cette interprétation n'est qu'une hypothèse puisque l'avis des élèves n'a pas été sollicité. Ainsi donc sur la question de la validation des réponses, au retrait du maître répond le retrait des élèves. Ce retrait nous paraît raisonné chez certains élèves : Sylvain, Fatima et tous ceux qui ont compris ou admis leur erreur initiale pendant le travail de groupe. C'est plutôt un évitement tactique chez les élèves s'il en reste encore qui croient à la réponse 39 mais se sentent trop minoritaires pour oser intervenir. Il peut aussi, chez d'autres élèves, être le signe d'une certaine indifférence.

Par contre sur le sujet du fonctionnement des groupes, les élèves sont beaucoup plus offensifs et en attente d'explications, sans doute plus sociales que cognitives. L'examen du premier épisode (cf. les tours de paroles n° 1 à n° 8) est significatif de l'intensité du mécontentement de Sylvain et du désir du maître de ne pas donner suite à cette demande. La ressent-il comme polémique ? Trop passionnée ? Hors sujet ? Par la suite il a maintenu cette position. Chaque fois que Sylvain et Fatima sont intervenus, après la réorganisation de l'affichage, le maître a adopté la même attitude qui, combinée avec le mutisme des autres membres des groupes de Sylvain et Fatima, a créé des silences qui ne furent rompus, hormis lors de l'échange plutôt bref entre Anaïs et Damien (du n° 14 au n° 18), que par les remarques quasi magistrales des élèves

du groupe n° 3 (les n° 20, n° 26 et n° 30). Or, ces interventions dont il ne pouvait qu'apprécier la pertinence augmentaient aussi sa déconvenue car il souhaitait que d'autres élèves prennent la parole, particulièrement dans cette séance-là.

Ainsi donc le maître a été décontenancé, faisant la désagréable expérience qu'un débat, pour lequel toutes les conditions semblent réunies, ne se développe pas spontanément. La présence de réponses différentes n'entraîne pas mécaniquement un débat dans la mise en commun. Cela ne suffit pas comme condition. Il semble nécessaire pour cela que les élèves qui se sont trompés osent prétendre le contraire, acceptent de défendre leur interprétation de l'énoncé ou se sentent assez forts pour le faire. C'est ce qui s'est passé dans la classe n° 3.

5. OBSERVATIONS ET ANALYSES POUR LA CLASSE N° 3

5.1. Retranscription de moments extraits de la mise en commun

5.1.1. Dans cette classe, un seul groupe propose une réponse fausse

Sur les affiches (cf la planche n° 3), la réponse 5 apparaît trois fois, les démarches sont plus ou moins complètement et correctement explicitées, tandis que la réponse 39 n'est proposée qu'une fois.

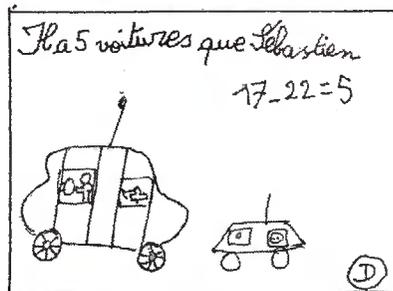
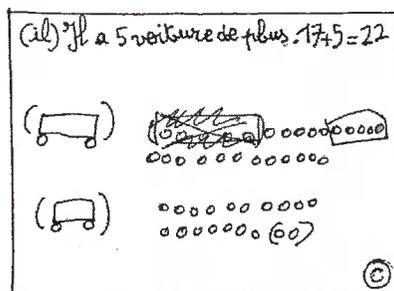
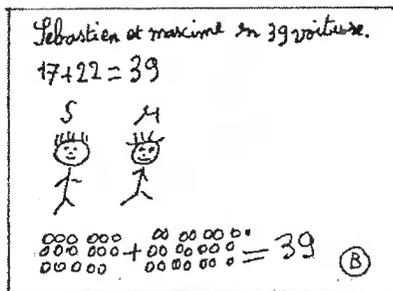
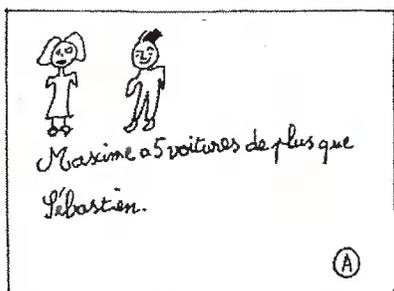


Planche n° 3. Affiches réalisées (format A3) dans la classe n° 3. Les lettres ont été ajoutées par l'auteur de l'article.

Le maître a pu observer le groupe qui l'a produite : la réponse 5 avait été trouvée aussi, sur certains brouillons les deux réponses 5 et 39 figuraient, il s'en était étonné auprès d'eux, le choix de 39 avait été soutenu avec vigueur par une élève.

5.1.2. Ce groupe défend fermement sa position

Le débat démarre assez vite. Le maître lit les affiches en se justifiant : *parfois c'est écrit petit*. Dès la lecture de l'affiche B, des élèves s'exclament *C'est faux*. Il poursuit néanmoins puis donne la parole à une élève du groupe D (Naouel) qui souhaite venir au tableau pour dire ce que son groupe a fait. Cela se résume à relire ce que son groupe a écrit. Le maître attire son attention sur l'égalité contestable « $17 - 22 = 5$ ».

1. Le maître : *Tu peux nous expliquer pourquoi vous avez écrit dix-sept moins vingt-deux égalent cinq.*

Plusieurs élèves prennent la parole en même temps, dont Shoriane du groupe B.

2. Shoriane (du groupe B) : *Sébastien, il en a dix-sept. Il faut mettre plus! Plus!*
3. Naouel (du groupe D) : *Si on fait plus, ça fait trente-neuf.*
4. Jackie (du groupe C) (inaudible)
5. Leila (du groupe A) : *Arrête, Jackie! Le maître, il t'a pas dit de parler.*
6. Jackie : (inaudible) *Ben non (inaudible) dix-sept moins vingt-deux égalent cinq. Sébastien il en a dix-sept et ++*
7. Le maître : *Maxime*
8. Jackie : *Maxime, elle en a cinq*
9. Le maître : *Il*
10. Jackie : *Dix-sept plus cinq égalent vingt-deux*
11. Naouel : *Oui, mais nous on a fait le moins.*
12. Le maître : *Alors Naouel pourquoi te demande Shoriane + Peut-être que + Essaie de nous expliquer pourquoi vous avez écrit cette opération avec moins.*

En fait, le maître n'obtient pas d'explication supplémentaire, ni de Naouel, ni des membres de son groupe qu'il sollicite aussi. Il donne la parole à Shoriane.

13. Shoriane : *C'est pas dix-sept moins vingt-deux égalent cinq hein c'est vingt-deux plus dix-sept égalent trente-neuf.*
14. Le maître : *Alors ça c'est donc ce que Shoriane nous explique. C'est le travail qu'a fait le groupe ici (il montre l'affiche B). Est-ce que tu peux nous expliquer un peu mieux là ce que vous avez fait Shoriane ?*
15. Shoriane (venant au tableau) : *Nous on a fait dix-sept plus trente-deux euh vingt-deux après euh on a compté on a fait la calc on a fait on a on a fait la calcul*
16. Des élèves : *Le calcul!*
17. Shoriane : *Le calcul après eh ben on a trouvé euh (propos confus) trente-neuf après eh ben on a écrit on a fait Sébastien et*

Maxime après après eh ben euh Sébastien il avait dix-sept et Maxime eh ben il avait vingt-deux alors on a compté après ben on a écrit on a écrit euh l'égal+ non (Jordan du groupe C lui souffle «l'égalité») Sébastien et Maxime a trente-neuf voitures après eh ben après eh ben on a fait euh

18. Le maître : *Merci Shoriane. Shoriane, je te redonnerai la parole + d'abord Dorsaf + qui est du même groupe que Shoriane. Elle va nous expliquer autre chose.*

D'autres élèves demandent la parole. Dorsaf expose son procédé de calcul de la somme $17+22$. Elle est interrompue par Leila du groupe A pour la contester : *Mais nous on dit pas que dix-sept plus vingt-deux* puis termine de commenter son affiche d'une manière très proche de celle de Shoriane. Le maître passe la parole à Jordan.

19. Le maître : *Merci, Dorsaf. Jordan ?*
20. Jordan (du groupe C) : *On demande pas de calculer (inaudible) on demande combien Maxime a de plus que Sébastien de voitures on nous dit pas de calculer.*
21. Shoriane : *Si mais nous, nous on l'a fait, on l'a fait comme ça.*
22. Jordan : *On demande pas de calculer.*
23. Shoriane : *Réfléchis + (des élèves essaient de l'interrompre) attends réfléchis un peu (couvrant les répétitions de Jordan) après après*
24. Leila : *Vous avez réfléchi mais c'était pas juste parce que nous on ne demande pas dix-sept plus vingt-deux (protestations de Shoriane).*
25. Le maître : *Alors Leila, tu prends la parole, tu vas essayer tu vas essayer d'expliquer ton point de vue.*
26. Shoriane : *Y a deux garçons.*
27. Leila : *Une fille et un garçon.*
28. Le maître (à Shoriane qui s'impatiente) : *Shoriane, attends.*
29. Leila : *Nous dans le schéma on dit combien Maxime a de de plus que Sébastien. Mais eux, ils ont fait dix-sept plus vingt-deux égalent trente-neuf. Si on aurait fait dix-sept plus trente-deux euh dix-sept plus vingt-deux égalent trente-neuf ce serait juste le résultat mais on n'a pas dit ça on n'a pas dit dix-sept plus vingt-deux.*

Sanae du groupe A demande la parole. Le maître la fait venir au tableau.

30. Sanae (venant au tableau) : *Nous le nôtre à nous alors on a fait on a fait cinq on a fait cinq parce que on a compté sur les mains on a compté sur les mains ça nous a fait ça nous a fait cinq alors on a écrit cinq euh on a écrit une phrase*

Sanae, pourtant fréquemment interrompue par Leila, une camarade de son groupe⁹ ne perd pas le fil et parvient à expliquer, gestes à l'appui, comment elle

9. Elle a compté de dix-sept à vingt-deux. Elle veut faire connaître son procédé à la classe bien qu'il donne le même résultat que celui de Sanae.

a trouvé 5 en comptant à rebours depuis 22 jusqu'à 17. Le maître laisse ce dialogue se développer.

31. Sanae : *Oui mais on a fait sur les mains on a fait sur les mains on a fait vingt-deux sur les mains après on a fait vingt et un, après vingt et un, vingt après dix-neuf dix-huit dix-sept et +et + et quand on a fait sur les mains tout ça ça nous fait sur les mains (elle montre les cinq doigts décomptés)*
32. Leila : *ça nous fait vingt-deux*
33. Sanae : *ça nous fait cinq + alors on a écrit on a fait cinq oui mais (se tournant vers l'affiche B) y en a des autres qui-s-ont eu faux+ dans celui-là + ils ont eu faux dans celui-là + dans celui-là*
34. Leila : *Je leur ai expliqué (inaudible) on doit dire combien Maxime a de plus que Sébastien + mais eux ils ont fait dix sept plus vingt deux égalent trente-neuf*
35. Sanae : *Vous avez eu faux parce que regarde vous avez pensé ça, ça fait trente-neuf. Non il faut enlever.*
36. Leila : *Non il faut pas enlever il faut pas enlever il faut faire il faut compter combien elle en a de plus que Sébastien.*
37. Sanae : *Oui je sais. Dans eux ça fait trente-neuf, en réalité ça fait cinq + cinq.*
38. Le maître : *Bien. Merci Sanae. Merci. Alors euh elles ont essayé de nous expliquer pourquoi elles pensent que c'est cinq voitures que Maxime a de plus que Sébastien. Alors attends Leila. J'aimerais qu'il y ait d'autres élèves aussi qui donnent leur explication.+ Shoriane?*

5.1.3. Les élèves seuls ne parviennent pas à se mettre d'accord

Les échanges se poursuivent encore avec des différences sur plusieurs points.

Des élèves du groupe C, un instant sur leur réserve, vont intervenir à nouveau de manière décisive. Les exposés de procédures ont tendance à disparaître. Les références à l'énoncé et à ses interprétations se font plus claires.

39. Shoriane (montrant l'énoncé) : *Elle a pas euh Maxime il a pas il a pas euh il a pas cinq voitures. C'est + c'est + y a+ Maxime il a + il a + il a vingt-deux voitures et et Sébastien il en a dix-sept. C'est pas Maxime il a euh il a euh cinq voitures hein?*

Jordan rétorque :

40. Jordan (d'abord inaudible) : *Le tien il est faux, de ce groupe. N'empêche la question c'est Combien de voitures a-t-il de plus que Sébastien? Il en a cinq de plus, oui cinq de plus.*
41. Shoriane : *Il faut ajouter! Il faut ajouter!*

Shoriane insiste, le ton monte un peu entre elle, Dorsaf, Leila et Sanae.

42. Le maître : *Shoriane, attends! Excuse-moi. Je te rendrai la parole. Attends! Attends! Attends! Leila!Leila! Merci! + Merci! Parce que ce que vous dites est très intéressant. Seulement + seulement vous + vous oubliez un petit peu que + vous oubliez un petit peu que dans le + le travail qu'on nous demande il s'agit de écoute-moi Shoriane il s'agit de répondre à une question. La question, c'est écoutez bien : combien + écoutez bien combien de voitures + combien Maxime a-t-il de voitures + de plus + que Sébastien. Stop! Stop! Non, stop! Je donne la parole à quelqu'un d'autre. Shoriane, réfléchis! Tu prendras la parole après, réfléchis un peu! Assieds-toi à ta place! Assieds-toi à ta place! Assieds-toi à ta place! Euh + Naouel? (Il donne la parole à Naouel qui l'a demandée) Écoutez bien!*

Après Naouel, Jordan redemande la parole.

43. Jordan : *C'est le mot plus eux + c'est le mot plus eux qui + c'est eux qui comprennent pas + c'est le mot plus qu'ils comprennent pas parce qu'ils ont fait plus*

44. Le maître : *Alors essaie d'expliquer pourquoi Jordan.*

45. Jordan : *Parce que nous deux + les groupes + ça fait vingt-cinq + et + non vingt-deux + et et les autres ils ont fait + il ont fait le calcul mais il fallait pas faire le calcul + il fallait il fallait faire combien de voitures a de plus Maxime et il en a cinq de plus il en a pas il en a pas trente-neuf + on demande pas le calcul.*

Les échanges reprennent sans que rien de nouveau apparaisse. Le maître sollicite d'autres élèves puis sentant que d'autres arguments ne viendront pas, il prend la parole pour questionner le groupe de Shoriane.

46. Le maître (à Leila) : *Non tu ne vas pas expliquer. Je vais par contre + chut chut bien + arrêtez de parler un instant. Tu as parlé Sanae, tu as expliqué des choses intéressantes. Alors juste + attends + juste une question. Vous allez voir ça va vous surprendre peut-être, écoutez bien et après on s'arrêtera pour l'instant sur le problème. En tout cas il y eu beaucoup de choses intéressantes de dites. Écoutez bien ma question. Vous ce groupe-là (il montre celui de Shoriane) en particulier. Shoriane + et Kamel, + sur la feuille quand vous avez travaillé + écoute moi + c'est important. Quand vous avez travaillé individuellement + sur la feuille + tu as recopié*

Interrompu par Shoriane, il poursuit le dialogue avec elle. Il lui demande de relire son brouillon sur lequel figurent les deux réponses 5 et 39. Mais elle ne se souvient plus pourquoi elle a écrit 5 juste à côté de la question. Kamel, membre du groupe de Shoriane, qui avait trouvé 5, fournit les explications demandées.

Le maître propose alors de s'arrêter. Les élèves sortent en récréation. À la reprise du travail, le maître écrit deux questions sur le tableau : « Combien Maxime et Sébastien ont-ils de voitures en tout ? » et « Combien de voitures Maxime a-t-il de plus que Sébastien ? ». Il demande aux élèves de répondre à la première puis à la seconde. Ils le font sans peine et sont alors unanimes.

5.2. Sur quoi les élèves ont-ils débattu ?

La question principale, mais ce n'est pas la première retenue par le maître, est de savoir si le groupe de Shoriane a eu raison d'ajouter les deux nombres de voitures. La classe est globalement convaincue du contraire, peu d'élèves avaient répondu 39 sur leur brouillon, mais Shoriane est tenace, nous y reviendrons par la suite.

En fait, la première question formulée par le maître (n° 1) et soulevée sans succès concerne la correction de l'égalité « $17 - 22 = 5$ ». Plusieurs fois le maître demande des explications au groupe D qui ne trouve rien à redire dans cette expression, ses membres affirment avoir effectué une soustraction (n° 11). Ils semblent à la fois ne pas attacher d'importance à l'ordre d'écriture des deux nombres dans une différence et savoir calculer cette différence¹⁰. Cette question fait donc long feu. Plusieurs élèves, auxquels la question n'est pas adressée, ils ne sont pas du groupe concerné, prennent d'ailleurs la parole et leurs propos vont faire comprendre au maître que sa préoccupation, corriger la syntaxe de l'égalité $17 - 22 = 5$, n'est pas partagée par la classe, du moins pas prioritaire. Ils réagissent comme s'ils pensaient que la réserve exprimée par le maître portait sur le choix de la soustraction ou sur le signe « moins ». Pour Shoriane (n° 2), *Il faut mettre plus!*, c'est-à-dire calculer $17 + 22$, ce qu'elle dit encore plus clairement un peu plus tard (n° 13). Pour une autre élève, Jackie, (les n° 6 à n° 10), on peut effectivement ou on doit résoudre le problème par une addition, mais traduite par l'égalité « $17 + 5 = 22$ ».

10. Il y a plusieurs hypothèses à cela. Les élèves ont appris que l'ordre dans lequel ils effectuent une addition n'a pas d'influence sur le résultat. En termes mathématiques on dit que l'addition est commutative : $17 + 22 = 22 + 17$. Cette propriété est vraie aussi, et travaillée avec les élèves dès le CE1, pour la multiplication $17 \times 22 = 22 \times 17$. Les élèves peuvent en avoir retenu une commodité d'écriture qu'ils généralisent à la soustraction, hélas non commutative : $17 - 22 \neq 22 - 17$.

Remarquons toutefois que la notion d'écart entre deux nombres, particulièrement bien adaptée au problème que les élèves ont eu à résoudre, est indépendante de l'ordre dans lequel les deux nombres sont énoncés. On peut donc considérer que ces élèves la mettent en œuvre. Mais pour exprimer un écart par écrit, ils ne disposent pas des notations spécifiques utilisées en mathématiques, non enseignées à l'école élémentaire, comme par exemple $e(17,22)$ ou $d(17,22)$ ou $???$, lues respectivement « écart des nombres 17 et 22 », « distance des nombres 17 et 22 », « valeur absolue de $17 - 22$ ». Dans ces notations, peu importe l'ordre d'écriture des deux nombres. Enfin l'écriture « $17 - 22$ » peut simplement rendre compte chez certains élèves qu'ils ont effectué la soustraction en partant de 17 pour aller à 22.

On le voit cette égalité incorrecte cache des idées bien intéressantes.

Un troisième sujet de débat (cf. la note n° 9 et les tours de parole n° 31 à n° 36) oppose deux élèves du même groupe A : pour trouver 5, l'une a compté à rebours depuis 22 jusqu'à 17, l'autre a compté de 17 à 22, toutes les deux sur les doigts. Pour la première, Sanae, il ne faut pas ajouter (sous-entendu 17 et 22), il s'agit d'enlever, pour l'autre, Leïla, il faut ajouter (sous-entendu 17 et 5). Il n'est pas rare d'observer comme ici deux élèves pourtant parvenus correctement au bon résultat mettre en avant les différences de leurs méthodes au point de se croire en désaccord. Il est vrai que la démarche de Leïla est plus proche du texte de l'énoncé, puisqu'il s'agit de savoir combien de voitures Maxime a de plus que Sébastien, ce qu'elle rappelle à plusieurs occasions comme un *leitmotiv* (n° 29, n° 34 et n° 36). Cette polémique aurait pu parasiter tout le débat puisque les élèves ont tendance à utiliser les mots *ajouter*, *enlever* ou parlent des signes *plus* ou *moins*, sans indiquer les nombres en jeu. En fait elles vont finir par convenir qu'elles ont toutes les deux compté, conscientes de leur enjeu commun : convaincre Shoriane et les membres de son groupe de leur erreur.

L'énergie de Shoriane a été telle que tous les élèves défenseurs de la réponse 5 ont dû ne pas apparaître divisés, coordonner et surtout tenter d'affiner leurs arguments.

5.3. Nature des arguments échangés

A priori pour arriver à persuader Shoriane que la réponse attendue n'est pas 39, il faut sans doute au moins :

- comprendre par quel procédé elle a pu obtenir 39;
- chercher l'origine de son erreur, du moins faire une hypothèse;
- lui communiquer cette hypothèse;
- lui proposer une représentation adéquate du problème.

Reprenons chacun de ces points.

Les élèves savent comment Shoriane a trouvé 39 : elle et Dorsaf se sont bien employées à l'expliquer. Ils reconnaissent d'ailleurs bien volontiers que l'égalité $17 + 22 = 39$ est exacte. Ils font d'eux-mêmes la distinction, assez subtile, entre la justesse d'un calcul et sa pertinence (Leïla, n° 29).

Certains, Leïla et Jordan, dans les extraits retranscrits, mais il y en a eu d'autres, pensent à juste titre que Shoriane a commis un contresens à propos de la question du problème, à cause de l'expression «de plus» (Jordan, n° 43).

Pour le dire à Shoriane, ils lui rappellent très clairement la question (Leïla n° 29, n° 34, n° 36 et Jordan, n° 40). Ces répétitions ont un effet, mais limité : Shoriane (n° 39) finit elle aussi par faire référence à l'énoncé. Comme il est dit que Maxime a vingt-deux voitures et non cinq, elle en tire la conclusion que le calcul de $17 + 22$ est pertinent mais pas celui de $17 + 5$. La remarque n° 43 de Jordan est nettement plus précise. C'est la preuve qu'il a perçu l'inefficacité de ses interventions précédentes ou de celles de ses camarades. Elle aurait dû faire avancer le débat mais Shoriane continue d'associer cette expression avec l'idée d'ajouter.

Sur les trois premiers points, des élèves ont dit et fait le travail essentiel. Par contre, ils ne sont pas parvenus à changer la représentation que Shoriane a du problème, faute d'avoir essayé. Aucun ne tente une explication de l'expression «de plus». Aucun élève du groupe C comme Jackie ou Jordan, pourtant très impliqués jusqu'à la fin du débat, ne songe à s'appuyer sur les dessins de l'affiche C, plus pertinents que ceux de Shoriane pour rendre visible l'écart entre les deux nombres de voitures. Au lieu de cela, ils lui rétorquent parfois maladroitement qu'elle n'aurait dû ni ajouter, ni même calculer! À d'autres moments ils opposent à son calcul de $17 + 22$, leurs divers procédés numériques en oubliant justement de s'appliquer à eux-mêmes le principe qu'ils appliquent à Shoriane selon lequel l'exactitude d'un calcul n'entraîne pas sa pertinence. Ils ont bien réussi à analyser l'erreur mais délaissant les représentations dessinées, pourtant produites de part et d'autre et affichées, ils sont restés prisonniers du système de défense de Shoriane qui a consisté à invoquer son droit à ajouter et à répéter son calcul.

Il est important de signaler que tous ces arguments, – c'est sans doute une des raisons de leurs maladresses ou de leurs limites, mais c'est aussi leur grand intérêt –, ont été trouvés par les élèves eux-mêmes sans que le maître les aide d'une quelconque manière.

5.4. Comment le maître a-t-il conduit le débat ?

Pour tenter d'en rendre compte, nous avons analysé les 52 interventions du maître sur les 170 échanges que compte le débat complet¹¹. Nous avons regardé quelles fonctions elles avaient eues. Les résultats quantifiés sont regroupés dans le tableau ci-après. Une même intervention peut avoir plusieurs fonctions différentes.

Le maître	Nombre de fois	Exemples de telles interventions dans le corpus retranscrit au § 5.1
demande aux élèves d'écouter, à un élève de se taire, d'attendre son tour	30	n° 18, n° 28, n° 38, n° 42, n° 46
donne la parole à un élève	16	n° 18, n° 19, n° 25, n° 38, n° 42
demande une explication à un élève	15	n° 1, n° 12, n° 14, n° 18, n° 25, n° 38, n° 44, n° 46
lit les affiches	5	
aide un élève à poursuivre parce qu'il bute sur un mot	3	n° 7, n° 9
rappelle la question de l'énoncé	1	n° 42
demande explicitement de valider la réponse 5 ou 39	1	

11. Nous avons pris comme début, le démarrage de la lecture, et comme fin, le moment où le maître se met à dialoguer avec Shoriane à propos de son brouillon (cad le 46° tour de parole dans la retranscription bien sûr incomplète de ce débat dans le § 5.1.)

Nous constatons que le maître intervient relativement peu. Quand il le fait, c'est principalement pour réguler les échanges et les faciliter. Ce n'est pas parce que les élèves ne sont pas attentifs, c'est plutôt parce qu'ils sont passionnés. Ainsi quand un élève se répète trop, quand plusieurs parlent en même temps, si un propos déclenche des réactions confuses, le maître prend la parole pour demander une meilleure qualité d'écoute, pour permettre à un élève interrompu de poursuivre ses explications, pour donner la parole à un autre qui la souhaite depuis un certain temps ou même pour solliciter certains qu'il sent en retrait. Ces interventions peuvent être fermes mais ne trahissent aucun agacement de la part du maître, il dit assez souvent un mot bienveillant – *merci, bien* – ou manifeste publiquement son intérêt pour les propos échangés. Nous avons ainsi relevé six remerciements (n° 18, n° 19, n° 38, n° 42) et cinq valorisations des explications des élèves, quatre fois avec l'adjectif *intéressant*, une fois avec *important* (n° 42 et n° 46).

En plus de ces encouragements explicites, d'autant plus marquants pour les élèves concernés qu'ils ne sont pas systématiques, il évite d'interrompre un élève pour le corriger – cela ne ferait qu'accentuer le caractère haché de certaines prises de parole – il laisse aussi les échanges s'installer entre les interlocuteurs (n° 30 à n° 38). Ainsi les élèves se répondent souvent directement. Des mots comme *calcul, ajouter, enlever, réfléchis* utilisés par l'un sont repris presque aussitôt par un autre. Les échanges sont rapides, vifs. Certes les élèves s'interrompent mais ils s'écoutent aussi comme en témoignent les longues interventions des uns ou des autres, ou même l'aide que Shoriane a reçue de Jordan (n° 17) quand elle ne trouvait plus le mot *égalité*. Cette spontanéité, cette liberté peuvent aller jusqu'à la polémique : les accusations mutuelles de manque de réflexion, comme par exemple entre Leila et Shoriane, sont alors stoppées par le maître qui fait revenir les élèves sur un terrain purement explicatif (n° 23 à n° 25).

Nous constatons aussi que le maître intervient très peu sur le fond sans que pour autant les élèves digressent. Quand il tente d'induire une discussion sur l'égalité « $17 - 22 = 5$ », il constate son insuccès, abandonne son intention sans l'annoncer et accepte de débattre sur la validité de la réponse 39, puisque plusieurs élèves se sont déjà prononcés sur ce sujet pendant la lecture des affiches et que Shoriane demande fortement la parole. En outre, il ne communique pas son avis sur les réponses. En cours de débat, il ne précipite pas non plus la réflexion en saisissant une bonne idée dès qu'elle apparaît comme s'il la laissait murir ou faire son chemin, comme s'il ne voulait ni influencer le débat ni le casser trop tôt. Par exemple, le débat est déjà bien avancé quand il recentre l'attention de la classe sur la question de l'énoncé (n° 42). Or Jordan rappelle la question à Shoriane dès son intervention n° 20; Leila et Jordan vont réitérer ce rappel plusieurs fois avant la reprise du maître. La qualité d'ailleurs des remarques de ses élèves l'encourage à rester neutre, lui donne confiance pendant un certain temps en leur capacité à convaincre Shoriane.

En fait, le maître demande essentiellement des explications. Il est intéressant de noter qu'il a utilisé deux formulations différentes. Dans ses interventions n° 1 et n° 12, ou pendant son dialogue final avec Shoriane, il demande aux élèves du groupe D d'expliquer *pourquoi* ils ont écrit « $17 - 22 = 5$ » ou à Shoriane

si elle sait *pourquoi* elle a écrit 5 juste à côté de la question sur son brouillon. Dans les deux épisodes les demandes ont été infructueuses. Dans toutes les autres demandes d'explication relevées sauf une adressée à Jordan (n° 44), il propose simplement d'expliquer *le travail, autre chose, un point de vue* (les n° 14, n° 18, n° 25, n° 38). Ne peut-on pas considérer cette demande comme celle d'une forme atténuée d'explication, moins précise, proche du commentaire? Et donc ne peut-on voir là une manière encore de faciliter les prises de parole des élèves?

Quels sont les effets d'une telle gestion? Nous avons déjà signalé la grande implication des élèves et évalué la grande pertinence de leurs analyses et les limites de leurs arguments (cf. le § 5.3.). Ils se sont vraiment approprié la tâche de validation des réponses, ils ont montré jusqu'où ils pouvaient aller, c'est-à-dire assez loin, sans y être trop guidés. Le débat aurait-il pu être plus structuré? Moins long? Certains maîtres auxquels des extraits de la séance ont été montrés ont pu le penser. Nous savons deux choses. D'une part, l'espoir du maître que Shoriane se souvienne avoir mis les deux réponses 5 et 39 sur son brouillon, situation très particulière et propre à ce débat, a contribué à retarder ses interventions magistrales; les débats ne sont pas toujours aussi longs dans cette classe. D'autre part, la structuration souhaitable sur ce type de problèmes et sur les locutions exprimant la comparaison de grandeurs dans les problèmes est venue dans les séances suivantes.

6. BILAN ET PERSPECTIVES

Nous nous demandions, avant le travail dans les classes, si des élèves de CE1, pouvaient débattre de leur travail. Est-ce qu'un élève peut, à propos du travail d'un autre élève, d'un groupe, demander des explications, formuler des doutes sur la validité de la solution, voire la contester en argumentant? Réciproquement, un élève peut-il, à propos de son propre travail ou celui d'un groupe, répondre à une demande d'explications, balayer les doutes, défendre sa solution ou convaincu, changer de point de vue, reconnaître son erreur?

Deux des trois séances enregistrées ont permis d'observer de tels événements. Elles ont montré des élèves en train de débattre sur des aspects essentiels des mathématiques. Dans la première classe, ce fut brièvement, à propos de la formulation écrite d'une démarche exacte mais contestée. Dans la troisième classe, un long débat s'est développé, de manière plus attendue, sur la validité d'une réponse erronée fermement défendue. Par contre, dans la seconde classe, les élèves ont fait des remarques pertinentes mais n'ont pas débattu alors que deux groupes d'élèves avaient proposé une réponse fausse. Nous avons fait des hypothèses sur les origines de la disparité de ces observations. Elles sont multiples : des représentations plus ou moins explicites que les maîtres peuvent avoir de leur rôle et aussi d'un débat, au risque identitaire pour un élève d'avoir à soutenir une démarche minoritaire dans la communauté que constitue la classe en passant par les effets mêmes de la recherche sur les acteurs observés, maîtres ou élèves. Nous ne pensons d'ailleurs pas avoir épuisé l'analyse. Nous ne croyons pas non plus que tous les paramètres en jeu soient contrôlables, que leurs effets puissent tous être anticipés.

Ces séances nous ont fourni des exemples des effets que peut avoir le débat dans l'enseignement des mathématiques. Dans la première classe, il a permis de révéler au maître, à la classe, que les élèves n'avaient pas tous les mêmes rapports personnels aux écritures mathématiques et à leurs usages, et que cela pouvait avoir des incidences non seulement sur les jugements que certains portaient sur les travaux des autres dans les phases de validation mais aussi sur les types de démarches qu'ils s'autorisaient eux-mêmes à suivre. Dans la troisième classe, le débat a obligé les élèves à adapter leurs stratégies argumentatives, ou du moins à les diversifier, même s'ils ne sont pas parvenus à se convaincre mutuellement. Ceux qui avaient trouvé la bonne réponse ont d'eux-mêmes cessé de répéter leurs propres procédures pour faire des hypothèses de plus en plus fines sur l'origine de l'erreur des autres élèves. Dans les deux cas, nous sommes au cœur des apprentissages mathématiques : l'enjeu est à chaque fois d'objectiver ce qui conduit à «faire faux». Nous sommes plutôt confiants quand nous pouvons observer que les élèves eux-mêmes assument cet enjeu.

Est-ce à dire que seul le débat collectif permet d'atteindre ou de viser de tels résultats? Nous ne le soutenons pas. Nous voulons néanmoins poursuivre nos recherches sur les rapports entre l'oral et la validation en mathématiques en continuant à travailler sur la gestion des débats mathématiques, en particulier sur l'étayage du maître en cas d'impasse entre les protagonistes et sur la reprise par le maître, au moment du catalogage des méthodes correctes, des points soulevés dans le débat. Il serait souhaitable aussi d'observer les effets de la pratique des débats sur la durée. Par exemple, dans ces séances, nous avons observé des malentendus naitre des usages mal contrôlés de mots courants comme *ajouter*, *enlever*, *calculer*, *résultat*, *réponse*; plus généralement nous avons vu des élèves manquer de vocabulaire technique mathématique au point d'en être gênés dans leurs interventions; nous les avons sentis beaucoup plus enclins à *expliquer comment* ils ont procédé qu'à *expliquer pourquoi* ils ont choisi leur démarche. Il serait intéressant de savoir si ces phénomènes persistent dans des classes où des débats sont régulièrement organisés.

BIBLIOGRAPHIE

- BRISSIAUD R., CLERC P., OUZOULIAS A.(1992) : *J'apprends les maths CE1*, Retz.
- BRISSIAUD R., CLERC P., OUZOULIAS A.(1992) : *J'apprends les maths CE1; livre du maître*, Retz.
- BROUSSEAU G.(1986) : Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 7.2.
- CHARNAY R.(1996) : *Pourquoi des mathématiques à l'école?* ESF.
- FAVRAT J-F., VASSELON J. (1999) : *Maths CE1*, Delagrave.
- FAVRAT J-F., VASSELON J. (2000) : *Maths CE1; guide pédagogique*, Delagrave.
- FAYOL M. (1990) : *L'enfant et le nombre; du comptage à la résolution de problèmes*, Delachaux et Niestlé.

- LEGRAND M. (2001) : *Sciences, enseignement, démocratie et humanisme*. Actes du XXVII^e colloque inter-IREM des formateurs et professeurs de mathématiques chargés de la formation des maitres, IREM de Grenoble.
- VERGNAUD G. (1981) : Quelques orientations théoriques et méthodologiques des recherches françaises en didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol 2.2.

SUFFIT-IL DE PARLER POUR APPRENDRE ? DIMENSIONS DIDACTIQUES DE LA MISE À DISTANCE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES

Evelyne DELABARRE et Jacques TREIGNIER
UMR CNRS 6065, Dyalang, Rouen et INRP

Résumé – Une équipe mixte de recherche INRP – CNRS UMR 6065 Dyalang Rouen s'est intéressée aux apprentissages langagiers opérés par des élèves d'École élémentaire, dans des assemblées scolaires représentatives : conseils de classes et parlements d'une École élémentaire drouaise, constituée de cinq classes situées en zone d'éducation prioritaire et accueillant majoritairement une population scolaire d'origine marocaine. Constatant que ces apprentissages étaient très souvent implicitement organisés, avec les conséquences sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques que chacun peut imaginer, l'équipe a favorisé un retour réflexif sur la communication, par le biais de débats, d'enquêtes après visionnement d'enregistrements vidéo de ces deux types d'assemblées ayant eu lieu dans l'école. Elle met en évidence tout l'intérêt, pour les enseignants tout comme pour les élèves, de ce retour réflexif sur les activités vécues ou observées. Pour les premiers, il apporte une meilleure connaissance et une plus grande prise en compte des représentations et des stratégies des élèves. Pour ces derniers, il facilite la clarté cognitive, la construction du sens des activités et du savoir, l'implication dans les apprentissages, l'opérativité et la stabilité des acquisitions.

1. UNE INSTITUTION QUI ÉVOLUE

Dans la dernière décennie, l'École, rompant avec son séculaire scriptocentrisme, s'est préoccupée de l'enseignement / apprentissage de l'oral, c'est à dire des pratiques langagières orales telles qu'elles résultent, selon la formule de Bernard Schneuwly (2002), « d'une production en continu et en immédiateté ». Nous entendons donc par « oral » les pratiques langagières orales, sans vouloir en cela masquer leur grande hétérogénéité. Néanmoins, l'élaboration et la mise en œuvre de pratiques didactiques de l'oral posent encore difficulté aux enseignants et aux chercheurs.

Nous avons travaillé avec une école élémentaire de Dreux, en zone d'éducation prioritaire, principalement sur les apprentissages langagiers oraux organisés et opérés dans l'enseignement scientifique et l'éducation civique. Dans un article précédent, (Jacques Treignier, Evelyne Delabarre-Bulot, Jean.-Claude Loie, 1997), nous envisagions la didactisation des pratiques langagières scolaires et extrascolaires liées à la vie citoyenne : conseils de classes au sens d'as-

semblées consultatives d'élèves, parlements d'écoles. Nous avons précisé les articulations entre l'organisation de la vie et de l'éducation citoyennes et les apprentissages langagiers oraux, décrit les processus de didactisation, mis en lumière les stratégies des enseignants. Notre recherche s'est poursuivie selon des modalités qui feront l'objet d'une présentation ci-dessous.

Nous voudrions revenir présentement sur d'autres dimensions nécessaires, à notre sens, à une didactique de l'oral. En effet, l'introduction de nouveaux objets de savoir, d'enseignement / apprentissage, ne peut faire l'économie d'une prise en compte, didactique nous semble-t-il, des représentations des maîtres, des élèves et de leurs familles, des habitudes culturelles et de l'histoire de l'école, qui constituent des composantes de l'action didactique et peuvent éventuellement constituer des obstacles.

2. À LA POURSUITE DE STRATÉGIES MÉTALANGAGIÈRES

Nous avons, dans notre précédente contribution (1997), souligné combien le projet de l'école, essentiellement tourné vers l'éducation citoyenne, maintenait dans l'implicite les apprentissages langagiers aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Nous avons évoqué tout l'intérêt des stratégies de retour réflexif sur l'activité, d'une part pour approcher les représentations de l'activité et des savoirs construites par les élèves, d'autre part pour provoquer une explicitation de l'implicite généré au niveau du savoir, pour constituer l'oral en objet d'enseignement – apprentissage, enfin pour permettre aux maîtres de définir des objectifs d'apprentissage.

Pour ce faire, nous avons enregistré en vidéo des conseils dans trois classes de cycle 3, (CE2, CM1, CM2, enfants de neuf, dix, onze ans), ainsi que des séances du parlement de l'école. Nous avons, dans un premier temps, demandé aux enfants de répondre par écrit à la question suivante : « à ton avis, à quoi sert le parlement de ton école ? » (Se reporter aux annexes). Nous avons ultérieurement proposé aux enfants de visionner les enregistrements vidéo, soit de conseil soit de parlement, et sollicité leur avis par écrit : « d'après toi, le conseil de classe (le parlement) a-t-il bien fonctionné ? Si tu penses que le conseil de classe (le parlement) a bien fonctionné, écris pour quelles raisons il a, à ton avis, bien fonctionné. Si tu penses que le conseil de classe (le parlement) n'a pas bien fonctionné, écris pour quelles raisons il n'a, à ton avis, pas bien fonctionné ». Dans certains questionnaires, nous leur avons également demandé de proposer des idées d'amélioration des assemblées (se reporter aux annexes). Enfin nous avons organisé des séances de débat, par classe entière ou par demi-classe, après le visionnement des enregistrements vidéo des assemblées.

Nous avons recueilli les réactions écrites, – ci-après annexées –, orales, verbales et non verbales des élèves, dont l'analyse nous incite à souligner l'intérêt pour une didactique de l'oral, d'une part de varier les expériences langagières proposées aux élèves : formes de communication, places et positions locutoires, rôles langagiers, types de mises en mots, d'autre part de ménager un retour réflexif d'explicitation sur les pratiques langagières : l'oral comme objet de savoir ; définition de critères d'amélioration ; pratiques « méta ».

3. VARIER LES EXPÉRIENCES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES

3.1. Espace et formes de communication

Nous avons donc été amenés à observer comment les enseignants, partie prenante du projet d'école, et les élèves organisaient l'espace de leur classe pendant les séquences consacrées soit aux conseils de classe, soit à l'étude des vidéos enregistrées pendant les séances de parlement d'enfants. Dans la mesure où les enseignants avaient pensé réellement l'architecture de l'école autour du forum central, avaient pensé les dispositions spatiales lors des séances de parlement, dans la mesure où les élèves avaient l'expérience, soit comme acteurs, soit comme observateurs, des mises en espace, nous pensions que les uns ou les autres modifieraient l'organisation spatiale de leur classe pour les conseils ou pour les débats après visionnement des enregistrements vidéo des assemblées. Mais dans la classe de CE2, pour débattre en conseil de classe habituel, régulier, les élèves se sont installés comme d'habitude, en d'autres termes dans une disposition traditionnelle où les élèves font face à l'enseignant, non en cercle mais en rangées frontales. Par ailleurs, dans la classe de CM2, pour discuter de l'analyse de la vidéo d'une séance de parlement après visionnement, les élèves se sont également disposés dans une organisation spatiale habituelle.

Pourtant, lors des parlements de l'école, les élèves ont pu expérimenter l'intérêt d'une disposition circulaire qui facilite la prise de parole des uns et des autres, mais surtout permet que chacun puisse voir les autres.

Il semble donc que ni l'enseignant ni les élèves n'envisagent la possibilité de s'installer autrement dans la classe qu'en rangées frontales, et non dans une disposition à l'image de celle adoptée dans le forum où ont lieu les séances du parlement. Ils ne semblent pas imaginer qu'une disposition spatiale autre puisse être adoptée dans la salle de classe comme si l'entrée dans celle-ci induisait une disposition-type. Pourtant, en visionnant une des séances du parlement, quelques enfants remarquent que certains de leurs camarades, placés latéralement vis à vis du maître, n'ont pas eu la parole alors qu'ils l'avaient demandée. Cependant ces remarques ne vont pas jusqu'à faire émerger que les élèves les plus âgés, les plus expérimentés, les plus hardis se sont placés, eux, bien en vue de l'enseignant, face à lui et non latéralement. Les élèves sont donc conscients de l'importance qu'il y a, pendant les séances de parlement, à s'installer de façon à ce que tout le monde puisse se voir, mais ils ne prennent pas en compte cette donnée dans une situation de communication en classe. Tout se passe comme si les expériences qu'ils ont pu faire, comme si les savoirs qu'ils ont pu acquérir dans une situation de communication donnée n'étaient pas mobilisables, utilisables dans les salles de classe. Il n'y a pas transfert de ces expériences, de ces savoirs, de ces acquis.

Ce que nous voulons mettre en avant ici est que les élèves, et peut-être même les enseignants, ne mesurent pas l'importance du choix des dispositions spatiales à l'intérieur d'une classe, l'importance d'une mobilité adaptatrice qui devrait faire partie des expériences des enfants. Les enseignants, pour ce qui les

concerne, imposent souvent à leurs élèves une fixité stéréotypée des organisations spatiales. Certains mènent des débats en conservant une organisation en rangées frontales. D'autres disposent leurs élèves en constellation de groupes, non pas selon un mode fonctionnement langagier imposé par un type de séquence particulier, mais de façon constante quel que soit le mode de communication, contraignant ainsi leurs élèves à se torturer le cou pour suivre un discours magistral, une projection de diapositives, une explication au tableau. Il y a, pensons nous, matière à discuter avec les élèves sur la meilleure disposition en fonction de la situation d'échanges que l'enseignant, et le groupe, souhaitent mettre en place.

Il faut remarquer que, dans les écoles maternelles, les enseignants utilisent plus souvent l'espace différemment selon la situation de communication qu'ils souhaitent privilégier : en groupes de tables quand il s'agit d'un travail individuel ou d'un travail en groupes, en demi cercle assis sur le sol ou sur des bancs quand l'enseignant souhaite s'adresser à l'ensemble de la classe ou lorsque l'enseignant souhaite privilégier un échange entre les élèves de la classe, ou encore dans un « petit coin » installé confortablement où l'enseignant privilégie alors un échange avec un ou deux élèves en particulier. Il y a davantage, dans ces classes, une réflexion, au moins magistrale, sur l'espace « salle de classe » qui pourrait être appliquée également dans les classes de l'élémentaire.

Les comportements et les discours des élèves qui ont cependant connu des expériences langagières hétérogènes, voire contradictoires : conseils de classe, parlements d'école, séquences traditionnelles d'enseignement, montrent qu'instaurer une didactique de l'oral ne peut faire l'économie d'une réflexion d'ordre spatial à mener explicitement avec les élèves. Cela suppose une réflexion explicite, partagée avec les élèves, sur les choix de mobilier, d'organisation spatiale, d'architecture pédagogique, qui devrait privilégier la mobilité, l'adaptabilité, la variété. Cette dimension constitue l'un des pans nécessaires sinon suffisants d'une didactique de l'oral.

3.2. Espace et prise de parole

Les discours recueillis montrent que, par ailleurs, les élèves sont – plus ou moins intuitivement – conscients du fait que le choix des places dans une salle n'est pas nécessairement innocent. Ainsi, après avoir visionné une séance de parlement, des élèves font la remarque que *tout le monde ne parle pas* et que *i y en avait sur le côté qui levaient le doigt mais Léa ne les a pas vus et leur a pas donné le micro*. Il y a bien là une prise de conscience, peut-être purement pratique de prime abord, sur le placement dans l'arc de cercle du parlement. Mais les élèves ne notent pas que les places situées sur le côté de l'arc de cercle sont principalement occupées par les délégués des classes de CP, ou par des élèves moins expérimentés dans la prise de parole parce que nouvellement élus, alors que les places situées en face de l'enseignant sont prises par les délégués des CM plus habitués au parlement parce que plus anciens, et également par des élèves au projet plus affirmé. La remarque est apparemment provoquée, non par l'expérience langagière au sein des assemblées, mais par l'observation critique d'une vidéo qui met en évidence puis en débat le caractère démocratique ou non

de la circulation de la parole. La marginalisation latérale des élèves apparaît comme l'indice d'un fonctionnement langagier où la parole reste encore pour partie au plus fort, au plus hardi, qui répond à un modèle libéral de la communication qui fige les rôles.

Or ce qui semble moteur, dans les apprentissages et dans une éducation langagière démocratique, c'est la mobilité des positions, des dispositions. Catherine Kerbrat – Orecchioni, (1984), a montré qu'il existe des positions locutoires hautes et basses. Jérôme S Bruner, (1987), de son côté, a souligné l'intérêt, pour les apprentissages, de changer de positions. Il reste, sans doute, hors de portée d'élèves de cet âge de percevoir explicitement ce qui se passe autour des places, des positions, des choix et des changements de thématiques. Mais ils peuvent accéder à des constats sur les places et les rôles. Une véritable éducation langagière démocratique, citoyenne, ne peut se fonder d'une part que sur la variété des expériences liées à la mobilité des espaces, des places, des rôles, d'autre part sur un rapport progressivement distancié à ces expériences vécues, puis perçues, enfin conçues. Ce que nous n'avons pour l'instant fait qu'aborder.

3.3. Les différents rôles et stratégies langagières

Dans cet apprentissage de la prise de parole, les séances de parlement et les conseils de classe offrent aux enfants la possibilité de remplir diverses fonctions comme celles de président de séance, de secrétaire de séance, de délégués de classe, qui vont leur permettre de s'exprimer, de régler les problèmes de l'école, d'argumenter, de prendre des décisions, de distribuer la parole, de rapporter la parole des uns et des autres, etc... ; en quelque sorte, de façon explicite, de s'initier à la vie en société et, de façon beaucoup plus implicite, d'appréhender des apprentissages langagiers spécifiques comme la prise de parole réglementée à l'intérieur d'un groupe, la prise de notes, le compte-rendu oral. Dans le discours des élèves extrait de notre corpus, un certain nombre de réponses traitent de ces différents aspects.

Les enfants font état du comportement social dans l'interaction : *il y a des enfants qui ne parlent pas (CM2), on ne s'écoute pas (CM2), ils se coupent la parole, (CM2), ou encore on n'entend rien on ne s'écoute pas (CE2)*. Ces réponses semblent montrer que les enfants sont assez sensibles à la nécessité de respecter la parole de l'autre, mais ne proposent pas d'eux-mêmes les solutions adéquates, si ce n'est un élève de CM2 qui lie échanges visuels et échanges verbaux : *Il faut voir tout le monde*.

Plus intéressantes se révèlent les remarques ayant trait à la gestion des réunions elles-mêmes : *on reste longtemps sur le même sujet; on revient toujours aux mêmes questions et aux mêmes réponses*. Ainsi que celles qui réfèrent à la difficulté de rapporter la parole d'autrui : *les délégués de chaque classe ne sont pas au courant de ce qui est décidé en classe*, étayées par une proposition d'améliorations : *que les conseils de classe soient plus clairs*. Il y a dans ces réponses l'émergence d'une prise de conscience de ce que doit être le rôle des participants, le travail de ceux qui sont chargés de gérer la parole au sein d'un groupe ou de ceux qui doivent rapporter le discours des autres. Bien évidem-

ment, les enregistrements vidéo montrent que les élèves sont encore loin d'une maîtrise complète d'activités aussi complexes. Mais ces prises de conscience de manques ou de méconnaissances constituent un appui pour l'enseignant pour initier des actions et des réflexions avec ses élèves sur ces rôles difficiles à tenir : réguler la parole, être porte-parole, prendre des notes, rapporter, etc.... Les enfants semblent, en effet, conscients de la nécessité d'organiser la parole dans les séances du parlement. Cependant rien n'apparaît dans leurs réponses sur la nécessité de faire « avancer » les séances en ne passant pas trop de temps sur le même sujet, sur la nécessité de préparer et de respecter un ordre du jour.

D'un point de vue plus langagier, rien n'apparaît non plus sur l'intérêt qu'il y aurait à faire des synthèses de ce qui a été dit lors d'un conseil de classe pour le prochain parlement ou, à l'inverse, pour rendre compte à la classe de ce qui a été décidé ou non pendant la séance du parlement. Par ailleurs, Abdelwalid, délégué d'une classe de CE2, à partir d'une initiative personnelle, est le seul à rendre compte des décisions du parlement en lisant une rédaction succincte des notes qu'il a prises lors de la séance. Il y a là, pour les enseignants, des interactions entre l'écrit et l'oral à travailler avec les élèves, en consacrant l'oral comme un objet de savoir à part entière, comme un moyen de communication à travailler au même titre que l'écrit. Il y a ainsi dans l'instantanéité, mais aussi pendant le retour réflexif, des initiatives individuelles à conforter, à valoriser, à diffuser au sein du groupe.

3.4. Normativité et langage

Des réponses données par les élèves au questionnaire nous paraissent ambivalentes à l'égard de la norme. Certaines semblent renvoyer à une libération de la parole : *tout le monde parle à sa manière*. Cette dernière réponse nous a interrogés par son ambiguïté même. Signifie-t-elle que l'on peut parler comme on veut, voire comme on peut, ou, au contraire, que l'on peut parler comme on veut parce qu'il s'agit d'un lieu où on n'est pas obligé de faire attention à la façon dont on parle, parce que le forum, le parlement ne constituent pas aux yeux des enfants des lieux, des temps d'apprentissage, mais davantage des lieux, des temps plus « récréatifs ». Nous avons donc demandé plus tard aux élèves ce qu'ils entendaient par cette réponse et, pour eux, il s'agissait bien d'un lieu d'expression libre où chacun pouvait parler sans se préoccuper du jugement de l'enseignant. En d'autres termes, la parole n'était pas liée à l'exercice ou à l'apprentissage de compétences langagières particulières. Nous pensons qu'il y a, dans cette façon de répondre, la trace d'une représentation de l'oral comme moment de détente, de récréation, comme si apprendre à parler ne relevait pas d'un apprentissage particulier, ne faisait pas partie des apprentissages de base.

D'autres réponses semblent plus connotées de normativité : *il y a des enfants qui ne parlent pas français et qui ne parlent pas fort*. Pour ces élèves, parler revient, semble-t-il, à produire des énoncés structurés, bien dits, bien formulés, respectant ainsi les recommandations des enseignants, à l'image de l'écrit. (Évoquons à ce sujet les propos d'un élève de CE2 qui remettait en cause le droit de voter et d'être délégué aux enfants de Cours Préparatoire, qui ne savaient ni lire

ni écrire. Cet élève lie strictement et fermement la capacité à prendre la parole à celle d'écrire et de lire.) Par ailleurs, nous pouvons y voir le reflet de la manière dont les enseignants perçoivent la parole de leurs élèves : *il n'y a pas de norme pour eux ... c'est toujours du niveau familier; ils ne construisent pas leur discours, tout est dit comme ils pensent*¹. Il semble bien qu'il y ait là la manifestation d'une norme de l'oral de la classe qui n'a que peu à voir avec la réalité des interactions verbales, qu'il s'agisse de conversation ou de débats plus formalisés, qui n'a que peu à voir avec cette élaboration progressive de la parole et de la pensée qui caractérise souvent l'oral. Claudine Garcia Debanc, (1999), fait remarquer à ce sujet que « l'appréciation de la langue "parlée" est souvent liée à un jugement dépréciatif. Or la compétence de communication consiste à adapter son discours à la situation et non à "parler comme un livre". » Il nous semble qu'il y a ici un enjeu fort : la parole n'est pas nécessairement réservée à une élite, surtout dans l'apprentissage d'une parole citoyenne.

4. ÉTUDIER L'ORAL AVEC LES ÉLÈVES

4.1. Constituer l'oral comme objet d'enseignement – apprentissage

Lorsque l'on demande aux élèves quelles sont les fonctions des diverses assemblées de l'école (voir réponses en annexes), ils leur attribuent essentiellement le rôle de règlement des problèmes de vie scolaire. Le faire prédomine sur l'apprendre et les dimensions d'éducation citoyenne et d'apprentissage langagier n'apparaissent pas. Pourtant le discours des enfants comporte fréquemment des termes comme *parler de...*, *dire des choses importantes*, *discuter des problèmes*, *raconter des choses importantes*, qui témoignent que le parlement est bien perçu comme un lieu d'exercice de la parole. Quelques formulations comme *ça sert à discuter* peuvent laisser penser, quand on les croise avec des remarques faites à d'autres moments, – entretiens duels, débats collectifs –, que certains enfants ont l'intuition de la triple fonction de ces assemblées : régler des problèmes de vie collective certes, mais aussi et surtout, mettre en œuvre une éducation citoyenne et langagière.

Cela montre combien, au plan didactique, il ne suffit pas de faire ou de faire faire pour que s'opèrent des apprentissages stables, autonomes, explicites et conscients. Nous avons déjà vu ci-dessus que l'expérience spatiale de la communication dans les parlements de l'école, qui sont vécus par quelques délégués, – douze chaque année, une soixantaine en cinq ans, soit la moitié de la population scolaire de l'école –, et observés par toute la communauté scolaire, pouvait ne pas être réinvestie en d'autres lieux et en d'autres temps, dans l'organisation par exemple des conseils de classe. Il s'agit d'un problème de clarté cognitive, d'autant plus impérative que les élèves et leurs familles ne partagent pas les implicites culturels de l'école, que l'objet d'enseignement – apprentissage

1. Citations extraites du corpus Hétérogénéité. Claude Caitucoli, 1999, *L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations*, rapport final, document ronéoté, INRP, Paris, 176 pages.

ne fait pas historiquement partie des habitudes culturelles de l'Institution, ce qui est le cas pour la didactique de l'oral à l'école élémentaire. À cet égard, en 2001, lorsque l'on demande à des étudiants de DEUG littéraires projetant de devenir enseignants, les objectifs de l'école élémentaire, ils citent le « lire, écrire, compter », sans que jamais n'apparaisse le parler, qui demeure toujours réservé, dans le meilleur des cas, à l'école maternelle.

Ce problème de clarté cognitive suppose à notre sens une double intervention didactique. Tout d'abord, proposer une formulation des consignes initiales explicite, séparant bien la tâche du savoir, ce que l'on va faire de ce que l'on va apprendre. Le conseil de classe comporte toujours une double visée : d'une part régler des problèmes de vie scolaire, mettre en œuvre des projets; d'autre part, selon les moments : apprendre à débattre, à réguler la parole, à respecter un ordre du jour, à effectuer des synthèses sur les accords – désaccords, à prendre des notes, à être le porte parole du groupe, etc ... Les travaux de l'équipe ESCOL, (Jean Yves Rochex, 1995), montrent combien les enfants des populations les moins aisées économiquement et distantes culturellement de l'école ont besoin qu'on les aide à se repérer. Ensuite, et c'est ce que nous avons commencé à tenter, enclencher un retour réflexif systématique sur les activités, qui se donne une triple visée :

- constituer l'oral, cet omniprésent invisible, en objet d'enseignement apprentissage;
- faire observer, analyser des pratiques langagières orales, afin de s'en constituer progressivement des représentations opératoires;
- se doter de perspectives d'amélioration des stratégies mises en œuvre, à tous les niveaux.

4.2. Les pratiques «méta», métacognitives et métalangagières

Les activités mises en place dans cette école reposaient sur la volonté, de la part des enseignants impliqués, de modifier leurs pratiques pédagogiques habituelles : *j'en avais un peu marre aussi du système dans lequel on vivait à X, un système qu'était hiérarchique,, et où les enfants ne s'exprimaient jamais si ce n'est pour venir se plaindre de telle ou telle chose, c'était pas constructif, quoi.*(Jacques Treignier et alii, 1997).

L'idée était de fournir aux enfants, à travers les parlements et conseils, les occasions de s'exprimer, peut-être d'apprendre à s'exprimer, de rompre avec le type traditionnel de circulation de la parole. Mais cela crée un problème dans la mesure où le travail proposé par les enseignants ne trouve pas d'écho dans le discours des enfants. Ainsi, ce qui constitue l'essentiel du discours des enfants après visionnement des vidéos des séances concerne essentiellement les conditions techniques de l'enregistrement, le fonctionnement du parlement en lui-même (respect de l'ordre du jour, compte-rendu de ce qui a été décidé dans les différentes classes, etc....) et, nous l'avons vu, concerne assez peu finalement les enjeux et apprentissages langagiers qui pouvaient en découler. «Cet implicite didactique,...., a donc des incidences sur les représentations que les élèves se

font de l'activité qui leur est proposée. Quel contrat didactique, quelle clarté cognitive sont alors installés ? » (Treignier et alii, 1997)

L'analyse des réponses des enfants sur le rôle et fonctionnement du parlement et du conseil de classe montre l'intérêt qu'il y a à étudier les représentations que les enfants se font de l'activité et d'en mesurer avec eux le décalage avec ce que voulaient en faire les enseignants. Nous disons plus haut que les élèves consacraient peu de leurs réponses aux apprentissages langagiers. On note néanmoins deux réponses qui nous paraissent intéressantes. À la question : *pour toi, qu'est-ce qui a bien fonctionné dans le parlement?*, deux élèves de CM2 répondent : *ça amène des idées en tête et c'était très bien, sa mais des bonnes idées en tête* au sens de *si on n'avait pas d'idées, le parlement ne pourraient pas fonctionner*². Ces remarques nous paraissent dépasser les constats opérés habituellement sur la vie scolaire : *Le parlement sert à choisir des lois dans l'école. Il sert pour dire des choses important., Le parlement sert à parlese pour les bêtises de les école est de métre des meubles à les école est de parlese des droua de les école*, ou sur la circulation de la parole : *On ne s'écoute pas, Ils se coupent la parole*. Elles constituent, à notre sens, l'amorce d'une perception du rôle de la parole, du débat dans l'élaboration de la pensée et de l'action.

Pour qu'un tel apprentissage puisse se mettre en place, il est nécessaire d'explicitement aux enfants que la mise en place d'un conseil de classe et d'un parlement d'école permettait bien évidemment d'apprendre à gérer l'école, à vivre en société, mais également d'apprendre à « travailler » la prise de parole bien au-delà d'un travail portant sur l'élocution. Pour ce faire, l'étude des vidéos de séances de parlement et de conseils de classe peut permettre de mettre en place clairement ces apprentissages. Nous partageons à cet égard le point de vue de Claudine Garcia Debanc (1999) qui, à ce sujet, insiste sur la nécessité qu'il y a, pour les enfants, de faire le lien entre les différentes activités : « S'il paraît nécessaire, dans l'apprentissage, d'un apprentissage systématique, de pouvoir revenir sur les productions verbales pour les analyser avec les élèves, ce travail ne semble pourtant pas pouvoir s'opérer de façon identique pour l'oral et pour l'écrit. Dans une didactique de l'oral, plutôt que la "réécriture" de l'oral, impossible par définition, il faut probablement concevoir un ensemble de situations présentant une homologie suffisante pour que les élèves puissent les repérer comme familières et y transférer leurs compétences en cours de construction, mais en même temps suffisamment variées pour qu'ils aient envie de prendre la parole. »

Mais nous postulons qu'au delà d'une diversification bien pensée des expériences langagières des élèves, un retour réflexif sur celles-ci est utile pour constituer l'oral comme objet d'enseignement – apprentissage, pour donner sens aux activités, pour assurer une meilleure clarté cognitive, une meilleure implication dans les apprentissages, pour connaître et faire évoluer les représentations construites par les élèves. Des comportements verbaux et non – verbaux d'élèves nous ont montré que les séances filmées de conseils de classes et de

2. Citation extraite de la vidéo du débat qui a suivi le visionnement d'une séance de parlement – corpus non retranscrit.

parlements, de reVISIONNEMENT vidéo constituait pour certains un moment de récréation. Les familles, majoritairement d'origine marocaine dans cette école, compte tenu de leurs référents culturels, de leur propre histoire scolaire, de leur situation socio-économique et de leur projet pour leurs enfants, survalorisent l'écrit. Pour elles, une école sérieuse, où l'on travaille, est une école où l'on écrit. La culture parentale et la tradition de l'école oeuvrent ici de concert pour dévaloriser l'oral. En d'autres lieux, dans d'autres contextes culturels, sociaux, économiques, un projet du type *À nous la parole* paraît beaucoup plus facilement faire partie des implicites culturels qui font consensus entre l'école et les familles.

Il semble bien que les élèves n'ont pas perçu cet apprentissage langagier. Ce premier travail métalinguistique, que l'équipe a essayé de mettre en place en faisant observer et analyser des enregistrements, n'a pas porté la totalité de ses fruits dans la mesure où les discours recueillis auprès des enfants ne laissent pas paraître une forte préoccupation langagière. Il n'est d'ailleurs pas certain que les enseignants eux-mêmes aient explicitement perçu les enjeux d'apprentissages langagiers dans l'activité mise en place par eux. Tout se passe comme si les enseignants n'arrivaient pas à mettre en place des activités propres à l'apprentissage de la parole. Dominique Betrix – Kölher et Anne – Marie Pignet, (1991 : page 178), remarquent, dans le cadre de projets d'écoles portant sur l'oral : « les enseignantes concernées régulent le plus souvent des activités afin de les mener à bien, d'assurer leur réussite (spectacle pour les parents, par exemple), plutôt qu'elles ne se préoccupent d'aider les élèves à gérer certains apprentissages prévus dans le domaine de l'oral. La difficulté à définir des objectifs d'apprentissage à atteindre lors d'une activité participe certainement à l'explication de ce phénomène. » Mais ces activités métalinguistiques ont cependant permis d'instituer l'oral comme objet et enjeu d'enseignement – apprentissage, au moins pour les enseignants et peut-être pour les élèves.

5. QUELQUES PISTES À EXPLORER

Les stratégies d'explicitation utilisées à l'oral (débats) et à l'écrit (enquêtes) ne constituent qu'une première étape vers une didactique de l'oral. S'il paraît nécessaire de varier les expériences langagières proposées aux enfants, il paraît indispensable aussi d'observer, d'analyser, de théoriser avec les élèves cette diversité d'expériences. Proposer aux élèves un retour réflexif sur les activités langagières vécues présente un triple intérêt.

Tout d'abord, cela permet d'assurer une plus grande clarté cognitive dans les apprentissages, d'autant plus nécessaire qu'il s'agit de l'oral, cet omniprésent invisible de la didactique.

Ensuite, cela offre la possibilité d'approcher les représentations mobilisées et construites par les élèves et de contribuer à leur évolution, par le dialogue, la confrontation, le débat. (Ce qui n'a été ici qu'esquissé).

Enfin, il est possible ainsi de contribuer à donner sens à l'école, au savoir, et donc à favoriser une meilleure implication dans les apprentissages. (Ce qui demanderait à être évalué).

6. BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA Alain (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon, 220 pages.
- BETRIX KÖHLER Dominique, PIGUET Anne-Marie (1991) : Ils parlent, que peut-on évaluer? , dans WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENOUD Philippe : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pages 171 à 182.
- BRUNER Jérôme S. (1987) : *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz, Paris, 128 pages.
- BRUNNER Claude et coll. (1985) : *Et l'oral alors?* INRP – Nathan, Coll. Plan de rénovation, Paris, 191 pages.
- CAITUCOLI Claude (1999) : *L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants de l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations*, rapport final, document ronéoté, INRP, Paris, 176 pages.
- DABENE Michel et DUCANCEL Gilbert (coord.) (1997) : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, REPERES, numéro 15, Paris, INRP, 217 pages.
- FOURCADE Renée (1972) : *Pour une pédagogie dynamique*, ESF, Paris, 218 pages.
- GARCIA-DEBANC Claudine (1999) : Évaluer l'oral, dans PRATIQUES, numéro 103-104, *Interactions et Apprentissages*, Metz, CRESEF, pages 193 à 212.
- HEBRARD Jean, SAFRA Martine, THEVENET Serge (1999) : *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*. Rapport numéro 99-024, Ministère de l'éducation nationale, Paris, document roneoté, 45 pages annexes comprises.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1984) : Les négociations conversationnelles , dans *Verbum*, tome 7, fascicule 2-3, Nancy, Université de Nancy, pages 223 à 243.
- LENTIN Laurence (1973) : *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçus d'une expérience en cours*. OCDL-ESF, Paris, 160 pages
- ROCHEX Jean-Yves (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*. PUF, L'éducateur, Paris, 300 pages.
- ROMIAN Hélène et coll. (1989) : *Didactique du français et recherche-action*. INRP, Coll. Rapports de recherches, numéro 2, Paris, 257 pages.
- SCHNEUWLY Bernard (2002) : Monologiser le dialogue. Une approche vygotkienne de l'enseignement de l'oral , Colloque *Les didactiques de l'oral*, La Grande Motte 14 et 15 juin 2002, Université de Montpellier III et IUFM de Montpellier, DESCO, Actes à paraître, MEN, DESCO, Paris.
- TREIGNIER Jacques, DELABARRE – BULOT Évelyne, LOIE Jean – Claude (1997) : Fonder une didactique de l'oral. Un parlement d'école : quelle didactisation? dans DABENE Michel et DUCANCEL Gilbert, ouvrage cité, pages 79 à 94.

7. ANNEXES, CORPUS

7.1. Enquête sur les conseils de classe

7.1.1 *Fonctionnement du conseil de classe après visionnement d'un conseil de classe CE2 – 3 juin*

D'après toi, le conseil de classe a-t-il bien fonctionné ?	Si tu penses que le conseil de classe a bien fonctionné, écris pour quelles raisons il a, à ton avis, bien fonctionné	Si tu pense que le conseil de classe n' a pas bien fonctionné, écris pour quelles raisons il n'a, à ton avis, pas bien fonctionné	Si tu penses que le conseil de classe n'a pas bien fonctionné, donne-nous des idées pour améliorer son fonctionnement
<i>Non</i>	<i>Il a pas fonctionné passe que il y avai boucout de brit</i>	<i>– Il a pas fonctionné passe que il y avai boucout de brit</i>	<i>Nous devou pas faire de brit. On parle quand on n'a la parroub</i>
<i>Oui</i>	<i>Ca amène de bonnes idées en tête</i>	/	/
<i>Oui</i>	<i>C'était très bien, sa mais des bonnes idées en tête</i>	/	/
<i>Non parce que il parle doucement</i>	/	/	/
<i>Oui</i>	<i>parce qu'il on parler des problèmes de l'école et des jeux</i>	/	/
<i>Non</i>	<i>par ce qu'il a pacer chaque minute</i>	/	/
<i>Oui</i>	<i>Il a fonctionné parcée ce ont a bien travaille il non pas parelle en même ten est ont a fait du brui ont travaille ensemble. Quelle que ont rééppondus au queestons. On a de bonnes idées en tête. On parle des clases. Cynthia à donné la parole aux enfants. Les enfants ont unpe répondu aux queestion</i>	<i>mes des fois ils parles en même ten des foit ont se desplace des foit ont été –unteréreseont écoutépa les gents</i>	/
<i>Ca amène des idées en tête</i>	<i>on apran plen chose en travail</i>	<i>il a bien fonctionné</i>	<i>can claiement parle tout le monde parle</i>

Suffit-il de parler pour apprendre ?

D'après toi, le conseil de classe a-t-il bien fonctionné ?	Si tu penses que le conseil de classe a bien fonctionné, écris pour quelles raisons il a, à ton avis, bien fonctionné	Si tu pense que le conseil de classe n' a pas bien fonctionné, écris pour quelles raisons il n'a, à ton avis, pas bien fonctionné	Si tu penses que le conseil de classe n'a pas bien fonctionné, donne-nous des idées pour améliorer son fonctionnement
Non	Non	non les élèves parlé naporde comen	Non
Non	/	tout le monde parler en mem tent. Il ne sécoute pas. Il se lève toujours. On donner la paret a un élève et tout le monde parler en men tant	/
Oui	on parle des classe, ont les rend heureux	En premier il n'était tous pas eurus parce-que il n'y avait pas les nouveaux jeux	Il fodrait rajouter du matérielle
Non			
Oui	Tout les élèves a répondu au question	À cause du brouille	
Non		Il parler tous en memetant	
Non			
Non			
Non	Oui	Non	oui
Oui	Oui	Non	non
Oui	Non		
Oui	Oui	Non	non
Oui	Tout le monde a bien répondu aux questions		
oui	Ils parlent tous en même temps		

7.2. Enquêtes sur le parlement d'école

7.2.1. Fonctions du parlement d'école

À quoi sert le parlement d'enfants : CE2 mars

- 1 *Le parlement sert à choisir des lois dans l'école.*
- 2 *Il sert pour dire des choses important.*
- 3 *Le parlement sert à parlese pour les bêtises de les école est de métre des meubles à les école est de parlese des droua de les école.*
- 4 *Le parlement et fait pour les bêtises de chaque classe.*
- 5 *Le parlement sert à dire des choses importante pour l'école.*
- 6 *Le parlement sa sert à parle sur sela qui se bagars à la cour.*
- 7 *Sa sert à repandre les question qui nous posse.*
- 8 *Sa sèr a raconté des chose unpotante.*
- 9 *Sa sert a demander de la musique. Sa sert a demander des pique-nique. Sa sert a dirt qui ses les voleurs dans sété école. Sa sert a demander des truque apportant.*
- 10 *Le parlement sert à feire des reglenent jeut.*
- 11 *Le parlement sert à faire à faire des reglement pour.*
- 12 *À fair le parlement.*
- 13 *le parlement sert à ranger l'école. Il fouse tenir l'école propre.*
- 14 *Ce serve que l'école soir corecte.*
- 15 *À faire des chose à dire se qui faut fait et se que il ne faut pas fait.*
- 16 *Sa sert a pique-nique. est sa sert a joue quand il pleu. est aussi sa sert a danser.*
- 17 *1) a ramenais des joues 2) a parles des gromots 3) et a mamenais des saffères pour l'école 4) et aussi a vandre des pog 5) pour ganiner de largans.*
- 18 *Le parlement sert à faire des règlement. Pour parler des déguats le lait, le furome, et la rdio, nous parlons aussi du centre loisir il salisse notre forume pendant les vacances.*
- 19 *Le parlement sert à parler de l'éder ou sic dans le prlement il y a des aquiasous de vouler.*
- 20 *À parler des classes.*
- 21 *Ponr l'école né pas tenrt désordre, ponr ren je les proble de pour arranger les problèmes, pour les enfant ne se badeba a l'école.*

À quoi sert le parlement d'enfants : CM1 – mars

- 1 *Le parlement sert pour votée de vende des par de kato et du un ou chocola et des séréale et des filé de baxte et de foote et de vlébole.*
- 2 *Il sert à régler les problaima de notre école.*
- 3 *Le parlement sert votés à discutés.*

- 4 *C'est pour pas faire des conneri dans l'école.*
- 5 *À mon avis le parlement dans notre école sa sert à dicuter et a métre des chose a la place.*
- 6 *Pour dire ce qui ce pase à l'école ou par exemple pour dire qu'il vont ouver le forome.*
- 7 *Le parlement sert à dire des chose important a réglé les problème qui se passe. ex : les chaussons, la balançoire. les Ballon.*
- 8 *Sa sert à avoir le planine du faurome et à parler con Wa pas le drois de courir dans les couloir et à retiré les chausure à la fin d'une récréation.*
- 9 *Sa sert a respecete les lois de l'école.*
- 10 *non réponse*
- 11 *Sa sert pour que il y a des lois dans l'école et pour qui a pas de croma, betises et que cet tera.*
- 12 *Sa sert a prendre des desision pour vendre et pour parler des balançoires et des toilette et aussi il faux respecter les lois de l'école.*
- 13 *Ces pour les CMI et les CM2 pour qui écris une lettre pour comme des des chiose pour tous l'école et aussi des joue.*
- 14 *À répeté les loua de la balansouar, du foranne, du toboggan, du foot.*
- 15 *Sa sert a renseignaient les aformation sur l'école. les pagnaint de basseatte mettre des fils le han balle les fillé pour le foot balle, pour le forome un planig les balançoire un planig ne pas courir dans les couloire pour la radio.*
- 16 *Sa sert à dire toute les choses qui est pas bien, ou sinon sa sert a faire des chose dans l'école, pare exemple on déside de vendre des bonbon ou des céréales ou sinon s'est quand qu'on va mettre des balamsaires.*
- 17 *Le parlement pour moi sert a discuter des problème de l'école c'est à dire de se que nous avons besoin pour notre école.*
- 18 *Sa sert à décidé des lois. À avoir des droit. À avoir des des meubles pour l'école. À plus se battre. À plus avoir de problème.*
- 19 *Parce que pour qu'il y a plu de bagar pour que personne ne se dispute pour la balencoir pour le foot ball pour les balle pour qui ne jette pu des brique de lait.*
- 20 *À parlait des chose qui est interdite comme courire dans les couloir et aussi pour si on veut rajouter des balançoir pour si on peut maitre de la musique dans le forome.*
- 21 *Sa sert de parler de l'école et que l'école soi propre et de donné des propotion pour l'école.*
- 22 *Sa sert à rendre l'école plus proupe plus mieux parcenple ne pas jeter les papier partere ou pour avoir des filet de foot de vaulait et de bas-kéte et d'avoir des nouveaux jeut.*
- 23 *Sa sert à parlait des choses de l'école qui ces sont passé ou qui ces passe à parlait des proplaine de copérative pour pas achaté du madairiel de l'école.*

- 24 *Le parlement ça sert à faire un d pour l'école. le parlement et de parler de l'école et de decide de vendre etc... Est d'en parler en classe. qu'on vend des chose.*

7.2.2. Fonctionnement du parlement d'école.

- Enquête après visionnement d'une séance du parlement : classe de CM2 – mars.**

Ce qui fonctionne bien, à mon avis	Ce qui ne fonctionne pas bien, à mon avis	Ce que je propose comme améliorations
<i>C'est qu'il y a des idées</i>	<i>On entend le micro</i>	
<i>C'est de mettre des étagères pour l'école. De prendre des chaussons.</i>	<i>Pour les chaussons dans la classe. Ils ne prennent pas les chaussures et les chaussons</i>	
<i>Image pas bien cadrée.</i>	<i>Le son.</i>	<i>Mettre une musique douce.</i>
<i>On comprend ce qu'ils disent.</i>	<i>Il y a le micro qui brouille trop</i>	<i>Il ne faut pas qu'on entende le bruissement du micro</i>
<i>Il faut que les élèves les mettent dans la classe.</i>	<i>Il ne faut pas se faire prendre les chaussons</i>	
<i>Ils sont bien placés.</i>	<i>On ne voit pas le maitre.</i>	<i>On passe le micro aux élèves</i>
<i>La caméra.</i>	<i>Le micro</i>	
<i>Certaines personnes ne parlent pas assez fort</i>	<i>Le Bruit du micro. Voleur de chaussons</i>	
<i>Je suis d'accord avec un CEI, on nous vole les chaussons</i>	<i>C'est mal cadré. On ne s'écoute pas. Ils se coupent la parole. On ne voit pas le maitre</i>	<i>Il faut mieux cadrer car on ne voit personne. Il faut rajouter Françoise pour voir ce qu'elle pense de nous</i>
<i>Mais il est bien fait.</i>		
	<i>On entend des bruits. Il y a des enfants qui ne parlent pas</i>	
	<i>On ne s'écoute pas.. On reste toujours longtemps sur le même sujet.</i>	<i>Il faut voir tout le monde</i>
<i>Tout le monde parle.</i>	<i>Le micro fonctionne une fois sur deux</i>	<i>Il faut à chaque fois que Françoise vienne</i>

Ce qui fonctionne bien, à mon avis	Ce qui ne fonctionne pas bien, à mon avis	Ce que je propose comme améliorations
<i>L'école PMF est bonne.</i>	<i>Les bagarres.</i>	
<i>Ils s'écoutent bien.</i>	<i>Les insultes.</i>	<i>Ceux qui ne sont pas en groupe avec elle pourraient ramasser les déchets dans la cour</i>
<i>Il y a des enfants qui ne parlent pas français et qui ne parlent pas fort</i>	<i>Ce sont les bruitages avec le micro.</i>	<i>Il faudrait mettre des pieds pour tenir le micro</i>
	<i>Les délégués de chaque classe ne sont pas au courant de ce qui est décidé en classe.</i>	<i>Que les conseils de classe soit plus clairs.</i>
<i>Les idées des classes.</i>	<i>On entend pas bien ce que disent les élèves.</i>	<i>Des papiers dans les toilettes pour les élèves.</i>
<i>Les solutions des élèves.</i>		
<i>Tout le monde s'écoute.</i>	<i>Quand sur la cassette ça fait du bruit.</i>	
		<i>On entend du bruit pendant qu'il parle</i>
		<i>Tout le monde ne parle pas.</i>
<i>Tout le monde parle à sa manière.</i>		
	<i>Enlever les grésillements.</i>	
	<i>Il y a des enfants qui ne parlent pas assez fort.</i>	
	<i>Léa, à tenir le micro, doit avoir mal au bras</i>	

LES COMPÉTENCES ET LES DIFFICULTÉS D'UNE ENSEIGNANTE DÉBUTANTE À GÉRER UNE SITUATION D'ORAL DANS LE CADRE D'ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES : ÉTUDE DE CAS

Claudine GARCIA-DEBANC

Éliane SANZ-LECINA

Magali MARGOTIN

IUFM Midi-Pyrénées (Recherche sur les Interactions Didactiques
et la Formation des Enseignants)

INRP Recherche Lexique

Résumé – Gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités en technologie, qu'est-ce que cela implique comme interventions de la part de l'enseignant? L'étude de cas présentée ici s'appuie sur la conduite d'échanges oraux entre élèves de CP et CE1 par une enseignante débutante (PE2) : les élèves de CP ont réalisé des modèles réduits de voitures qui ne roulent pas; des élèves de CE1 apportent leur expertise technologique pour diagnostiquer les dysfonctionnements et proposer les améliorations nécessaires. À partir d'extraits de ce corpus, l'article analyse les compétences qu'une enseignante débutante met effectivement en œuvre dans une telle situation d'interaction, en particulier comment elle gère la disposition spatiale, les rôles dévolus aux élèves et comment elle reformule les interventions des élèves. Cette étude permet de dessiner les éléments d'une expertise professionnelle à gérer les situations d'oral dans le cadre des enseignements scientifiques.

L'une des missions assignées aux Instituts Universitaires de Formation des Maîtres est d'aider les enseignants à la construction d'une expertise professionnelle, en tant que «compétences et savoirs nécessaires à la pratique d'un métier»¹. L'expertise professionnelle peut être définie comme un ensemble de savoirs et de savoir-faire plus ou moins implicites, routinisés, permettant de gérer les situations professionnelles. L'enseignant expérimenté peut avoir une pratique de routines professionnelles qu'il s'est construites au fil du temps, et dont il n'est pas forcément capable d'explicitier les composantes. Le pari d'une formation professionnelle universitarisée est d'aider les jeunes enseignants à gagner du temps en profitant de la connaissance que l'on peut avoir de ces pra-

1. V. Lang (1999) : *La professionnalisation des enseignants*, PUF, Éducation et Formation, 26.

tiques professionnelles, telle que commencent à les analyser les recherches didactiques sur les pratiques effectives des enseignants.

Parler de professionnalisation repose sur cinq principes qu'énonce Vincent Lang, dans son étude des discours institutionnels sur la professionnalisation des enseignants depuis une dizaine d'années² : la reconnaissance de « savoirs et savoir-faire spécifiques, propres à l'exercice de l'activité professionnelle en question » ; l'acquisition, au cours de ce processus, d'une expertise ; « le but de cette professionnalisation est, en termes de résultat, de rendre ces agents efficaces autant qu'il se peut, et, du point de vue de l'économie des moyens, efficaces » ; ces compétences concernent le groupe professionnel plus que l'individu ; enfin, la professionnalisation « requiert l'existence de savoirs transmissibles, de savoirs de la pratique objectivés ». C'est dans ce cadre que s'inscrit l'étude entreprise ici. Elle s'efforce de décrire précisément les pratiques d'enseignement effectives pour aider les enseignants à les rendre plus efficaces encore. Parmi ces compétences professionnelles, l'équipe toulousaine impliquée dans la recherche INRP « L'oral pour apprendre, l'oral à apprendre » a choisi de travailler plus particulièrement sur la gestion des phases de mise en commun, particulièrement cruciales dans la construction des apprentissages et délicates à conduire par les enseignants débutants. Les observations ont été conduites dans le cadre de l'enseignement des sciences (biologie et technologie).

Quel traitement didactique réaliser à partir des paroles des élèves ? L'enseignant est-il conduit à répéter, à reformuler, à rectifier ce qui a pu être dit par un élève ? Quelles conduites discursives (décrire, expliquer, justifier, questionner...) sont suscitées chez les élèves par les consignes et le dispositif mis en place ? Quelles interventions de l'enseignant sont nécessaires pour faire apprendre ces conduites discursives ? Quels indicateurs permettent de constater que l'interaction est réussie ? Quels apprentissages peut-on considérer comme réalisés au cours de ces interactions, aussi bien du point de vue de la compréhension des notions scientifiques que d'un point de vue langagier ?

1. LES PRATIQUES LANGAGIÈRES DANS LE CADRE DES ACTIVITÉS SCIENTIFIQUES

1.1. Travailler le langage oral dans le cadre des activités scientifiques

Un certain nombre des contributions³ rassemblées ici ont déjà montré l'importance des interactions orales dans la construction d'apprentissages notionnels et langagiers dans les divers domaines disciplinaires, notamment à l'intérieur de démarches scientifiques. L'oral, dans ce cadre, est pratiqué au service de la construction des connaissances. Ainsi, la confrontation des concep-

2. *Ibid.*, p 26.

3. Voir notamment Repères 17, *L'oral pour apprendre* et Rapport de recherche INRP *L'oral pour apprendre*, Grandaty et Turco (éd), 2001.

tions des enfants en début de démarche ou, dans le cadre d'un travail de groupes, la confrontation pour interpréter les résultats des expériences permettent de formuler le problème à traiter et de contribuer à la construction des notions en jeu.

La verbalisation est à la fois la trace du processus de construction des connaissances et le moyen de cette construction. En tant que trace du processus de construction des connaissances, elle intéresse plus particulièrement les didacticiens des sciences qui peuvent analyser les différents niveaux de formulation des notions mises en jeu. Mais c'est aussi grâce à la verbalisation, aux conduites descriptives, explicatives ou argumentatives mises en œuvre à l'oral, que se construisent et se fixent les connaissances disciplinaires. L'élaboration de traces écrites contribue également de façon décisive à ces apprentissages, même si leur rôle ne sera pas analysé dans le cadre de cet article.

Si l'oral est constamment pratiqué tout au long de la démarche scientifique, il peut aussi être travaillé, à condition que l'on aménage des situations pour obliger les enfants à un certain type de travail langagier. Ainsi, par exemple, en CM1, dans le cadre d'un travail en technologie sur les engrenages, les enfants ont à deviner le mécanisme provoquant les mouvements du visage d'un clown en posant des questions fermées, appelant une réponse par *oui* ou par *non*, de la part de deux élèves qui peuvent voir ce mécanisme. La formulation des questions appelle l'utilisation de structures syntaxiques particulières ainsi que l'emploi pertinent du lexique technique acquis au cours des séances précédentes. La production d'une proposition pertinente est également soumise à l'écoute attentive des réponses et à la mémorisation des informations ainsi collectées. On voit ici comment la détermination de rôles différents (certains élèves ont le référent sous les yeux, d'autres non; certains élèves posent des questions) permet un travail cognitif (anticipation et hypothèses sur le fonctionnement du mécanisme) et langagier (questions fermées).

Les échanges, à l'intérieur de notre équipe de recherche, entre spécialistes de la langue et formateurs en biologie et en technologie nous ont permis d'établir que les divers moments d'une démarche scientifique appellent un travail différent sur des dimensions spécifiques de l'oral. Ainsi, la phase initiale d'élaboration d'une situation-problème requiert avant tout de l'enseignant une gestion de l'interaction et de la communication entre enfants pour susciter justifications et réfutations des différentes conceptions, et écoute mutuelle entre les élèves. Il ne serait en aucun cas pertinent, à ce moment du travail, de veiller à la qualité du lexique utilisé par les enfants. En revanche, lorsque sont émises des hypothèses, la formulation précise de celles-ci nécessite une attention au lexique utilisé et à la syntaxe, en particulier pour la formulation de relations de type cause / conséquence. Les demandes de reformulations par l'enseignant et ses propres reformulations permettent ces apprentissages. Les échanges oraux dans des groupes à l'occasion de la réalisation d'expériences n'appellent pas de travail oral particulier. L'oral est ici pratiqué, souvent avec des références directes à la situation de communication : les élèves s'exclament et montrent, sans toujours verbaliser. En revanche, ils ont à le faire lorsqu'ils sont conduits à reformuler leurs résultats pour en faire part aux camarades de la classe qui n'ont

pas assisté directement à l'expérience. Apprendre à être le rapporteur d'un groupe suppose d'être capable de produire un discours explicite, en oral monogéré, en veillant aux aspects locutoires (parler assez lentement, assez fort, articuler) et non-verbaux (regarder l'auditoire plutôt que le support écrit réalisé par le groupe), tout en assumant les aspects énonciatifs se rapportant à ce rôle (il faut rapporter le point de vue retenu par le groupe, même si ce n'était pas sa propre proposition personnelle). Des apprentissages explicites peuvent être travaillés sur ces différentes dimensions, dans le cadre d'un module pour « apprendre à être rapporteur de groupe ». Dans la suite de la démarche, l'élaboration collective des résultats de la classe et de leur interprétation nécessite une négociation sur les formulations de l'écrit de synthèse qui appelle de la part de l'enseignant une attention à la dimension interactionnelle mais aussi à la pertinence du lexique utilisé et à une mise en relation rigoureuse entre hypothèses et constats. Elle conduit également à s'interroger sur les différences entre formulation orale et formulation écrite. L'élaboration de la synthèse des observations est l'occasion de travailler les caractéristiques du compte rendu scientifique, dont la maîtrise est requise à partir du collège. La communication de la démarche et des résultats à une autre classe ou aux parents peut conduire à rédiger un écrit à statut documentaire, utilisant notamment des reformulations associées aux termes techniques. Le travail langagier est donc présent à divers moments de la démarche scientifique, les dimensions privilégiées étant variables en fonction de ces moments.

1.2. Le contexte de l'observation : un module optionnel en deuxième année d'IUFM sur l'enseignement / apprentissage de l'oral

L'enregistrement qui fait ici l'objet d'une analyse a été collecté dans le cadre d'un module optionnel proposé aux PE 2 (Professeurs des Écoles stagiaires), dans le cadre du Parcours Individuel de Formation, d'une durée de 30 heures. Les objectifs de formation de ce module, animé par les membres de l'équipe de recherche, enseignants-chercheurs, enseignants permanents de l'IUFM et Maitres-Formateurs enseignant à divers niveaux étaient définis de la façon suivante :

« être capable de :

- construire et gérer des situations d'oral en français et dans les disciplines scientifiques;
- évaluer les productions verbales des élèves à l'oral;
- intervenir efficacement pour aider aux apprentissages notionnels et langagiers, la notion centrale travaillée ici étant celle d'étayage.»

Le module se proposait également de contribuer à initier les stagiaires à la recherche en didactique du français en montrant l'intérêt d'une collaboration entre enseignants-chercheurs et maitres-formateurs.

Les activités proposées faisaient alterner des activités de groupes en vue de dégager les paramètres permettant de caractériser une situation d'oral, des

prises au point magistrales, notamment sur les diverses sortes d'oraux⁴, la notion d'étagage, l'intérêt et les difficultés à évaluer l'oral, la comparaison de grilles d'évaluation de l'oral, le visionnement d'enregistrements vidéo en classe. Un temps fort du module était constitué par la préparation, la conduite par l'un des stagiaires et l'analyse de deux moments de mise en commun, respectivement en français et dans l'un des domaines scientifiques, dans l'une des classes des Maîtres-Formateurs appartenant à l'équipe de recherche.

1.3. Le contexte de la séance analysée

La maîtresse de la classe, Rosane Arnal⁵, en concertation avec le professeur de Technologie de l'IUFM, Magali Margotin, a décidé de faire travailler sa classe de CE 1 sur le mouvement de rotation des roues d'un véhicule roulant. Pour cela, elle a engagé un projet de fabrication de modèles réduits répondant à des contraintes, qui a suscité la consultation de documentation et la construction d'écrits, notamment de schémas légendés. La démarche, qui s'est déroulée pendant plusieurs semaines, a permis l'acquisition d'un vocabulaire spécialisé (*chassis, essieu, axe, roue, butée*) et de notions en technologie (mouvement de rotation, axe, liaison partielle ou complète). Certaines d'entre elles ont été formulées explicitement, d'autres seulement approchées.

Parallèlement, la maîtresse a conduit, avec les élèves de sa collègue de CP, un atelier de fabrication de voitures, sans apprentissages technologiques particuliers. Résultat : les voitures des CP sont esthétiquement très inventives, mais beaucoup d'entre elles ne roulent pas!

Il s'agit, dans la séance d'échange entre les deux classes proposée ici, d'utiliser l'expertise technologique fraîchement acquise par les CE 1 pour diagnostiquer les dysfonctionnements des voitures des CP et leur proposer des solutions adaptées. Les deux classes sont partagées en deux, ce qui permet de conduire les échanges avec un effectif raisonnable d'une quinzaine d'élèves. Des rôles discursifs différents ont été définis pour les CP et pour les CE1.

1.4. La fiche de préparation

La préparation joue un rôle important, puisqu'elle constitue l'anticipation du déroulement de l'activité et qu'elle témoigne des choix effectués. Cette fiche de préparation est élaborée par un groupe de cinq stagiaires. On peut penser que les éléments inscrits sur la fiche de préparation feront l'objet d'une vigilance particulière de la part de la stagiaire qui conduira la séance au nom du groupe.

Une trame de préparation a été conçue par l'équipe de recherche. Les rubriques de cette fiche correspondent aux notions-clés privilégiées par l'équipe de recherche pour la mise en œuvre de situations d'oral. Elles ont fait l'objet de

4. Moirot, Delprat, Garcia-Debanco, 2001 : *Le français en question*, Delagrave, CRDP.

5. École d'application Ricardie, Toulouse.

définitions et de mises au point épistémologiques avec les stagiaires. Nous les expliciterons ci-dessous en indiquant comment elles ont été renseignées par le groupe que nous avons observé.

La fiche est remplie collectivement par le groupe de stagiaires dans la phase de préparation puis complétée dans la phase d'analyse et diffusée à l'ensemble des stagiaires participant au module. Chacun des groupes a également à sélectionner dans l'enregistrement vidéo de l'ensemble de la séance une à deux minutes qui lui paraissent significatives d'une réussite ou d'une difficulté, et à commenter cet extrait devant leurs collègues.

La page est divisée en cinq colonnes, elles-mêmes divisées en deux parties, pour mettre en évidence les écarts entre les prévisions et la mise en œuvre effective :

- une première colonne énonce les notions disciplinaires en jeu (notions, objectifs, indicateurs de réussite attendus) et les apprentissages disciplinaires effectifs.

Ici, le groupe a précisé qu'il s'agit de travailler sur la « notion de jeu de fonctionnement », de l'« acquisition de vocabulaire spécialisé, châssis, essieu, roues, butée », de réfléchir à la « notion de liaison partielle et complète ». Les indicateurs de réussite indiqués par le groupe de stagiaires comme attendus sont de « fabriquer une voiture qui roule ».

Un trait gras sépare cette colonne des quatre autres, qui se rapportent à la gestion de la situation d'oral.

- une deuxième colonne permet d'objectiver les choix effectués à propos du dispositif de communication : modalités de travail, disposition spatiale, statuts et rôles, présence d'écrit ? et d'analyser ensuite le dispositif de communication effectif. La notion de dispositif de communication est assez floue et regroupe des éléments hétérogènes. Elle nous permet d'insister sur les dimensions physiques de la mise en espace, qui sont parfois la cause d'échecs de situations d'oral chez les débutants. En effet, les éléments relevant du dispositif spatial et de la détermination de rôles figurent parmi les variables didactiques qui nous paraissent avoir un rôle important dans la communication orale. Quant à la présence d'écrit, comme le montre Bouchard, 1998, elle est très fréquente en situation scolaire comme dans les autres situations de travail. Il importe donc, dès la phase de préparation, de prévoir la place et le statut de l'écrit par rapport aux interventions orales. Du point de vue de la disposition spatiale, le groupe est constitué de 8 CE1 et de 7 CP, placés autour d'une table, les CP et les CE 1 étant regroupés des deux côtés de la table. Aucune indication n'est donnée dans la fiche de préparation sur la position physique de l'enseignant. Les CP auront à formuler des demandes et les CE1 des explications. La préparation mentionne un « support préalable et implicite : schéma et explication » + « affiche mémoire ». On ne voit pas bien ce que peut être un « support implicite » : ce terme désigne sans doute pour les stagiaires un schéma écrit sans verbalisation.

- une troisième colonne indique la tâche discursive prescrite et les tâches discursives réalisées. En effet, les travaux de recherche en analyse du travail distinguent traditionnellement la tâche prescrite, telle qu'elle est formulée dans le cahier des charges, pour l'enseignant dans la préparation ou la consigne orale qu'il donne et l'activité réelle, telle qu'on peut la voir mise en œuvre dans la séance. À la suite de Nonnon (1998), la tâche discursive peut être définie comme la spécification de ce qui, dans une situation donnée, contribue à définir et orienter l'activité des élèves en l'inscrivant dans une dynamique de travail et d'apprentissage : une tâche définie à l'intérieur d'une situation met en jeu une orientation finalisée, des obstacles à surmonter pour obtenir des résultats, des contraintes qui structurent les procédures à mettre en œuvre». ⁶ La formulation de la tâche discursive contraint la production verbale.

Les éléments figurant dans la colonne « tâche discursive prescrite » montrent que les stagiaires n'ont pas bien intégré cette notion. Ils indiquent qu'il faut « faire reformuler l'enjeu par les enfants (CP et CE1) » mais ne spécifient pas les caractéristiques de la tâche langagière : mentionner les parties d'un objet dans ses relations mécaniques avec les autres parties. Ils signalent seulement qu'il faut « observer les voitures des CP une à une et chercher pourquoi elles ne roulent pas et que doivent faire les CP pour améliorer leur voiture. Les CP diront ce qu'ils ont compris ». Si l'activité est définie, les composantes de la tâche ne sont pas analysées en détail du point de vue des compétences linguistiques à mobiliser et des problèmes de formulation que les élèves sont susceptibles de rencontrer.

- une quatrième colonne énonce les conduites discursives dominantes attendues (décrire, expliquer, justifier, réfuter, concéder) et les conduites discursives effectives. En effet, à la suite d'Espéret (1982), Espéret et Gaonac'h (1982), Espéret (1983), la notion de conduite discursive nous apparaît centrale pour caractériser les performances langagières dans l'acquisition du langage. « L'ontogenèse du langage correspond à l'appropriation progressive par l'enfant d'une gamme plus ou moins étendue de conduites langagières : le dialogue, l'argumentation, le récit, pour ne retenir que les plus fréquentes dans les premières années. Ces conduites s'organiseraient peu à peu en système permettant le passage et la coordination entre elles. » (Espéret, 1983, p 180)

Ici seule la ligne « expliquer » a été entourée par le groupe des stagiaires.

- la dernière colonne permet de noter les types d'interventions de l'enseignant prévues (nature des questions, étayage) et ensuite les interventions effectives.

Cette colonne a été abondamment renseignée :

« * relance

6. Repères 17, p. 56

- * recentrage
- * synthétiser
- * susciter les échanges
- * prévenir que ça va s'arrêter
- * demander aux CP ce qu'ils ont appris»

La transcription de la séance d'échange entre les deux classes va nous permettre d'analyser comment l'enseignante gère effectivement la situation d'interaction. Dans ce très long corpus (la séance dure 45 minutes), le découpage peut être effectué au rythme de l'introduction de chaque nouvelle voiture par l'enseignante. Nous avons retenu plus particulièrement la formulation initiale de la consigne (corpus A), les échanges autour de la première voiture (corpus B), de la troisième voiture (corpus C) et de la quatrième voiture (corpus D). Nous désignerons chaque tour de parole par la mention du corpus suivie du numéro du tour de parole et de l'identité de l'intervenant.

2. LA SITUATION D'INTERACTION

2.1. La consigne verbale et ses effets sur les productions des élèves

L'enseignante formule ainsi la consigne :

A14 M : *On va bien regarder et les CE1 vont dire ce qui ne va pas dans cette voiture*

A14 M : *Vous (les CE1) vous expliquez comment faire pour qu'elles roulent*

A18 M (Aux CP) : *Quand on comprend pas on demande plus d'explications si on a pas bien compris parce que le but c'est de faire des voitures qui roulent*

La consigne posée détermine des rôles spécifiques pour les CE1 et les CP dans l'échange. On attend des CE1 qu'ils décrivent et expliquent les dysfonctionnements puis qu'ils proposent des améliorations de l'objet. C'est ainsi que, placés en position de décrire, d'expliquer, les CE1 produisent des énoncés du type : *Les roues sont pas à la bonne taille (B-4) ; elles touchent pas par terre (B-14) ; l'axe est de travers (B-18)*. Cette phase de description permet de poser en fait le diagnostic du dysfonctionnement de l'objet. Ce diagnostic fait, les CE1 sont amenés à formuler des propositions pour résoudre le problème, et l'on trouve alors des énoncés de type *On peut ouvrir la boîte et mettre une (inaudible) (C-18) ; On met un essieu là (C-22) ; il faut pas le coller là (C-33), et même si on met un bout de fer là / et on met des roues / / Ça ne roulerait pas parce que c'est / / parce que ça / ça touche aussi (C-36-37)*.

On attend des CP, puisqu'il devront réaliser les modifications, qu'ils s'assurent de la bonne compréhension des indications données en questionnant et reformulant les propositions faites par les CE1. Or les CP n'investiront pas le rôle attendu, alors qu'un nombre important de tours de parole a été consacré à

poser le caractère disymétrique de la situation de communication et à installer les rôles respectifs (corpus A).

Nous allons voir pourquoi en analysant plus précisément la gestion spatiale de cette situation ainsi que la gestion des rôles dévolus aux interlocuteurs.

2.2 La disposition spatiale

Selon les attendus de la consigne, l'enjeu de l'échange est l'amélioration d'un objet technologique imparfaitement réalisé, « les voitures », pour qu'il retrouve sa fonction, « qu'elles roulent ». L'espace est donc aménagé pour que l'objet réalisé soit visible par tous et que les échanges soient directs entre ceux qui proposent et ceux qui vont devoir apporter les modifications. Spatialement, les deux groupes CP-CE sont donc face à face, assis de part et d'autre d'une table sur laquelle l'enseignante pose au fur et à mesure les voitures réalisées.

Au début de la séance, lors de la mise en place de la situation, l'enseignante, en bout de table, explicite l'enjeu de l'échange et rappelle les modalités du travail :

A14 : *alors ce que je vais faire je vais vous montrer les voitures une par une vous (...) on regardera bien les CE1 vont dire ce qui ne va pas dans cette voiture si vous n'avez pas bien compris (...) on lève la main (...) on pose une question.*

Or, dès les premiers échanges à propos de la première voiture, l'enseignante abandonne cette position spatiale **entre** les deux groupes, pour se placer debout **derrière** les CP. Elle quitte de fait un espace qui lui appartient, en bout de table, et lui permet de faire le lien **entre** les deux groupes, pour rejoindre l'espace physique des CP. Cette nouvelle organisation spatiale conduit les CE1, à qui elle fait face, à lui adresser tous les messages; et lorsque, pour relancer les échanges elle intervient en disant aux CE1 : *c'est ça qui est difficile pour les CP (B-34); c'est ça qui les intéresse les CP, ils savent pas (C-1)*, elle a pris la place des CP dans l'interaction, et parle d'eux, qui sont physiquement présents, à la troisième personne.

2.3. La gestion des rôles

La consigne définit donc des rôles distincts dans cette situation de résolution de problème; les CE1 auraient ainsi l'expertise pour proposer des améliorations du modèle réduit de voiture et les CP devraient s'assurer de leur capacité à réaliser effectivement ces améliorations. Cette relation dissymétrique au départ experts / non-experts doit évoluer par la réciprocité des échanges, par l'interaction, voire la coopération. Or, à aucun moment les CP et les CE1 ne s'adressent les uns aux autres. La réciprocité est gommée dès le départ : les deux groupes d'interlocuteurs, alors qu'ils sont dans un même lieu et dans un même temps, qu'ils sont liés par un même objet (voiture en modèle réduit), ne sont pas dans la réciprocité des échanges. Il n'y a **jamais** d'adresse directe des CP aux CE1 ou des CE1 aux CP; tout message est adressé à l'enseignante et

relayé par elle. L'enseignante, par la gestion effective de son espace physique, debout derrière les CP, est l'interlocuteur relais des CE1 vers les CP; elle occupe même totalement l'espace discursif initialement dévolu aux CP, ce que les CE1 l'amènent à remarquer (C-1 à 4)

- C1 M : *comment on pourrait faire pour qu'elles soient pas collées à l'essieu / c'est ça qui les intéresse les CP ils savent pas*
- C2 Adrien CE1 : *oui mais ils ont pas posé la question*
- C3 M : *oui c'est vrai c'est beaucoup moi qui pose les questions // les CP alors*
- C4 Adrien CE1 : *vous avez qu'à poser la question on y peut rien si vous comprenez pas*

En C3, l'enseignante semble prendre conscience du fait qu'elle occupe le rôle initialement dévolu aux CP. Néanmoins, elle ne semble pas faire de lien direct entre cette remarque et sa position spatiale dans le groupe, derrière les CP. À l'évidence, même en occupant une autre position physique dans l'échange, entre les deux groupes comme au début de la séquence, elle pourrait tout autant «poser beaucoup de questions» aux CP. Mais ce qui est évident aussi ici, c'est qu'en se plaçant derrière eux, elle occupe leur rôle, sans qu'ils puissent se le réapproprier malgré les injonctions des CE1, notamment d'Adrien en C2 et C4.

Les rôles posés a priori par la consigne sous la forme de conduites discursives différenciées selon les niveaux scolaires, expliquer, décrire, faire des propositions d'amélioration pour les CE1, questionner, reformuler pour les CP, sont les bases d'un échange dont la finalité est l'amélioration de l'objet technologique «voiture». Dans la gestion effective de la séance, la finalité technologique semble souvent perdue, les attentes de l'enseignante se focalisant sur les conduites discursives. La détermination de rôles dissymétriques en termes de conduites discursives est posée pour permettre un travail langagier spécifique pour chacun des deux niveaux scolaires. La définition de ces tâches discursives indique que le travail sur l'oral a été réfléchi. Cependant, la référence à ces rôles peut parfois conduire l'enseignante à ne pas valoriser l'intervention d'un élève et être ainsi utilisée de manière normative. Ainsi, lorsque, en C-10, à la suite de la demande qu'elle a formulé en C-5 *Comment on pourrait faire pour que l'essieu soit collé au roues*, Sofian, élève de CP, répond *tu fais un trou dans la boîte / tu passes un fil de fer dans la roue et tu l'accroches*, la validation de l'enseignante est *oui peut-être* et, alors qu'une solution a été proposée, elle laisse se dérouler les cinq échanges suivants sur le diagnostic : *y a pas de châssis, pas d'essieu / il manque une roue....* Elle interrompt soudain les échanges en C-17 *mais vous les aidez pas beaucoup les CP là à trouver comment on pouvait faire pour arranger la voiture*. Comme elle le dit ici très clairement, elle n'a pas pris en compte la proposition d'un CP, puisque, par la définition a priori des rôles, ce type de remarque appartient à l'espace dévolu aux CE1. La différenciation des tâches discursives pour les deux niveaux scolaires joue ici un rôle normatif qui conduit à exclure toute production verbale qui ne relève pas des productions attendues.

2.4. Les conduites discursives effectives des élèves

Les conduites discursives attendues pour les CE1 sont de l'ordre de la description, de l'explication, de la justification. Elles sont effectivement mises en œuvre, comme nous l'avons vu.

En revanche, les opérations langagières attendues de la part des CP, questionner, reformuler, n'apparaissent pas. On attendait des CP qu'ils questionnent les CE1 et reformulent les propositions émises pour marquer leur appropriation des instructions qui vont leur permettre de *faire des voitures qui roulent*. Or, les conduites discursives effectivement développées par les élèves de CP relèvent de la description : *et aussi c'est le scotch il tient pas trop au bout* (C-6); *c'est que y a / y a / y a / y a / y manque une roue* (C-14) ou de la suite d'instructions lors de la proposition d'améliorations *tu fais un trou dans la boîte / tu passes un fil de fer dans la roue et tu l'accroches*(C-10); *c'est comme on peut faire des trous et mettre des pailles et mettre des / des roues comme les autres voitures* (C-50); *dans le trou y mettre des pailles dans / dans les* (inaudible) (C-70). De plus, les CP, à la demande expresse de l'enseignante, réemploient le vocabulaire technologique adapté : *M on va mesurer là et là la même / hauteur pour que ce soit bien parallèle au / au c'est quoi ce mot CP au châssis" A-42-443; M- alors comment / ça s'appelle comment le dessous -Chœur(CP et CE1)- châssis" (C-54; 55); -M- c'est ça (elle montre) ils ont appelé ça comment aussi les CE1 / ils ont appelé ça un... -CP- un axe -M- un axe d'accord"(C 61; 62; 63).*

Le questionnement est en fait totalement pris en charge par l'enseignante, mais il ne fonctionne pas comme une mise en discours de doutes exprimés (verbalement ou pas) par les CP. C'est un questionnement émis par l'enseignante en lieu et place des CP. En particulier, il apparaît systématiquement lorsque les CE1 utilisent des termes spécifiques : *chassis, essieu, butées, axe*, lors du travail sur la première voiture (B-9; 22; 26). Cela conduit les CE1 à développer des conduites de définition, qui n'étaient pas prévues à l'origine

Le dispositif spatial posé devait favoriser l'échange mutuel entre les enfants par la spécification de rôles discursifs différents. Or, dans la gestion de la séance, les caractéristiques de la situation de communication ne suffisent pas à la réussite des interactions. Même si les éléments relevant des situations et des dispositifs de communication peuvent avoir un rôle décisif pour la réussite des interactions orales, ils ne suffisent pas. Encore faut-il aussi que l'enseignant manifeste des compétences à gérer les interactions. En termes de formation d'enseignants, il importe donc de faire travailler non seulement l'élaboration de situations de communication mais aussi la gestion même des interactions.

3. LE LEXIQUE COMME TRACE DES PROCESSUS COGNITIFS EN JEU

3.1. L'emploi du lexique, notamment technologique, par les élèves : le double niveau convoqué dans la situation

Dans la mise en œuvre de la situation didactique, noyau de construction des apprentissages, le niveau d'expertise diagnostic / propositions d'amélioration est attribué aux CE1 ; les CP, de leur côté, sont les réalisateurs-exécutants non-experts. Or, outre ce que nous avons noté de la gestion même de la situation de communication et des rôles discursifs, il faut s'intéresser dans cette séance de technologie aux univers de référence impliqués par la situation et à la façon dont ils sont investis et gérés.

L'objet présent réalisé, objet de l'attention conjointe, est l'objet roulant construit par les élèves de CP. Il représente l'objet manufacturé absent : la voiture modèle réduit. Le premier est un assemblage de matériaux divers (carton, boîte, bâton, scotch, bouchon...) qui représentent l'objet manufacturé absent : la voiture en modèle réduit (châssis, essieu, butées...). Parler de cet objet présent réalisé c'est soit parler de ce qu'il est (assemblage de matériaux), soit de ce qu'il représente (voiture en modèle réduit). C'est l'utilisation d'un vocabulaire technologique précis qui nous dit dans quel univers de référence nous évoluons. Or, dans la situation de communication, lorsque les élèves portent un diagnostic, doivent-ils le faire par rapport à l'univers du réalisé (assemblage de matériaux) ou par rapport à celui du représenté ? Lorsque les solutions sont apportées, en référence à quel univers le sont-elles ? À celui du réalisé, du représenté ou aux deux ?

Les CE1, pour certains d'entre eux du moins, sont dans un univers de référence technologique : pour eux, l'objet réalisé et présent sur la table est une *voiture*, et pour parler de, sur, à propos d'elle, ils mobilisent un vocabulaire précis et adapté. C'est toujours eux qui introduisent, d'eux-mêmes, les termes d'*essieu*, de *chassis*, d'*axe*, de *butées*. Par l'emploi du vocabulaire technologique renvoyant au modèle réduit, les CE1 se situent donc dans l'univers du représenté.

Il arrive aussi aux CE1 de se placer dans les deux univers de référence : objet technologique de référence / assemblage de matériaux réalisé. Ainsi en C 16-18, un élève de CE1 rectifie le mot *baton* utilisé par un de ses camarades par le mot *axe* : on repère une coopération entre élèves pour l'utilisation d'un terme technologique sans intervention directe de l'enseignante. La définition de ces termes, du fait de la présence de l'objet, est souvent remplacée par la monstration (B 26-27), y compris par l'enseignante elle-même (C-59-60-61). Cette monstration établit un lien entre l'objet réalisé et l'objet représenté. Ainsi, en C 21 à 24, l'enseignante pose que *celui qui explique montre comment on fait* ; et à un CE qui propose *on met un essieu là*, référence à l'univers du réalisé avec une terminologie du technologique représenté (*essieu*), un autre enfant du CE1 reprend (suivi par d'autres) *un baton (paille, barre...), tu veux dire*, marquant bien par là leur souci du principe de réalité (niveau de l'assemblage des matériaux).

Les solutions proposées se situent donc le plus souvent dans l'univers du représenté, mais les instructions s'inscrivent plutôt dans l'univers du réalisé (*trous, coller, paille...*).

Cet objet qui est **à la fois** à considérer comme représentation d'une voiture par assemblage de matériaux **et** voiture objet technologique à projeter (objectiver), pose peut-être problème au niveau des CP pour l'emploi de la terminologie attendue. Sont-ils dans l'assemblage de matériaux, dans l'acte de construction et il s'agit effectivement de raccourcir la paille pour améliorer l'assemblage réalisé ou dans le futur objet amélioré, et l'on parlera d' *essieu plus court*? Dans leurs remarques, les élèves de CP restent exclusivement dans le registre de l'assemblage de matériaux, dont ils parlent en termes des éléments qui le composent : *baton, boîte, paille...* Les CP se situent donc prioritairement dans le registre de l'objet réalisé.

Toutefois, ils sont par ailleurs capables, sur sollicitation expresse de l'enseignante, de réemployer la terminologie technologique adaptée (B-39; C-55; C-62) en désignation. Il semble que nous soyons là sur un schéma qui relève de la difficulté (pour certains? à un certain âge? dans certaines situations?) de faire fonctionner une réalité pour ce qu'elle est dans sa matérialité (voiture par assemblage de matériaux) **et** comme objet de la réalité (objet technologique *voiture*).

Ce double jeu d'univers de référence se heurte donc, pour les CP, peut-être, à la mise à distance de l'objet réalisé par assemblage de matériaux, pour parler de l'objet technologique étiqueté *voiture*. Double référence à gérer d'autant plus complexe que, dans l'ordre du vraisemblable, expliquer la fixité de l'essieu par un surplus de scotch demande de l'aisance dans la « navigation » entre les univers de référence. Pourtant cette attitude n'est que partielle; en effet, **jamais** le problème de l'univers de référence ne se rencontre chez les CP lorsqu'il s'agit des roues qui sont toujours désignées comme *roues*, donc dans l'univers du technologique et jamais comme bouchon ou carton dans l'univers de l'assemblage réalisé.

3.2. Le souci de rigueur lexicale manifesté par l'enseignante

L'enseignante interrompt souvent les échanges pour vérifier la compréhension des termes techniques. C'est le cas en B 9 M, B 11 M :

B8 CE1 Hadrien : *parce que l'axe il est pas horizontal y a une roue qui touche et y a une roue qui touche pas*

B9 M : *alors il nous dit que l'axe est pas horizontal c'est quoi l'axe déjà moi je sais pas ce que c'est*

B10 CE 1 : *c'est ça là*

B11 M : *ah d'accord / / vous savez ce que ça veut dire vous pas horizontal moi je sais*

B12 CE 1 : *pas droit*

B13 CE 1 : *ça veut dire pas droit*

B14 CE 1 : *les roues elles touchent pas par terre*

En B 9 M, la maitresse répète en discours indirect l'explication proposée par Hadrien (*parce que l'axe il est pas horizontal*), avant de demander une explication du terme *axe* (*c'est quoi l'axe déjà moi je sais pas ce que c'est*) puis *horizontal* (*vous savez ce que ça veut dire vous pas horizontal moi je sais*). Les réponses des enfants en réponse à ses sollicitations sont différentes : monstration en B 10CE1 (*c'est ça là*), terme synonyme en B 13CE1 (*ça veut dire pas droit*). Dans la mesure où Hadrien, en B 8 CE1, avait commenté *parce que l'axe il est pas horizontal* dans la suite de son propos, *y a une roue qui touche et y a une roue qui touche pas*, on ne peut comprendre ces interventions de l'enseignante que comme une attention particulière de sa part à la compréhension et à la définition des termes relevant de la technologie. En revanche, elle se contente de la monstration par l'enfant, en B10.

De même, en B 26 M, devant l'énoncé de B 25CE1 *mais aussi c'est trop collé au châssis*, elle salue avec enthousiasme l'emploi du terme *châssis* (*alors là dis donc le châssis*) et en vérifie aussitôt la compréhension (*vous savez ce que c'est ça le châssis*). Cette fois, c'est une définition qui est produite par les enfants en réponse à sa requête : *le châssis c'est ce qui le châssis c'est le bas où y a tout le système, c'est là où y a presque*. Les deux formulations inachevées sur les trois proposées montrent la difficulté des enfants à formuler une définition et leurs essais successifs de formulation, manifestant une conscience épilinguistique.

Par ses demandes de précision à propos du lexique utilisée, la maitresse suscite l'utilisation du lexique correspondant à l'objet représenté, comme dans cet extrait du corpus D :

- D180 M : *oui mais qu'est-ce qui est bloqué // Nicolas*
 D181 Nicolas CP : *c'est que / y a du scotch sur le baton et*
 D182 M : *comment on l'appelle ce baton*
 D183 Adouane CE1: *l'essieu*
 D184 M : *mmh / l'essieu / et donc c'est bloqué // d'accord*

En D 181, Nicolas, élève de CP a utilisé le terme de *baton*, la maitresse le fait rectifier par le terme d'*essieu*, proposé par un élève de CE1, encourageant ainsi à un changement d'univers de discours. On peut regretter qu'elle ne fasse pas répéter ce terme par Nicolas, pour en faciliter la mémorisation⁷.

L'organisation effective interactionnelle, la place que s'arroge de fait l'enseignante, le contexte du double univers de références, le souci de rigueur lexicale nous semblent des éléments déterminants à interroger dans la mise en œuvre de séquences d'oral et de technologie. Leur maîtrise constitue des éléments d'une expertise professionnelle à gérer des situations d'oral.

7. Lieury a en effet montré expérimentalement que l'acquisition durable d'un terme semblait liée à sa rencontre et à son emploi dans divers contextes, à l'oral et à l'écrit, en réception et en production.

4. UNE EXPERTISE ENSEIGNANTE EN COURS DE CONSTRUCTION

L'expertise enseignante intervient notamment lorsqu'il s'agit de gérer en classe des phases de mise en commun avec un grand nombre d'élèves, de manière à favoriser la prise de parole des élèves et leur écoute mutuelle, au service des objectifs d'apprentissage spécifiques à la séance. Nous nous proposons de montrer quelles compétences manifeste ici l'enseignante-stagiaire.

4.1. Un nombre de tours de parole important

Étant donné la façon dont la disposition spatiale est gérée, on a pu noter que l'enseignante est le relais systématique entre les CP et les CE1. Ceci, dans les extraits présentés, se traduit par un nombre important de tours de parole à son initiative (la moitié) : 18 tours de parole sur les 44 tours de parole autour de la première voiture (corpus B); 34 sur les 79 autour de la troisième (corpus C); 43 sur les 110 autour de la quatrième voiture (corpus D), soit respectivement 40%, 43% et 39% des tours de parole. Comme l'ont montré de nombreuses études antérieures sur les interactions orales en situation scolaire, notamment les travaux d'Agnès Florin, les prises de parole de l'enseignant représentent plus du tiers des tours de parole.

Particulièrement au début de l'enregistrement, la jeune enseignante ne laisse aux élèves que la place d'ajouter une brique à un énoncé incomplet, que les élèves complètent souvent en chœur :

A10 M : *parce que le but c'est de faire des voitures qu'est-ce qu'elles doivent faire ces voitures*

A11 (Chœur) : *rouler*

A12 M : *elles doivent rouler pour les amener à la maison donc ce serait dommage que si elles roulent pas on arrive avec des voitures qui marchent pas bien donc on écoute bien pour être capable de faire une voiture qui / / / /*

A13 (chœur) : *roule*

L'enseignante considère-t-elle que le fait de faire répéter le verbe *rouler* constitue un enrôlement des élèves dans la tâche, dans cette phase que les didacticiens des mathématiques appellent la dévolution du problème? Pense-t-elle que ceci peut aider les élèves à prendre conscience du problème technologique à résoudre collectivement? Ou s'assure-t-elle ainsi de l'attention de tous les membres du groupe? Ou encore reproduit-elle des rites très anciens de récitation collective qu'elle a elle-même vécus en tant qu'élève? On peut en tout cas douter de l'efficacité de ce type de formulation du point de vue des progrès langagiers des élèves.

Incontestablement, le nombre important de prises de parole de l'enseignante n'est pas un signe d'expertise professionnelle : en distribuant la parole et en validant les interventions des élèves (par reprise de termes, reformulation ou

acquiescement), elle gère l'interaction en ne facilitant pas la réciprocité de groupe à groupe, et en la favorisant peu à l'intérieur des groupes.

4.2. Une gestion assumée du module interactionnel

Nous désignerons, à la suite de Roulet (1999, p 201), le module interactionnel comme « définissant les propriétés de la dimension matérielle des interactions, à différents niveaux d'emboîtement : d'une part l'occupation matérielle du canal par les sujets parlants, c'est-à-dire l'alternance et / ou le chevauchement des tours de parole; d'autre part, le cadre matériel de l'interaction : nombre et position matérielle relative des interactants (co-présence ou distance spatiale, relation réciproque ou non) ». Dans une interaction en situation scolaire, sauf spécification contraire (par exemple la désignation d'un élève comme meneur de jeu ou président de séance), c'est l'enseignant qui assume le rôle de distribuer la parole pour éviter les chevauchements et favoriser l'écoute et la coopération.

La jeune enseignante est ici tout à fait consciente du rôle qui lui est dévolu et elle explicite, en A 18M et A 20M, les règles de prise de parole pour éviter les chevauchements :

- A18 M : *et on n'oublie pas de quoi faire pour prendre la parole*
 A19 CP : *de lever la main*
 A20 M : *on lève le doigt pour pas que tout le monde parle en même temps*

De fait, dans la suite du dialogue, il n'y aura que peu de chevauchements. Neuf des dix premiers tours de parole de l'enseignante à propos de la quatrième voiture se bornent à désigner l'enfant auquel elle donne la parole.

Une des difficultés importantes à gérer dans cette situation particulière est l'hétérogénéité des compétences technologiques et linguistiques entre les élèves de CE 1 et ceux de CP. Celle-ci est sensible dans le nombre de tours de parole : les CP interviennent peu. Cependant, le nombre de leurs prises de parole augmente au fil des échanges. Ainsi, à propos de la première voiture, sur les 26 tours de parole qui sont le fait des élèves, deux seulement émanent de CP (B 39 et B 41) qui, en fin d'interaction, répètent le diagnostic des CE 1 et réutilisent de façon pertinente le mot *chassis*. En revanche, sur les 42 tours de parole d'enfants relatifs à la troisième voiture (corpus C), 12 sont produits par des élèves de CP. On en note 19 sur les 67 prises de parole d'enfants à propos de la quatrième voiture (corpus D).

Le fait que la stagiaire ne connaisse pas les élèves et que les élèves de CP et de CE1 viennent de deux classes différentes ne facilite probablement pas la prise de parole des élèves les plus jeunes. Nous avons également vu plus haut, en 2.2, l'incidence importante de la disposition spatiale sur l'absence de communication latérale entre les élèves. La position physique de l'enseignant n'a sans doute pas été suffisamment réfléchie dans la phase de préparation : si la disposition spatiale des élèves a été prévue, rien n'est écrit sur la fiche de pré-

paration à propos de la position physique de l'enseignant. Or nous avons vu que celle-ci avait une influence importante sur la nature des échanges.

La jeune enseignante a plus de difficulté à se mettre à distance pour donner leur place à chacune des interventions. Ce n'est qu'à partir de la quatrième voiture qu'elle parvient à structurer les interventions et à recentrer le débat, comme en 159 M :

159 M : *oui mais ça vous l'avez déjà dit / / par contre vous avez dit que là c'était trop haut / / tout le monde pense que ce sera trop haut là l'essieu*

ou en

188 M : *oui mais ça vous l'avez déjà dit*

L'absence de trace écrite n'aide d'ailleurs pas à opérer un tri sur la pertinence des remarques successives des enfants. Une compétence professionnelle relative à la gestion du tableau est ici défaillante⁸

Il est à remarquer que c'est également à l'enseignante qu'échoient l'ouverture et la cloture des différents moments de l'échange : c'est elle qui décide du passage de la phase de diagnostic, très descriptive, à la phase de propositions de solutions, puis à la récapitulation des instructions à réaliser. Pour les premières voitures, c'est elle qui procède à la récapitulation, comme en

A35 M : *donc en fait je récapitule pour les CP.*

En revanche, à propos de la quatrième voiture, elle invite les élèves à récapituler eux-mêmes les suggestions faites :

D198 M : *alors qu'est-ce qu'on vous a dit de faire pour la réparer.*

Suivent six tours de parole d'élèves de CP ponctués par des demandes de compléments d'information par l'enseignante pour les aider à préciser. L'enseignante semble donc prendre conscience, au fil de l'interaction, de l'importance de la récapitulation par les élèves eux-mêmes. Sur ce point, la préparation prévoyait que ce soit l'enseignante qui « synthétise » les propositions.

Comme l'indique d'ailleurs la préparation, l'enseignante semble consciente de son rôle dans la gestion de la dimension interactionnelle et elle s'efforce de l'assurer tout au long de l'interaction : elle gère les tours de parole pour éviter les chevauchements, s'efforce de traiter l'hétérogénéité et encourage la coopération mais elle ne parvient pas à mettre en place les conditions d'un réel échange entre les élèves de CE 1 et ceux de CP.

4.3. La gestion de la construction de la référence : canaliser la déixis

Selon Roulet, 1999, « le module référentiel définit les représentations et les structures praxéologiques et conceptuelles des actions, êtres et objets qui

8. Nonnon 2000, Repères 22, 83-119

constituent les univers du discours, c'est-à-dire l'univers dans lequel le discours s'inscrit et celui dont on parle».⁹ Dans la situation que nous analysons, la réussite de l'activité nécessite de focaliser l'attention des différents membres du groupe sur un objet commun et les parties de cet objet dans un mouvement d'attention conjointe. Comme nous l'avons vu, le découpage des phases de l'interaction est rythmé par l'introduction des modèles réduits de voitures que les enfants observent successivement. Dans certains cas, la voiture passe d'ailleurs de main en main, ce qui conduit l'enseignante à faire des rappels à l'ordre, par exemple en

D190 M : *non on ne touche pas c'est pas la peine*

ou en

D194 M : *bon tu arrêtes de toucher la voiture tu vas la casser*

En réalité, la présence du référent sous leurs yeux conduit souvent les enfants à montrer plus qu'à verbaliser, d'où le grand nombre de déictiques dans ce passage :

16 CP : *ça peut juste rouler comme ça*

C20 Julia CE 1 : *on met un essieu là.*

Une des missions de l'enseignant, dans le cadre de cet enseignement scientifique, est de conduire les élèves à passer de la monstration à la verbalisation. C'est ce que la stagiaire s'efforce de faire, incomplètement, en B 40M – B 44 M :

B40 M : *qu'est-ce qui n'allait pas dans cette voiture*

B41 CP : *que ça ça c'était pas horizontal*

42 M : *est-ce que quelqu'un sait comment ça s'appelle ça / / Antoine*

43 CE1 Antoine : *l'essieu*

44 M : *ça s'appelle l'essieu / / d'accord*

D'un point de vue lexical, la maîtresse conduit à faire dénommer la partie de l'objet par le terme technologique, faisant reformuler le déictique *ça* par le mot *essieu*. En revanche, elle fait répéter le mot seul et non l'ensemble de l'énoncé. On retrouve ici son souci de faire utiliser un lexique précis. Elle est sans doute moins consciente du progrès langagier que constitue le passage d'un énoncé interprétable dans la seule situation d'énonciation à un énoncé plus explicite. L'élaboration d'une trace écrite, en dictée à l'adulte, inventoriant le cahier des charges des réparations à effectuer aurait pu conduire à faire réemployer le mot *d'essieu* dans un énoncé, *que l'essieu soit horizontal*, en faisant reformuler cet énoncé par un élève de CP de préférence. Il semble bien ici que le souci de précision lexicale l'emporte sur l'attention à faire produire un discours explicite abstrait de la situation d'énonciation de l'échange oral.

9. Roulet, 1999, op. cit., p. 203.

4.4. La gestion du lexique

Nous avons vu longuement, en 3., l'importance de la dimension lexicale dans la gestion de cette situation d'interaction par l'enseignante et son souci permanent de faire utiliser en situation le vocabulaire technologique approprié et d'en vérifier la compréhension par les CP. Nous ne reviendrons pas ici sur cette analyse.

Les élèves semblent être tout à fait conscients de l'objectif poursuivi lorsqu'ils procèdent d'eux-mêmes à des autoreformulations vers l'utilisation d'un lexique technologique. Ainsi, par exemple en A 20 et A 22, de la part d'Aurélien, élève de CE 1 :

A20 CE1 Aurélien : *sinon c'est bien le truc là*

A22 CE1 Aurélien : *et aussi y a les butées c'est bien*

ou en D99 de Tania, également élève de CE1 :

D99 CE1 Tania : *et aussi ce baton là / ça veut dire un essieu je crois*

La modalisation et la présence de l'autoreformulation témoignent de la conscience métalinguistique, chez les élèves de CE1, de la nécessité d'utiliser des termes technologiques adéquats.

L'exigence lexicale de la maitresse a également des effets positifs sur l'intégration du vocabulaire technologique par certains élèves de CP, bien que celle-ci reste difficile. Ainsi, à la fin de l'échange autour de la première voiture, un élève de CP, en A 39, est capable d'utiliser de façon pertinente le mot de *chassis* sur injonction de la maitresse qui, en B 38 M, regarde les CP en disant :

pour que ce soit bien parallèle au / au c'est quoi ce mot.

Ce n'est pas le mot qu'elle montre mais la partie de l'objet qu'elle demande de dénommer.

4.5. Une gestion insuffisante des conduites discursives

Nous avons montré plus haut, en 2., combien la détermination de conduites discursives différentes pour les élèves des deux niveaux avait été soigneusement réfléchie. Nous avons vu aussi combien les enfants répondaient le plus souvent par bribes. On ne note, dans le corpus, aucun long passage monogéré par un enfant ou polygéré par plusieurs enfants sans intervention directe de la maitresse. Nous avons montré pourquoi en 2.4.

Même lorsque les élèves, comme en B 8 CE1, produisent une justification explicite étayée par une description :

B8 CE1 Hadrien : *parce que l'axe il est pas horizontal y a une roue qui touche et y a une roue qui touche pas*

L'enseignante ne valorise pas ce type de production langagière, puisque, comme nous l'avons vu, elle se borne alors à demander une clarification lexicale :

B9 M : *alors il nous dit que l'axe est pas horizontal c'est quoi l'axe déjà moi je sais pas ce que c'est*

De même, face au raisonnement formulé par Tania en C37 :

C37 Tania-CE1 : *et même si on met un bout de fer là / et on met des roues // ça ne roulerait pas parce que c'est // parce que ça / ça touche aussi*

elle ne suscite pas une explicitation de la relation cause-conséquence. Au contraire, elle laisse s'enchaîner des bribes qui ne contribuent pas à clarifier l'explication :

C38 CE1: *ça touche oui maiaiais*

C39 CE1 (un autre) :*maiaiais*

C40 Mathieu-CE1:*elles roulent pas les roues*

C41 M : *elles roulent pas les roues oui // et pourquoi elles roulaient pas ces roues*

C42 Mathieu CE1 : *ben parce qu'elles sont fixées à l'axe*

C43 M: *à l'axe*

C44 CE1: *et si on avait pas mis // ah oui*

C45 M: *Lyvia*

C46 Lyvia-CP: *si / si on veut qu'elles roulent y / y faut que les roues // elles / elles touchent*

C47 M: *elles touchent quoi*

C48 Lyvia-CP: *elles touchent / elles touchent sur / sur par terre // par terre*

C49 M : *mmh mmh / euh / Nicolas*

C50 Nicolas CP : *c'est comme on peut faire des trous et mettre des pailles et mettre des / des roues comme les autres voitures*

C51 M : *voilà bon / vous avez bien compris comment on peut l'arranger // alors qu'est-ce qui n'allait pas dans cette voiture*

L'enseignante intervient ici en écho à des bribes de formulation plus qu'elle ne suscite une conduite discursive organisée de la part des élèves. Lorsqu'elle opère la clôture du moment d'échange sur le diagnostic en C51M – *voilà bon*, on n'a pas le sentiment qu'il y ait eu une avancée par rapport à l'intervention de Tania en C 37.

4.6. Un acte central : la reformulation

Nous avons déjà montré (Garcia-Debanc, 1998)¹⁰ l'importance de la reformulation dans les interactions en situation scolaire. Du côté des élèves, la reformulation témoigne des niveaux de formulation de la notion travaillée et constitue

10. Garcia-Debanc, 1998, Repères 17, p. 198-201

donc un indice intéressant du degré d'appropriation d'une notion. Du côté de l'expertise professionnelle de l'enseignant, qui nous intéresse ici, la reformulation permet à l'enseignant de traiter la distance entre la formulation de certains élèves et la formulation pertinente. L'expertise didactique est dans le dosage maîtrisé de cette distance : une stricte répétition ne permet pas les apprentissages, une trop grande distance risque d'entraîner des malentendus avec les élèves.

La moitié des tours de parole de l'enseignante sont ici constitués par des reformulations.

Le plus souvent, l'enseignante répète scrupuleusement l'énoncé de l'élève pour faire exister sa parole dans le groupe :

D130 Adrien CE1 : *tout est fixé*

D131 Hugo CE1 : *c'est ce que j'avais dit*

D132 M : *tout est fixé*

D162 Julia CE1 : *de faire les trous plus bas*

D163 M : *faire les trous plus bas*

Cette répétition s'accompagne parfois d'un changement d'intensité sonore : l'enseignant rend audible la parole d'un élève pour l'ensemble du groupe.

Elle répète parfois en discours indirect en rappelant l'énonciateur pour susciter la controverse :

D142 Hugo CE1 : *faudrait / l'essieu / faudrait l'essieu dedans / faudrait l'essieu dedans / là dedans / faudrait l'essieu dedans*

D143 M : *là dedans quoi*

D144 Hugo CE1 : *dans un trou.*

D145 M : *oui peut-être dans un trou sur la boîte // alors Hugo il nous dit que l'essieu on pourrait le mettre dans un trou sur la boîte // et Adouane qu'est-ce que tu as dit*

On peut remarquer en D142 les essais de formulation successifs de Hugo, très caractéristiques de l'oral. Après l'avoir aidé à expliciter sa formulation, en D145 M, la maîtresse condense l'énoncé en conservant une formulation avec détachement, assez caractéristique de l'oral :

l'essieu on pourrait le mettre dans un trou sur la boîte

Elle procède également à une reformulation syntaxique en D 137 A – D 138 M :

D137 Adouane CE1 : *aussi quand on touche l'essieu y / a l'essieu qu'est de travers*

D138 M : *quand on touche l'essieu / l'essieu est de travers*

La formulation de Adouane est déjà élaborée puisqu'elle décrit un processus mettant en relation deux actions. La reformulation par l'enseignante rem-

place la structure syntaxique avec présentatif *y a...qui*. par une structure syntaxique sujet / verbe / locution prépositionnelle, plus proche d'une formulation écrite.

Enfin, avec le souci qu'elle a de faire employer un lexique technologique approprié, l'enseignante préfère ici demander une reformulation aux enfants plutôt que la proposer elle-même, comme en D182M :

D181 Nicolas CP : *c'est que / y a du scotch sur le bâton et*

D182 M : *comment on l'appelle ce bâton*

D183 Adouane CE1 : *l'essieu*

D184 M : *mmh / l'essieu / et donc c'est bloqué // d'accord*

En D184 M, l'enseignante répète le terme approprié proposé par Adouane et ainsi le valide. On peut regretter qu'elle ne procède pas ou ne fasse pas procéder à une reformulation de l'ensemble de l'énoncé.

Comme nous l'avons vu à partir de ces quelques exemples, l'enseignante gère les reformulations souvent de façon assez pointilliste. Cette pratique est intuitive. Etant un des lieux privilégiés de l'expertise professionnelle, les reformulations ont donné lieu à un travail au cours du module de formation grâce à la transcription et à l'analyse de courts échantillons de ce corpus. Ainsi, le second stagiaire qui a conduit les échanges avec l'autre moitié de la classe s'est appliqué à gérer les reformulations de façon plus contrôlée. Il a fait en sorte que les enfants reformulent l'ensemble de leur énoncé, ce qui a conduit à un ralentissement des échanges entre enfants. L'analyse comparative a permis de mettre en évidence l'importance de la reformulation tant du point de vue des acquisitions scientifiques que du point de vue des progrès langagiers et l'intérêt d'une variété des modes de reformulation tout au long de l'échange.

L'enseignante débutante assume donc son rôle dans la gestion des échanges avec une inégale réussite selon les différents niveaux d'analyse. Si elle assume la dimension interactionnelle et lexicale, elle semble rencontrer de plus grandes difficultés du point de vue des conduites discursives et de la reformulation. On peut s'interroger sur les bienfaits de l'auto-analyse conduite ici voire d'un entraînement à la pratique de certains types de reformulations, pour une meilleure efficacité professionnelle dans la gestion des échanges.

CONCLUSION

En conclusion de son ouvrage sur la professionnalisation des enseignants, Vincent Lang (1999) énonce trois niveaux principaux de signification de la notion de professionnalisation, qui ne sont pas toujours bien distingués. Selon lui, « professionnaliser, c'est d'abord se situer au plus près des pratiques, de l'interaction d'enseignement, pour développer des savoirs, des savoir-faire, des attitudes que peuvent maîtriser des enseignants expérimentés. » À un second niveau (...) professionnaliser c'est promouvoir, autant que faire se peut, une rationalité instrumentale dans l'exercice du métier, en développant des savoirs et des techniques propres à cet exercice, dans un souci de plus grande effica-

cité et d'amélioration qualitative des pratiques». Le troisième niveau concerne plus globalement l'identité sociale des enseignants. Le travail que nous conduisons nous semble articuler les deux premiers niveaux : par une observation attentive des pratiques effectives d'enseignement, plus particulièrement de la gestion des interactions orales, telle que la pratiquent des enseignants débutants et des enseignants expérimentés, notamment des maitres-formateurs, il s'agit de dégager des invariants qui pourraient constituer les éléments d'une expertise professionnelle. La recherche s'applique donc à théoriser une pratique intuitive en utilisant les instruments d'analyse que fournit la linguistique, en vue de la rendre plus performante encore. Il n'y a donc pas de contradiction entre les deux niveaux d'analyse distingués plus haut : c'est bien parce que des travaux de recherche prennent au sérieux l'activité effective de l'enseignant et s'appliquent à la décrire précisément qu'ils peuvent espérer aider les enseignants débutants à s'en approprier certaines dimensions, ou du moins à les aider à être attentifs à certaines dimensions de la gestion des interactions orales.

Il est difficile, à partir d'une analyse de cas, de dégager des traits pouvant permettre de caractériser une expertise enseignante, tant celle-ci apparaît complexe et multidimensionnelle. Nous avons tout de même essayé ici de désigner les lieux d'exercice de cette expertise à gérer efficacement des situations d'oral. Les pratiques effectives d'enseignants expérimentés sont également mal connues. Notre projet initial était de demander à l'enseignante titulaire de la classe de conduire à nouveau cette même démarche avec sa classe l'année suivante, pour pouvoir comparer les modes de gestion de l'interaction orale de la stagiaire et de l'enseignante expérimentée. Les perturbations importantes occasionnées par l'explosion d'AZF en ce début d'année scolaire ne nous ont pas permis de mettre en œuvre ce projet dans le cadre de cet article.

Lorsqu'on analyse un enregistrement d'enseignant débutant, le risque est grand de dessiner l'expertise professionnelle en creux, en inventoriant tout ce qu'aurait pu / dû faire l'enseignant. Ce type de perspective présente le danger de sous-estimer le travail effectif réel de l'enseignant et de le ramener à une norme. Il paraît plus intéressant de définir des indicateurs de réussite et d'en repérer l'émergence à certains moments de l'échange.

Dans le cadre de la formation, chaque groupe de stagiaires a eu à sélectionner quelques minutes de l'enregistrement vidéo pour le présenter à l'ensemble de leurs collègues et analyser la manière dont l'enseignant gère les échanges oraux. Or, l'extrait d'enregistrement sélectionné par ce groupe de stagiaires correspondait à l'un des rares moments où l'on pouvait repérer chez les élèves les conduites discursives attendues, de sorte que leur analyse, dans le cadre du module de formation, n'est pas en adéquation à celle qui a pu être conduite par l'équipe de recherche sur l'ensemble du corpus. Il est probable que la prise de conscience du décalage entre les comportements attendus et les comportements effectifs a été réalisée par les stagiaires, mais qu'il leur a été difficile ensuite de l'exhiber devant l'ensemble du groupe. On constate là les intérêts de l'autoscopie et les limites peut-être du visionnement mutuel dans un groupe de formation.

Le travail présenté ici témoigne d'une articulation dynamique entre la recherche en didactique et la formation des enseignants et des bénéficiaires mutuels qu'elles peuvent en retirer. La description de pratiques effectives nous semble en effet pouvoir contribuer à améliorer la formation des maîtres. Ses résultats peuvent aider à dégager des besoins et des priorités de formation. De plus, les descriptions réalisées peuvent, sous certaines conditions, constituer des objets d'analyse en formation. Il reste à déterminer les modalités les plus efficaces de l'appropriation de ces pratiques par les jeunes enseignants. Quels effets peuvent avoir des analyses sur la régulation des pratiques? La prise de conscience par les enseignants débutants des dimensions à privilégier dans la gestion des interactions orales peut-elle être bénéfique? Est-elle suffisante? Peut-on / doit-on organiser des activités d'entraînement à la pratique de certains types de reformulations? Quelle place réserver à l'autoscopie et à l'analyse de séances en classe? Quelle utilisation peut-on faire des produits de la recherche dans les situations de formation? Selon quelles modalités? Autant de questions difficiles qui appellent à leur tour des recherches sur la formation des enseignants.

Pour l'heure, nous disposons de connaissances insuffisantes sur les pratiques effectives des enseignants. Les recherches en didactique ont jusqu'ici davantage porté sur les pratiques déclarées ou prescrites que sur les pratiques observées. En didactique du français, le travail de Roland Goigoux portant sur les pratiques effectives de maîtres de lecture au cycle 2 et en SEGPA a été pionnier en la matière¹¹. Les recherches didactiques en langue française sur les pratiques d'enseignants débutants sont encore plus rares. Le Groupe de Recherche sur les Interactions Didactiques et la Formation des enseignants de l'IUFM Midi-Pyrénées, groupe pluridisciplinaire regroupant des didacticiens de physique, EPS, français, langues vivantes, mathématiques, se propose de poursuivre et de systématiser la comparaison entre pratiques d'enseignants expérimentés et d'enseignants débutants dans divers domaines disciplinaires et divers niveaux d'enseignement pour essayer d'en cerner et d'en décrire certaines composantes.

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHARD-LAVILLE (Éd) : Variations sur une leçon de mathématiques. Analyse d'une séquence : l'écriture des grands nombres
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, CHEVALLARD Yves, SCHUBAUER-LEONI Maria-Luisa (Éd) : Regards croisés sur le didactique, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- BOUCHARD Robert (1998) : L'interaction en classe comme polylogue praxéologique, in *Pratiques langagières et didactiques de l'écrit*, Hommage à Michel Dabène, IVEL-LIDILEM, 193-210.

11. Les recherches les plus importantes ont été conduites à propos de l'apprentissage de la lecture au cycle 2 par Roland Goigoux, IUFM de CLERMONT-FERRAND.

- CARON Jean (1983) : *Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*. Paris, PUF.
- CLARK Eve Vivienne et CHOUGINARD Michelle Marie (2000) : Énoncés enfantins et reformulations adultes dans l'acquisition du langage, *Langages* 140, Décembre 2000, pp. 9-23.
- DE GAULMYN Marie-Madeleine (1987) : Actes de reformulation et processus de reformulation, in BANGE Pierre (Éd), *La dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, 83-98.
- ESPERET Éric (1982) : Genesis of language behaviours and acquisition situations : application to storytelling in LOWENTHAL F., VANDAMME F. et CORDIER J. (Éds) : *Language and language acquisition*, New York, Plenum Press.
- ESPERET Éric (1983) : Processus de production. Genèse et rôle du schéma narratif dans la conduite de récit, in MOSCATO M., PIERAUT-LE BONNIEC (Éds) : *Le langage. Construction et actualisation*. Presses Universitaires de Rouen.
- FIJALKOW Jacques, NAULT Thérèse Éd(s) (2002) : *La gestion de la classe*, De Boeck Université.
- GARCIA-DEBANC Claudine (1996) : Quand des élèves de CM 1 argumentent, *Langue Française* 112, décembre 1996, pp. 50-66.
- GARCIA-DEBANC Claudine (1997) : Pour une didactique de l'argumentation orale avec des enfants de 10 ans, *Enjeux* 39 / 40, Namur, CEDOCEF, décembre 1996-mars 1997, 50-79.
- GARCIA-DEBANC Claudine (1998) : Une argumentation orale dans une démarche scientifique, *Repères* 17, *L'oral pour apprendre*, Paris, INRP, 1998, 87-108.
- GOIGOUX Roland (2000) : *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEL.
- GULICH E. et KOTSCHI T. (1983) : Les marqueurs de reformulation paraphrastique, in *Cahiers de linguistique française* n°5, Connecteurs pragmatiques et structure du discours, pp. 305-351.
- GULICH E. et KOTSCHI T. (1987) : Les actes de reformulation dans la consultation La dame de Caluire, BANGE P. (Éd) : *La dame de Caluire*, Berne, Peter Lang, 15-81.
- LANG Vincent (1999) : *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF, Éducation et Formation.
- MARTINOT C. (1994) : La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage sous la direction de Blanche-Noëlle GRUNIG, Paris VIII Vincennes.
- NONNON E. (1998) : L'apprentissage des conduites de questionnement : situations et tâches langagières, *Repères* 17, *L'oral pour apprendre*, Paris, INRP, 1998, pp. 55-86
- NONNON E. (2000) : Le tableau noir de l'enseignant : entre écrit et oral, *Repères* 22, *Les outils d'enseignement du français*, Paris, INRP, pp. 83-119.

PAQUAY Léopold, ALTET Marguerite, CHARLIER Évelyne, PERRENOUD Philippe (Éds) (2001) : *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences*, De Boeck Université.

ROULET E. (1999) : Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours, in NOLKE H. et ADAM J-M : *Approches modulaires : de la langue au discours*, Delachaux et Niestlé

TERRISSE

ANNEXES

CORPUS A : Formulation de la consigne initiale et définition des rôles discursifs

- 1 CP Sofian : *tu vas nous filmer pour voir comment et pourquoi les voitures roulent pas*
- 2 M : *alors pourquoi les voitures roulent pas c'est ça que tu vas faire euh // Mathieu*
- 3 CE1 Mathieu : *non*
- 4 M/ *quoi d'autre toi tu vas demander pourquoi les voitures ne roulent pas mais vous qu'est-ce que vous allez faire les CE 1?*
- 5 (Chœur inaudible) : *nous on*
- 6 M : *alors là j'entends rien du tout*
- 7 CE 1 : *on va leur expliquer pourquoi ça roule pas*
- 8 M : *d'accord // donc qu'est-ce qu'il faudra faire // il faudra bien écouter ce que vont vous expliquer les CE 1 / et quand on comprend pas qu'est-ce qu'on fait qu'est-ce qu'il faut faire Aurélie*
- 9 Aurélie : *on demande on demande*
- 10 M : *on demande on demande plus d'explications si on a pas bien compris parce que le but c'est de faire des voitures qu'est-ce qu'elles doivent faire ces voitures*
- 11 (Chœur) : *rouler*
- 12 M : *elles doivent rouler pour les amener à la maison donc ce serait dommage que si elles roulent pas on arrive avec des voitures qui marchent pas bien donc on écoute bien pour être capable de faire une voiture qui // //*
- 13 (chœur) : *roule*
- 14 M : *donc vous les CE 1 vous devez bien expliquer comment il faut faire pour que ça roule // // alors ce que je vais faire je vais vous montrer les voitures une par une vous les touchez pas ces voitures on va pas avoir le temps de les passer à tous les enfants donc on va on regardera bien les*

- CE1 vont dire ce qui va pas dans cette voiture si vous avez pas bien compris qu'est-ce qu'on fait
- 15 CP : on lève la main
- 16 M : on lève la main on lève la main et qu'est qu'on fait
- 17 CE1 : on pose une question
- 18 M : vous (insistance) vous posez des questions (intonation interrogative et long silence) non eux ils posent des et vous vous expliquez comment il faut faire pour qu'elles roulent tout le monde a bien compris c'est bon et on n'oublie pas de quoi faire pour prendre la parole
- 19 CP : de lever la main
- 20 M : on lève le doigt pour pas que tout le monde parle en même temps

CORPUS B Transcription des échanges autour de la première voiture

- 1 M : alors la première voiture c'est celle-là alors est-ce qu'elle roule
- 2 Chœur : non
- 3 M : est-ce que vous êtes capables vous savez pourquoi elle roule pas
- 4 CE1V : parce que les roues elles sont pas à la bonne taille
- 5 M : alors elles sont pas à la bonne taille comment ça elles sont pas à la bonne taille
- 6 CE1V : les deux elles sont à la bonne taille mais les deux roues derrière elles sont pas
- 7 M : alors attends Hadrien
- 8 CE1Hadrien : parce que l'axe il est pas horizontal y a une roue qui touche et y a une roue qui touche pas
- 9 M : alors il nous dit que l'axe est pas horizontal c'est quoi l'axe déjà moi je sais pas ce que c'est
- 10 CE 1 : c'est ça là
- 11 M : ah d'accord / / vous savez ce que ça veut dire vous pas horizontal moi je sais
- 12 CE 1 : pas droit
- 13 CE 1 : ça veut dire pas droit
- 14 CE 1 : les roues elles touchent pas par terre
- 15 M : oui mais pourquoi elles touchent pas par terre
- 16 CE 1 : parce que le baton là
- 17 CE 1 : l'axe
- 18 CE 1 : l'axe il est il est trop il est de travers

- 19 CE 1 : *et même si ça si ça touchait les roues eh bé ça toucherait pas parce que y a du scotch qui colle y a du scotch qui l'empêche de rouler*
- 20 CE1 Aurélien : *sinon c'est bien le truc là*
- 21 M : *regardez bien si le scotch il empêche de rouler qu'est-ce que tu disais Aurélien*
- 22 CE1 Aurélien : *et aussi y a les butées c'est bien*
- 23 M : *qu'est-ce que c'est les butées*
- 24 CE 1 : *c'est pour empêcher que les roues sortent*
- 25 CE 1 : *mais aussi c'est trop collé au châssis*
- 26 M : *alors là dis donc le châssis vous savez ce que c'est ça le châssis*
- 27 CE 1 : *le châssis c'est ce qui le châssis c'est le bas où y a tout le système*
- 28 CE 1 : *c'est là où y a presque*
- 29 M : *d'accord (silence) alors qu'est-ce qu'il faudrait donc pour qu'elle roule mieux cette voiture*
- 30 CE1Mathieu : *déjà il faudrait mesurer*
- 31 M : *mesurer quoi*
- 32 CE 1 : *la hauteur et la largeur*
- 33 M : *la hauteur et la largeur tu sais ça c'est difficile ça pour les CP vous savez ce que c'est ça vous avez bien compris ce que c'est mesurer la hauteur et la largeur / / / / montre-leur comment tu ferais toi avec une double décimètre / / montre-nous qu'est-ce que c'est mesurer*
- 34 CE1Mathieu : *y a une règle là et je mesure / du bord jusque jusque à pour que ça vienne jusqu'ici et après je mesure la hauteur / / comme ça je me y a deux deux ou trois centimètres et / là on / on met un petit trait à l'endroit où on*
- 35 M : *où on a mesuré d'accord / / / donc en fait je récapitule pour les CP il faut que l'axe / / ça s'appelle ça un axe au fait*
- 36 CE1 : *c'est un essieu*
- 37 CE1 : *c'est un essieu un axe*
- 38 M : *c'est ça l'essieu c'est ce que tu appelles axe il faut que l'axe comment il faut qu'il soit comment il faut que l'axe soit comment qu'est-ce qu'ils vous ont dit les CE1 on va mesurer on va mesurer là et là la même / hauteur pour que ce soit bien parallèle au / au c'est quoi ce mot*
- 39 CP : *au châssis*
- 40 M : *c'est compris à peu près donc qu'est-ce qui n'allait pas dans cette voiture*

- 41 CP : *que ça ça c'était ça soit pas horizontal*
42 M : *est-ce que quelqu'un sait comment ça s'appelle ça / / Antoine*
43 CE 1 Antoine : *l'essieu*
44 M : *ça s'appelle l'essieu / / d'accord*

CORPUS C Transcription des échanges autour de la voiture 3

- 1 M : *comment on pourrait faire pour qu'elles soient pas collées à l'essieu / c'est ça qui les intéresse les CP ils savent pas*
2 Adrien CE1 : *oui mais ils ont pas posé la question*
3 M : *oui c'est vrai c'est beaucoup moi qui pose les questions / / les CP alors*
4 Adrien CE1 : *vous avez qu'à poser la question on y peut rien si vous comprenez pas*
5 M : *Comment on pourrait faire pour que l'essieu il soit collé aux roues*
6 CP : *et aussi c'est que le scotch y tient pas trop au bout*
7 M : *oui mais est-ce que c'est grave*
8 CP : *non*
9 M : *Sofian*
10 Sofian-CP : *tu fais un trou dans la boîte / tu passes un fil de fer dans la roue et tu l'accroches*
11 M : *oui peut-être*
12 Mathieu CE1 : *aussi y a pas de châssis y a pas / y a pas d'essieu*
13 M : *Clovis toi / / alors Lyvia*
14 Lyvia-CP : *c'est que y a / y a / y a / / y manque une roue et si y / y est pas et ben ça / ça tombe quand ça / / et ça peu pas rouler*
15 M : *oui*
16 CP : *ça peut juste rouler comme ça*
17 M : *(coupe la parole) mais vous les aidez pas beaucoup les CP là à trouver comment on pourrait faire pour arranger leur voiture*
18 CE1 : *on peut ouvrir la boîte et en mettre une (inaudible la voiture circule de mains en mains)*
19 M : *Julia*
20 Julia-CE1 : *on met un essieu là*
21 M : *alors arrêtez de toucher cette boîte parce que déjà vous l'avez cassée / / c'est celui qui explique qui montre comment on fait*
22 Julia CE1 : *on met un essieu là*

- 23 M : *oui*
- 24 CE1 : *un baton tu veux dire*
- 25 M : *oui / alors ça pourrait être quoi cet essieu*
- 26 Julia CE1 : *une barre de*
- 27 CE1 : *une paille*
- 28 CE1 : *ou une barre*
- 29 M : *ou une barre / une paille / / d'accord*
- 30 Julia CE1 : *il faut pas le coller là*
- 31 M : *il faut pas le coller*
- 32 CE1 : *parce que sinon ça roule pas*
- 33 Julia CE1 : *sinon ça va pas rouler*
- 34 M : *Tania*
- 35 Tania CE1 : *et même si*
- 36 M : *Chuuut*
- 37 Tania CE1 : *et même si on met un bout de fer là / et on met des roues / / ça ne roulerait pas parce que c'est / / parce que ça / ça touche aussi*
- 38 CE1 : *ça touche oui maiaiais*
- 39 CE1 (un autre) : *maiaiais*
- 40 Mathieu -CE1 : *elles roulent pas les roues*
- 41 M : *elles roulent pas les roues oui / / et pourquoi elles roulaient pas ces roues*
- 42 Mathieu CE1 : *ben parce qu'elles sont fixées à l'axe*
- 43 M : *à l'axe*
- 44 CE1 : *et si on avait pas mis / / ah oui*
- 45 M : *Lyvia*
- 46 Lyvia-CP : *si / si on veut qu'elles roulent y / y faut que les roues / / elles / elles touchent*
- 47 M : *elles touchent quoi*
- 48 Lyvia-CP : *elles touchent / elles touchent sur / sur par terre / / par terre*
- 49 M : *mmh mmh / euh / Nicolas*
- 50 Nicolas CP : *c'est comme on peut faire des trous et mettre des pailles et mettre des / des roues comme les autres voitures*
- 51 M : *voilà bon / vous avez bien compris comment on peut l'arranger / / alors qu'est-ce qui n'allait pas dans cette voiture*
- 52 Nicolas-CP : *la / la roue qu'est fixée sur le / heu*
- 53 CE1 : *chassis*
- 54 M : *alors comment / ça s'appelle comment le dessous*
- 55 Chœur (CP et CE1) : *chassis*

- 56 CE1 : *le chassis*
- 57 M : *le châssis / et qu'est-ce qu'y avait d'autre / la roue elle est fixée au / au châssis / c'est la roue qui est fixée au châssis*
- 58 CE1 : *l'essieu / c'est le chassis*
- 59 M : *c'est quoi l'essieu les CP*
- 60 CE1 (1) : *c'est le truc en carton*
- 61 M : *c'est ça (elle montre) ils ont appelé ça comment aussi les CE1 / ils ont appelé ça un*
- 62 CP : *un axe*
- 63 M : *un axe d'accord / donc la roue elle est fixée à quoi là*
- 64 Mathieu CE1 : *à l'essieu*
- 65 M : *et l'essieu est fixé au*
- 66 Mathieu CE1 : *roues*
- 67 CE1 : *chassis*
- 68 CE1 : *aux roues*
- 69 M : *donc ça ne roule pas / et comment il faudrait faire pour que ça roule*
- 70 CP : *dans le trou y mettre des pailles dans / dans les (inaudible)*
- 71 M : *Sofian qu'est ce que tu me dis*
- 72 Sofian CP : *il faut pas les fixer*
- 73 M : *voilà*
- 74 Mathieu CE1 : *et aussi il faudrait mettre un autre petit axe*
- 75 M : *un autre pourquoi*
- 76 Mathieu CE1 : *non mais pas un petit mais pour que ça puisse rouler / y a que deux roues*
- 77 M : *d'accord*
- 78 Mathieu CE1 : *il en faudrait 4 // et 2 axes*
- 79 M : *c'est bon / alors la prochaine // voilà / celle-là (elle fait rouler entre les enfants la nouvelle voiture)*

CORPUS D Transcription des échanges autour de la voiture 4

- 80 CE1 (plusieurs) : *alors là tout est collé // tout*
- 81 M : *on regarde*
- 82 CE1 : *y a une roue qu'est pas pareille que les autres*
- 83 M : *oui / euh Adouane*
- 84 Adouane-CE1 : *aussi y a le baton qu'est trop collé au chassis et y a les roues qui ne roulent pas*
- 85 Mathieu CE1 : *c'est pas un baton*

- 86 Lyvia CP : *c'est parce qu'y a pas assez d'espace*
- 87 Mathieu CE1 : *et y a trop de scotch*
- 88 M : *Nicolas*
- 89 Nicolas CP : *c'est qu'y a un baton que c'est pas de la même taille / y a un baton plus grand / y a un baton moyen*
- 90 M : *mmh*
- 91 Mathieu CE1 : *et aussi*
- 92 M : *Virginie*
- 93 Virginie CE1 : *y a du scotch qu'est collé*
- 94 CE1 : *on l'a déjà dit*
- 95 Virginie CE1 : *à l'essieu*
- 96 CE1 : *on l'a déjà dit*
- 97 Virginie CE1 : *et elle peut pas rouler / pas trop*
- 98 M : *Tania*
- 99 Tania CE1 : *et aussi ce baton là / ça veut dire un essieu je crois*
- 100 M : *oui / est ce que c'est bien un essieu ce que tu dis*
- 101 Chœur : *oui*
- 102 Tania CE1 : *et ben elle / c'est / c'est pas / ça / elle glisse / ça glisse (inaudible)*
- 103 CE1 : *parce que c'est fixé*
- 104 M : *Mathieu*
- 105 Mathieu CE1 : *il faudrait que le / l'axe / heu / qui est dans les roues / faudrait que le trou soit un peu plus gros pour qu'il puisse tourner aussi*
- 106 M : *Clovis*
- 107 Clovis CE1 : *mais aussi le / la / l'axe est trop souple / il est trop souple il se tord dans*
- 108 M (interrompt) : *Julia (à Clovis- oui peut-être)*
- 109 Julia CE1 : *là c'est gros là c'est petit*
- 110 Adrien CE1 : *(en aparté)et ben qu'est ce que ça fait*
- 111 M : *oui vas y Adrien*
- 112 Adrien CE1 : *et aussi le chassis il touche le sol*
- 113 M : *non mais répète ce que tu viens de dire parce que je crois pas qu'on ait entendu / avant*
- 114 Adrien CE1 : *avant*
- 115 M : *non / bon c'est pas grave / parce que quand tu dis quelque chose et que je te dis « répète » c'est parce qu'on a pas bien entendu / tu as dit « et bien qu'est-ce que ça fait » / c'est ça*
- 116 Adrien CE1 : *oui*

- 117 M : *Qu'est ce que ça fait oui / / pourquoi qu'est-ce que ça fait / je sais pas moi*
- 118 Adrien CE1 : *c'est que le trou il est trop petit et ça peut pas tourner*
- 119 Clovis CE1 : *y a une roue elle change et aussi elle est pas fixée à son milieu*
- 120 CP : *aussi ce bâton ben y / y va dans tous les sens*
- 121 M : *oui*
- 122 CP : *c'est pas trop scotché*
- 123 CE1 : *c'est ce que je voulais dire*
- 124 CE1 : *moi aussi*
- 125 M : *Hugo*
- 126 Hugo CE1 : *c'est que là / dessus / l'essieu il est fixé au châssis et aussi ça peut pas tourner avec le scotch*
- 127 Lydia CE1 : *et le scotch il est collé*
- 128 Mathieu CE1 : *il faudrait le descotcher un peu*
- 129 Chœur : *tout est fixé*
- 130 Adrien CE1 : *tout est fixé*
- 131 Hugo CE1 : *c'est ce que j'avais dit*
- 132 M : *tout est fixé / Nicolas*
- 133 Nicolas CP : *y a / y a / des roues / y a 3 roues / quand on bouge / qu'a un truc noir et une roue qu'a pas un truc noir*
- 134 M : *oui mais ça c'est parce que je crois qu'elle est tombée / ce / c'est pas grave / nous qui l'avons remplacée*
- 135 Tania-CE1 : *et aussi / aussi / il / y / c'est l'essieu qui un peu / un tout petit peu*
- 136 M : *Mmh / Adouane*
- 137 Adouane CE1 : *aussi quand on touche l'essieu y / a l'essieu qu'est de travers*
- 138 M : *quand on touche l'essieu / l'essieu est de travers*
- 139 Tania CP : *et non / non / parce qu'il bouge*
- 140 CP : *quand elle roule ce truc là (inaudible) ça peut pas tourner*
- 141 M : *Hugo*
- 142 Hugo CE1 : *faudrait / l'essieu / faudrait l'essieu dedans / faudrait l'essieu dedans / là dedans / faudrait l'essieu dedans*
- 143 M : *là dedans quoi*
- 144 Hugo CE1 : *dans un trou*
- 145 M : *oui peut-être dans un trou sur la boîte / / alors Hugo il nous dit que l'essieu on pourrait le mettre dans un trou sur la boîte / / et Adouane qu'est-ce que tu as dit / / si on mettait l'essieu dans le trou*

- 146 Adouane-CE1 : *si on / / j'ai pas dit ça*
- 147 M : *qui c'est qu'as dit ça alors / / y a quelqu'un qu'a dit par rapport à ça / / alors vous dites quelque chose et puis vous le dites plus*
- 148 CE1 : *oui mais Hugo*
- 149 M : *Hugo il dit / on aurait pu mettre l'essieu dans le trou*
- 150 Adouane CE1 : *oui*
- 151 M : *oui tu vois je savais bien que c'est toi qui l'avait dit*
- 152 Adouane CE1 : *si on mettait le / l'essieu ici les roues elles ne rouleraient pas*
- 153 M : *pourquoi ça ne roulerait pas*
- 154 Adouane CE1 : *parce que l'essieu et ben il est trop haut*
- 155 M : *il serait trop haut tu penses / euh Mathieu*
- 156 Mathieu CE1 : *il faudrait que le / l'essieu soit de la même taille*
- 155 M : *l'essieu soit de la même taille*
- 156 Mathieu : *ouais parce que y en a un petit et y en a un grand*
- 157 M : *Lyvia*
- 158 Lyvia CP : *que / que / que en dessous là / y a pas la même taille comme bâton*
- 159 M : *oui mais ça vous l'avez déjà dit / / par contre vous avez dit que là c'était trop haut / / tout le monde pense que ce sera trop haut là l'essieu*
- 160 Chœur CP-CE1 : *oui*
- 161 M : *alors comment on pourrait faire pour que ça ne soit pas trop haut justement / / alors qu'est-ce qu'elle nous propose Julia / dis moi*
- 162 Julia CE1 : *de faire les trous plus bas*
- 163 M : *faire les trous plus bas / / alors est-ce que les CP sont capables d'arranger cette voiture maintenant / / est-ce qu'ils ont compris*
- 164 Adrien CE1 : *ça dépend à qui elle est*
- 165 M : *non mais ça c'est pas le problème / / tout le monde doit être capable s'ils ont bien écouté / / alors est-ce que vous avez compris ce qu'il faut faire à cette voiture / / (silence) alors si on n'a pas compris qu'est-ce qu'on fait*
- 166 CE1 : *on leur demande*
- 167 CP : *on lève le doigt*
- 168 M : *on demande surtout / c'est bien de lever le doigt mais on demande / / alors*
- 169 CP : *les roues elles bougent / elles sont pas très serrées à la*
- 170 CE : *(inaudible)*

- 171 M : *Lyvia // alors attention hein // tu dis bien ce qui va / ce qui ne va pas*
- 172 Lydia CP : *et ben que les roues / et ben elles bougent trop et / et / et après ça bouge*
- 173 CE1 : *on l'a déjà dit*
- 174 M : *oui mais moi j'aimerais savoir si les CP sont capables de me dire pourquoi elle peut pas rouler cette voiture / pourquoi elle roule pas bien // Sofian*
- 175 Sofian CP : *parce qu'on a mis trop de scotch pour faire tenir les roues // c'est trop fixé*
- 176 CP : *tout fixé / sauf celle-là et (interrompue)*
- 177 CE1 : *elle est un peu lourd*
- 178 M : *d'accord / donc y a trop de scotch / et ça veut dire quoi quand y a trop de scotch*
- 179 CP : *bloqué // ça veut dire que c'est trop bloqué*
- 180 M : *oui mais qu'est-ce qui est bloqué // Nicolas*
- 181 Nicolas CP : *c'est que / y a du scotch sur le bâton et*
- 182 M : *comment on l'appelle ce bâton*
- 183 Adouane CE1 : *l'essieu*
- 184 M : *mmh // l'essieu / et donc c'est bloqué // d'accord*
- 185 CP : *y a du scotch par dessus alors / euh / ça / ça bloque / là / ça peut pas rouler comma ça*
- 186 M : *Julie / Julia*
- 187 Julia CE1 : *celui-là il est un peu / euh*
- 188 M : *oui mais ça vous l'avez déjà dit / d'accord / alors comment on fait maintenant pour la réparer cette voiture*
- 189 CP : *il faut / il faudrait un peu // comme ça*
- 190 M : *alors je crois qu'ils ont déjà dit les CE1 // si vous ne vous en rappelez plus / vous leur redemandez // vous ne vous rappelez plus les CP comment on fait pour les réparer // Nicolas tu t'en rappelles // (à un autre) non on ne touche pas // c'est pas la peine*
- 191 Nicolas CP : *c'est que là y a un baton / et / et que là y a un baton et y a une roue / alors cette roue elle dépasse de cette roue*
- 192 M : *bon / c'est ça qui ne va pas à cette voiture // c'est comme ça qu'on a dit qu'on allait la réparer*
- 193 CE1 : *non / non il faudrait*
- 194 M : *bon tu arrêtes de toucher la voiture tu vas la casser*
- 195 Tania CE1 : *si on met l'essieu dans le trou / on peut le faire mais il faut des plus grosses roues*
- 196 M : *oui / heu Mathieu*
- 197 Mathieu CE1 : *il faudrait que le 2^e axe soit un peu arrondi*

- 198 M : *oui peut-être // est-ce que c'est bon les CP // vous serez capables de la réparer cette voiture // alors qu'est-ce qu'on vous a dit de faire pour la réparer*
- 199 CP : *pas mettre trop de scotch*
- 200 M : *de pas mettre trop de scotch // Lyvia*
- 201 Lyvia CP : *et de mettre de plus grosses roues*
- 202 M : *oui et de faire quoi d'autre*
- 203 CP : *faire un trou plus bas*
- 204 M : *faire un trou plus bas / et qu'est-ce qu'on fait de l'essieu // où c'est qu'il va passer*
- 205 CP : *la voiture elle roule pas parce que ça c'est attaché // au bâton*
- 206 M : *et tu crois que c'est ça qui empêche de rouler*
- 207 Julia CE1 : *non c'est parce que : c'est // il faudrait*
- 208 M : *Adouane*
- 209 Adouane CE1 : *parce que le truc noir c'est accroché au / à la petite roue*
- 210 M : *ah / peut-être // bon alors là vous avez trouvé comment il fallait faire // bon les CE vous réexpliquez comment on fait pour l'arranger cette voiture*
- 211 Julia CE1 : *il faudrait mettre des trous là*
- 212 M : *des trous*
- 213 Lyvia CP : *plus bas / plus bas*
- 214 M : *plus bas et qu'est-ce qu'on va mettre dans ces trous*
- 215 CE1 : *l'essieu*
- 216 M : *d'accord / c'est bon*

DÉFICITS HERMÉNEUTIQUES LORS DE L'ACQUISITION DE LA COMPÉTENCE NARRATIVE

La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2

Alain RABATEL, IUFM de Lyon; GRIC, Université de Lyon 2,
UMR CNRS 5612, INRP

Résumé – Cet article analyse un certain nombre de dysfonctionnements de nature à entraver l'acquisition d'une compétence narrative et d'une compétence oralo-graphique, chez de jeunes enfants des cycles 1 et 2. Les séquences analysées se fixent comme objectif l'initiation au récit. Cette initiation, conduite essentiellement à l'oral, hésite pourtant sur la hiérarchisation des activités. En effet, on peut se demander si l'objectif recherché était bien l'initiation au récit, notamment à travers la «lecture de l'image» et la dictée à l'adulte, ou si le récit n'était pas qu'un prétexte au développement de la compétence oralo-graphique. Il résulte de cette contradiction non résolue un déficit herméneutique affectant la représentation du récit écrit (et de sa signification), sous-estimant les spécificités du récit oral et entravant les échanges langagiers, qui portent insuffisamment sur la signification et la dimension interprétative du récit co-produit par les élèves.

Contrairement à une opinion répandue, «travailler l'oral» n'implique pas qu'on doive ignorer les objets intermédiaires (tels les supports écrits ou visuels) enrichissant la construction des connaissances, dans la mesure où ces objets, à haute teneur praxéologique¹, fonctionnent comme des supports qui optimisent les interactions orales. C'est d'ailleurs ce qui est heureusement pratiqué en cycles 1 et 2, autour de l'acquisition de la compétence narrative, avec de nombreuses activités orales ou oralo-graphiques autour du récit, telles la «lecture» d'un album au cycle 1, ou la dictée à l'adulte. Toutefois, il n'est jamais facile de maîtriser la logique centrifuge d'exercices ponctuels relativement à l'objectif général de la séquence, sans compter les difficultés qui résultent de la gestion du temps ou des interactions...

Les expériences relatées dans cet article paraissent exemplaires, en ce qu'elles sont travaillées par des contradictions entre l'objectif d'inculcation de contenus d'enseignement et les moyens pour les atteindre (organisation de la tâche, création d'activités variées, étayage) : les enseignants stagiaires, au demeurant très à l'aise et ayant bien leur classe en mains, sont tellement tendus

1. Cf. Filliettaz 2000.

vers la réalisation de leur objectif en un temps limité, qu'ils en viennent à sous-exploiter pratiquement les activités interprétatives et la dimension interactionnelle des échanges. C'est en ce sens qu'on parle de déficit herméneutique, c'est à dire d'abord d'un manque d'investigation sur la signification des récits² (qui repose sur une conception relativement plate des histoires), ensuite d'une insuffisante prise en compte des spécificités du récit oral³, comme des interactions vives de l'oral (qui pourraient être le moment où se co-construit une réflexion des élèves sur la signification des récits et sur les effets pragmatiques des choix narratifs). Moyennant quoi ce déficit interprétatif, qui se double d'une insuffisante sollicitation de la parole des élèves, nuit, en retour, à la richesse de leurs productions langagières oralo-graphiques.

1. UNE EXPÉRIENCE CONTRE-PRODUCTIVE DE LA « LECTURE » DE L'IMAGE, À CONTRE-FRONT DE L'ÉTAYAGE DU MAÎTRE

La lecture des images d'un album est souvent considérée comme une activité riche pour faire verbaliser les tout jeunes enfants de 3 / 5 ans et pour les faire entrer dans l'univers du récit, sur la base des inférences qu'ils opèrent à partir des images. En ce sens, l'image et l'album sont considérés comme des médiations utiles pour entrer dans la connaissance du premier des genres textuels maîtrisés par les enfants⁴, et / ou pour favoriser leur entrée dans l'écrit. Encore faut-il bien mesurer que c'est par commodité de langage, et de manière métaphorique, que l'on parle de « lecture de l'image » : si l'image s'interprète, voire se décode (d'une manière approximative, et rarement univoque, sauf dans une socio-culture donnée, lorsqu'elle repose sur un genre ou une esthétique très stéréotypés), ce « code » n'a que peu à voir avec la combinatoire des phonèmes et des graphèmes, qui ne laisse quant à elle aucune place à l'imagination du lecteur, et ne donne pas prise à des inférences de même nature que les précédentes. Si donc l'image ne dit rien sur les mécanismes de la lecture, elle est un puissant stimulant pour entrer dans l'univers du récit, et installer des connaissances génériques⁵. À un certain nombre de conditions, toutefois, comme le montre l'expérience suivante.

L'activité de lecture de l'image que nous analysons ci-après a été conçue par les stagiaires de manière à optimiser la prise de parole des élèves (du moins l'escomptaient-ils) : pour ce faire, la classe regarde un album⁶, image après

2. Signification des récits lus en réception ou produits par les élèves, telle que celle-ci se construit sur la base d'une analyse tous azimuts, invitant les élèves à interroger les textes dans leur texture comme dans leurs rapports avec le monde et les sujets en devenir, au cours d'une activité qui est un moment privilégié de la construction de soi (Bergounioux, 1997).
3. Cf. les travaux de Brès 1994, pour donner une référence emblématique.
4. Cf. Fayol 1985.
5. On entend par là des connaissances relatives non seulement au type de texte narratif par rapport aux autres types de textes (argumentatif, descriptif, etc.), mais des connaissances relatives aux différents genres de récits : contes merveilleux, récits étiologiques, etc.
6. *L'Afrique de Zigomar* de Philippe Corentin, L'école des loisirs 1990.

image, chaque planche étant recouverte d'un certain nombre de caches (4 à 6 par image) enlevés au fur et à mesure; le suspense qui résulte de ces caches successivement ôtés a pour but de relancer les commentaires des enfants et d'augmenter leurs hypothèses interprétatives :

- (1)⁷ 1 Gwendolène : *on ouvre une autre image'*
 2 M : *le numéro combien on ouvre' Mehdi' attention, parce que là c'est important, le numéro six,*
 3 Mariama : *un monsieur, c'est / un monsieur, /*
 4 Mehdi : */ une souris, /*
 5 M : *levez le doigt, et vous me direz ce que vous voyez,*
 6 Sandy : *une souris,*
 7 M : *pourquoi tu dis que c'est une souris'*
 8 Mariama : *ben elle a une,*
 9 M : *oui, alors'*
 10 Sandy : *elle a une petite queue en bas,*
 11 M : *oui, elle a une petite queue qu'on voit en bas, donc, on pourrait dire que c'est une souris, est-ce qu'une souris, c'est habillé d'habitude'*
 12 EE : *non,*
 13 M : *et là, qu'est-ce qu'elle / a' /*
 14 Nordine : */ maitresse / i m'colle,*
 15 M : *bon, Mehdi, avance-toi,*
 16 Johanna : *elle est habillée,*
 17 M : *et comment elle est habillée' je voudrais que vous leviez le doigt pour parler, Pauline'*
 18 Pauline : *et ben, elle a un short et un pull rouge*
 19 M : *un short comment'*
 20 Pauline : *un short bleu,*
 21 M : *et puis qu'est-ce qu'on voit là' un short avec des'*
 22 EE : *bretelles,*
 23 M : *un petit pull'*
 24 EE : *rouge,*
 25 Stella : *des chaussures / rouges, /*
 26 Manon : */ et / des chaussettes vertes,*
 27 M : *d'accord, comment elle se tient, Lisa'*

7. Les exemples (1) à (5) sont extraits de B., M. et C., A. (2000) *Exploitation d'un album : à la frontière entre l'écrit et l'oral*. Mémoire de PE2, IUFM de Lyon. La transcription, opérée par les auteur(e)s, d'après un enregistrement au magnétophone, ne suit que de loin les consignes de transcriptions habituelles les plus communément en usage (Vion : 1992, Blanche-Benveniste : 1997, Traverso : 1999). Cela tient à la qualité des enregistrements (une prise de son avec beaucoup d'élèves, même lorsque la classe n'est pas au complet), et à la nature des objectifs poursuivis, dans le cadre d'un mémoire professionnel dont les préoccupations didactiques sont premières. Eu égard à cette situation, les transcriptions ne reproduisent pas des phénomènes de prononciation propres à l'oral, ni les variations prosodiques, sauf cas particulier. Les symboles utilisés sont par conséquent en petit nombre : **M** : maitresse; **E** : élève indéterminé; **EE** : plusieurs élèves indéterminés; , : intonation descendante; ' : intonation montante. / segments entre barres obliques / : chevauchement; **XXX** : mot(s) incompréhensible(s); **000** : pause longue.

- 28 Lisa : *debout,*
 29 M : *debout, et puis'*
 30 Alexandra : *les mains dans les poches,*
 31 M : *elle se tient debout les mains dans les poches, qu'est-ce qu'elle fait à votre avis là'*
 32 Alexandra : *elle est fâchée parce que l'oiseau, ben, il lui prend ses habits,*
 33 M : *toi tu penses qu'elle est fâchée parce que l'hirondelle lui prend ses habits, qui est-ce qui a une autre idée'*
 34 Pauline : *elle est fâchée parce qu'il fouille dans ses affaires,*
 35 M : *toi tu penses qu'il fouille dans ses affaires' et tu crois que si l'oiseau fouillait dans ses affaires, la souris se laisserait faire' elle a l'air d'attendre, non' Lisa' tu as une autre idée' alors dis-nous, parle bien fort,*
 36 Lisa : *on voit pas sa tête / mais /*
 37 M : */ ah / on voit pas sa tête' Nordine assieds-toi,*
 38 Lisa : *il dit quelque chose à l'oiseau,*

Le maître fait des efforts pour faire parler les élèves, en partant de ce qu'ils voient, puis en les incitant à justifier leurs perceptions, avant de stimuler une réflexion sur les actions et leurs motivations. En soi, le déroulement du questionnement renvoie à une intention didactique positive : il s'agit, par la répétition d'une démarche analytique, de favoriser des attitudes réflexes et réflexives face à une histoire.

Sur le plan interactionnel, toutefois, les échanges sont peu interactifs. La co-formulation n'est pas encouragée, puisque la communication est unidirectionnelle (comme c'est souvent le cas)... Le maître questionne un élève qui répond, puis passe à un autre élève, sans qu'on voie se nouer un dialogue entre eux. Dans les tours 33 et 35, l'enseignant invite par deux fois de nouveaux élèves à donner *une autre idée* : mais il privilégie une logique d'accumulation de réponses diverses, plutôt qu'une logique d'approfondissement des réponses, par un questionnement méta sur leur raisonnement. Les interactions se limitent à des paires minimales question / réponse (cf. les tours 19 / 20, 23 / 24). Les questions sont formulées de manière à entraîner des réponses souvent lemmatiques, même lorsqu'il s'agit de questions ouvertes (22, 24, 28). Les reformulations n'incitent guère les élèves à expliquer leurs dires : ainsi du tour 33, qui est plus une reprise de formulation⁸ qu'une reformulation. Bref, on note une insuffisance de dialogue (et de dialogisme), soit parce que les élèves ne sont pas invités à échanger entre eux, soit parce qu'ils ne sont pas incités à revenir sur leurs propres réponses⁹.

8. Cf. J.-M. Durand 1998 : 201s.

9. À ce stade de l'analyse, on voudrait mettre en garde le lecteur sur la nature des commentaires critiques qui suivent : ils ne visent pas à stigmatiser de jeunes stagiaires qui manifestent déjà de solides qualités, mais à mettre en relief des déficits fréquents, relatifs au récit en général, au récit oral en particulier, et à l'étayage.

Sur le plan didactique, le guidage très encadré de l'image, et la disposition parfois artificielle des caches, comme on le voit en 36 (quand on comprend que la souris a la tête cachée), correspond à une volonté de faire parler les élèves, de les faire nommer les référents. D'où cette logique « d'épuisement » descriptif (pour paraphraser Perec), qui est de bout en bout initialisée, entretenue, relancée par l'enseignant, du tour 5 au tour 31. Mais ce questionnement est, ici, assez peu pertinent : en effet, les échanges portent sur des qualifications bien peu caractéristiques d'une souris (elle est habillée), d'autant que seules la queue et la tête sont significatives ; mais la tête est cachée, ce qui, au demeurant, complique l'analyse des pensées du personnage¹⁰...

Sur le plan des savoirs en jeu, l'objectif initial de construction du récit sur la base de l'image et des inférences qu'elle permet, est oublié, au profit d'un échange portant sur la tenue vestimentaire et les couleurs¹¹. Activité peu pertinente, eu égard à l'histoire, et par rapport aux connaissances lexicales des élèves de fin de moyenne section ou de grande section de maternelle. Bref, l'activité de description tourne à vide¹². Même si l'analyse porte sur un fragment de l'image, le commentaire linguistique des élèves comme le questionnement du maître, doivent faire place à ce qui représente l'essence d'un récit (au sens diégétique du terme), c'est à dire une suite d'actions motivée, structurée, autour de personnages devant surmonter des épreuves, affronter des adversaires pour atteindre leur but¹³. Dans ce cadre, le questionnement sur la description des personnages n'est pas absurde, à la condition de considérer les personnages comme les supports de l'action¹⁴ : dès lors les éléments descriptifs doivent être traités comme des indices du caractère, des relations entre personnages, de l'action en préparation, etc. À partir de la subordination de la description à l'action, il est possible de modifier la nature et à la forme des questions, en les cen-

10. Il est clair que ce type d'activité serait nettement plus opératoire ou jouant d'abord sur l'interprétation d'images conventionnelles, puis sur celle d'images ambiguës, comme dans le *Tarot des 1001 contes* (Debysier), *L'Ogrionne* (P. Corentin), *Monsieur Moïse, Trombolino et Foulbazar C. Pontü*, *Une histoire sombre, très sombre* (Ruth Brown), *Il y a un cauchemar dans mon placard (dans le grenier)* (Meyer) ou *Loulou* (Solotareff).

11. Cette situation fréquente a été analysée par Pallaud et Blanche-Benveniste 1994 : 180.

12. De ce point de vue, il est significatif que les hypothèses finales soient gratuites, et qu'elles ne se prêtent pas à discussion, en 32 et en 35. Il est vrai que tout ne peut être toujours discuté, sauf à prendre le risque de décourager les bonnes volontés, surtout lorsque les élèves font l'effort de participer...

13. Le récit dans sa généralité est loin de se réduire à cette conception, héritée du récit écrit monologal littéraire, comme Brès 1994 l'a bien montré. On ne donnera donc pas à la conception du récit évoquée plus haut une valeur normative, et on notera qu'elle correspond bien au genre des contes en usage dans les cycles 1 et 2.

14. Force est de constater que malgré les nombreuses incitations à traiter de la description en travaillant son insertion dans le type de texte enchâssant au cycle 3, les leçons sur la description focalisent souvent sur le lexique, les expansions du groupe nominal : activités assurément nécessaires, mais qui sont pertinentes lorsqu'elles sont articulées avec l'analyse des fonctions pragmatiques de la description.

trant davantage sur les actions que sur les états (question en *comment*, en *pourquoi*, cf. en M31), et ne se cantonnant pas dans une redondance verbale des évidences perceptuelles, peu propices à des verbalisations intéressantes sur les plans quantitatifs et qualitatifs. Il est également possible de favoriser davantage la co-formulation par la discussion des différentes hypothèses émises par les élèves, en les amenant à préciser leur hypothèses, à les justifier, à se questionner mutuellement, etc.

Par conséquent, le dispositif initial favorise une interprétation partielle, superficiellement analytique de l'image, alors que, le plus souvent, l'esprit opère par interactions entre hypothèses globales, sur de vastes portions de texte, et vérification des hypothèses sur portions textuelles restreintes. En procédant à des caviardages de l'image, en privilégiant à l'excès l'arrêt sur image, on court-circuite la double stratégie interprétative *top / bottom*, *bottom / up*, on infantilise les élèves, ce qui empêche des interprétations riches : les apprenants sont cantonnés dans des observations de détail, ou à des inférences limitées à des données décontextualisées (ou très peu contraintes par le contexte, *a fortiori* par le genre du texte, ou par son thème), alors que l'intérêt de l'exercice réside dans l'articulation entre les observations de détail et les hypothèses globales. Ce court-circuitage est aggravé par certaines incohérences de l'étayage, comme le confirme (2). En effet, alors que (2) commence 387 tours de parole après (1), il repose sur les mêmes mécanismes cognitifs, et les questions herméneutiques n'interviennent que *fort tard* et *fort peu*, ainsi que l'indique le tour 432 :

- (2) 425 M : *j'aimerais bien qu'on essaie de m'expliquer c'qui peut s'passer sur cette image maintenant qu'on voit tous les les personnages, qu'on a vus les sacs, le décor, on a vu qui avait des écritures, essayons d'imaginer c'qui peut s'passer sur cette image, 000 Sébastien ça t'intéresse aussi, 000 alors David'*
- 426 David : *eh ben j'ai vu un vêtement sur u- sur une branche de bâton, et j'ai vu un vêtement sur le lit,*
- 427 M : *oui, tu as raison, il y a des vêtements là et là, mais j'aimerais bien que quelqu'un essaie de nous raconter ce qui s'passe sur l'image,*
- 428 Sébastien : *l'image ça veut dire une grotte,*
- 429 M : *Clément qu'est-ce que tu s- qu'est-ce qui s'passe à ton avis là'*
- 430 Clément : *et ben c'qui s'passe, eh ben, c'est, eh ben, eh ben, euh 000*
- 431 Sébastien : *le lit est en bois,*
- 432 M : *Sébastien on l'a déjà dit là, que le lit était en bois, on essaie de voir c'qui s'passe, qu'est-ce que font les personnages, pourquoi il y a des bagages, pourquoi il y a des vêtements' 000*
- 433 Sébastien : *parce qu' / i vont /*
- 434 M : */ non mais / Sébastien, tu lèves la main,-- alors vas-y, explique nous,*
- 435 Sébastien : *parce qu'i vont à la mer,*

- 436 M : *tu penses qu' y a des bagages parce qu'i vont à la mer, i vont tous ensemble à la mer'*
 437 E : *ben / oui, /*
 438 EE : */ non, /*
 439 Sébastien : *non i vont que lui avec lui et avec lui,*
 440 M : *alors lui et lui qui est-ce'*
 441 Sébastien : *la— la souris,*
 442 M : *oui et l'oiseau tu t'souviens c'que c'est'*
 443 E : */ la pie, /*
 444 E : */ la pie, /*
 445 M : *non on a dit qu'c'était une / hir- /*
 446 E : */ l'hir / ondelle,*
 447 M : *donc toi tu penses que l'hirondelle et la p'tite souris vont partir ensemble en vacances,*

En (2) on note un effort, dans les tours 439-447, pour aider les élèves à passer d'une formulation déictique peu claire pour certains (Sébastien 439) vers une formulation qui nomme plus précisément les personnages; une fois ces dénominations installées, le maître reformule la proposition d'ensemble pour aider les enfants à mémoriser correctement la situation. On note également une volonté très positive d'inciter les élèves à passer de la description à l'interprétation, comme le signalent les *explique-nous* en M 425 et 434. Toutefois, cette invitation est enrayée par des reformulations discutables de l'explication, qui témoignent bien de la difficulté à produire avec esprit de suite un étayage efficace :

- le questionnement reprend mot pour mot les mêmes expressions (*c'qui s'passe*), en M 425, M 427, M 429, M 432. Cette formulation est en elle-même ambiguë, dans la mesure où elle est sans doute comprise par l'enseignant comme une paraphrase acceptable de l'explication, et où elle peut être comprise par l'élève comme une incitation... à décrire. Au surplus, la formulation est vague, ne faisant pas explicitement référence aux concepts structurants de personnage, d'action. Toutefois, en M 432, le maître intègre la notion de personnage, mais il le fait dans un enchaînement de questions différentes qui ne sont pas toutes clairement exploitables, du fait de leur densité : en 432, la question porte explicitement sur la signification des vêtements, prédicteurs d'un voyage, et non sur la détermination des futurs voyageurs, question qui apparaît en M 436, de manière implicite, par le biais de l'intonation montante sur *i vont tous ensemble à la mer'*. On peut considérer que la démarche progressive correspond à une volonté délibérée de faire parler et trouver les enfants, dans un cadre analytique allant nécessairement du simple au complexe. Mais on constate que les enfants anticipent souvent sur les réponses évidentes à des questions évidentes, et que les questions du maître privi- lègent souvent un élève «lent», ou le construisent imaginairement pour permettre au maître de jouer à plein son rôle— ou ce qu'il croit tel : il est ainsi significatif qu'en M 440 et 442, le maître ramène l'inter- action en arrière en questionnant sur la désignation des person-

15. C'est certes important, mais pas à ce stade.

nages¹⁵ comme s'il était impensable de parler des motivations actuelles d'un personnage sans parler auparavant de son nom. Le résultat, c'est l'évacuation de la discussion sur les indices permettant de déterminer les partants et les restants¹⁶ à partir des vêtements et objets.

- les élèves sont peu invités à justifier leurs dires (Sébastien 428, 435), et le désaccord (tours 437 / 438) n'est pas exploité comme une occasion offerte aux élèves pour qu'ils s'expliquent. Bref, ici aussi, les questions ne permettent guère aux élèves de co-construire des connaissances, faute de précision, de pertinence, au plan de l'étayage, faute, également, de mise en place de situations de classe favorisant les échanges entre élèves.

On pourrait penser que le caractère limité des échanges oraux tient essentiellement à l'organisation de l'activité : ce facteur a incontestablement joué, mais il n'est pas le seul. Il est indéniable que les échanges montrent des élèves *actifs* et des maîtres disponibles ; mais les élèves ne sont pas mis en condition pour être plus *productifs*. C'est sans doute ce qui explique que les stagiaires aient parfois du mal à objectiver les faiblesses de l'interaction, précisément parce que les élèves ont participé. Ce qu'on voudrait faire émerger ici, sans porter un jugement négatif sur les enseignants-stagiaires, au demeurant très solides et déjà très « professionnels », c'est que les potentialités du dialogue sont insuffisamment exploitées, en sorte que la (co-)construction du savoir est en deçà du souhaitable. C'est net en ce qui concerne le sens-même de l'activité anthropologique de raconter.

2. DICTÉE À L'ADULTE-PRÉTEXTE, SOUS-ESTIMATION DE L'HISTOIRE, APPROCHE SUR-NORMÉE DE L'ÉCRIT

Venons-en à une nouvelle expérience, menée par des élèves de moyenne et de grande section de Rillieux-La-Pape, invités à imaginer un récit à partir du tirage au sort de trois cartes (un personnage + un objet + un lieu), en l'occurrence un colibri, un trèfle et un château. Le caractère convenu et artificiel des données initiales n'est pas une gêne, tant il est vrai que très tôt, et à juste titre, les enfants sont initiés au jeu avec les conventions ; il en est de même pour la mise en présence par le hasard de données sans rapport immédiat entre elles, tant les élèves sont habitués aux associations incongrues, de nature ludique. En revanche, le choix des trois ingrédients narratifs révèle une sous-estimation des forces sémiotiques à l'œuvre dans un récit. Si le choix d'un objet et d'un lieu est judicieux, dans la perspective de la quête, en revanche, celui d'un seul personnage est un contresens narratologique. On comprend que le choix de trois ingrédients s'explique par le souci de limiter les forces centrifuges qui nuiraient à l'élaboration cohérente d'un récit (il est difficile de construire un récit avec beaucoup de personnages, *a fortiori* en situation polylogale). Néanmoins, entre un

16. On rappelle que les hypothèses sont assez limitées car les élèves ne peuvent faire des inférences que sur une image à la fois.

grand nombre de personnages, et un seul personnage, il y a place pour le choix d'au moins un autre personnage : c'est là une nécessité narrative, car il n'y a pas de récit sans conflit, sans opposant¹⁷.

Il n'est pas étonnant, dès lors, que le récit construit par les élèves s'apparente à un script d'actions sans aucune tension, sans enjeux. En réalité, il apparaît assez vite que l'élaboration orale de l'histoire n'est qu'un prétexte à une séance de dictée à l'adulte¹⁸, sur la base des observations des élèves notées au tableau par le maître, puis ré-agencées de manière à produire un semblant de récit écrit : mais l'objectif principal est un objectif linguistique, oralo-graphique, visant le rejet des répétitions :

- (3) 1 M : *j'ai écrit exactement les mots qu'vous m'avez dit tous tous les mots j'veis vous relire tout ça et vous allez m'dire si ça peut faire une histoire comme une histoire dans un livre qu'on peut lire dans un livre ou si y faut changer des choses, vous ouvrez bien vos oreilles*
l'oiseau va arracher la fleur pour la planter dans le château,000
quand elle l'a mis dans le château, eh ben le colibri partait avec tous ses amis oiseaux,000
l'oiseau quand il vole, eh ben il voit une fleur, et puis il l'emmène la planter dans le château,000
le colibri, il prend la fleur, et puis aussi il la met dans l'château,000
la fleur, et ben elle a poussé, et on l'a arrosée,000
en fait il porte quelque chose dans sa bouche,000
est-ce que ça peut faire une histoire' comme quand moi j'vous lis l'histoire d'un livre'
- 2 EE : / non, /
 3 EE : / oui, /
 4 M : *pourquoi, Grégory'*

17. Sans entrer dans une querelle d'Allemand sur la définition du récit, convenons que la présence d'un conflit est de nature à faciliter la production d'un récit, plus particulièrement lorsqu'il s'agit d'une production collective, en multipliant les relais d'empathisation, à travers la diversification des personnages : ces derniers représentent des points d'appuis variables pour construire des interprétations variées, sur la base d'identifications variées aux différents acteurs et / ou actants.

18. Cf. *La maîtrise de la langue à l'école* : il ne faut pas attendre que « l'enfant sache matériellement écrire, c'est à dire calligraphier à une vitesse raisonnable et faire attention à l'orthographe pour produire des textes et commencer à en apprendre les multiples contraintes. L'entraînement à un usage explicite du langage oral, lorsqu'il fait une large part à l'annonce de nouvelles, au récit, à l'explication, à la description, etc., est certainement une première étape indispensable.

Dans un exercice comme « la dictée à l'adulte », les enfants voient la proposition énoncée oralement par l'un d'eux être reformulée, grâce à l'interaction de la classe, pour devenir une énonciation qu'on peut écrire sous les yeux [...] L'attention des enfants peut être ainsi mobilisée sur un nombre limité de problèmes, selon le cas : l'organisation du schéma, la structure d'ensemble du texte, sa mise en mot, sa cohésion, etc. » (*La maîtrise de la langue à l'école*, CNDP / Savoir Livre 1992 : 157s).

- 5 Grégory : *parce que c'est écrit la même chose avec Esther et / XXX /*
- 6 E : */ XXX /*
- 7 M : *parce que y'a des choses qui se répètent, tu as raison Grégory, 000 Esther et Gwénaëlle ont dit la même chose, elles ont dit, l'oiseau va planter la fleur dans l'château, 000 puis Gwénaëlle elle a dit, 000 non, c'est Gwénaëlle qui a dit ça, 000 et Esther elle a dit, 000*
- 8 EE : *devant l'château,*

En 4 M, le maître ne questionne que les élèves qui ne sont pas d'accord pour considérer le résultat comme une « histoire » : comme les autres ne sont pas interrogés, on en conclut que le point de vue adverse est jugé non pertinent. Quant au critère mis en avant, c'est celui de la répétition de propositions ou de syntagmes, et non celui de la construction et de la motivation du récit, c'est à dire de sa signification : en effet, il n'est pas certain que les propos du maître, en 7M, soient une reformulation fidèle du tour 5G, car Grégory, en citant *la même chose*, critique une récurrence thématique, plutôt qu'une répétition linguistique.

Autrement dit, il se produit, par un coup de force « naturel », un glissement sémantique majeur, avec la substitution d'une conception du récit comme « écriture »¹⁹ à la conception antérieure du récit comme diégèse, dans laquelle la question des répétitions n'avait absolument la même signification. Cette substitution se paie au prix fort :

- d'abord au prix d'une analyse très superficielle de *l'histoire* (diégèse), en réception, ce qui entraîne une production elle-même pauvre ;
- ensuite au prix d'une mise entre parenthèses d'une amorce de réflexion sur des mécanismes d'écriture du *récit* ;
- enfin, au prix d'une focalisation sur des phénomènes d'écriture qui ne sont pas spécifiques au récit, les répétitions et la suppression des phatiques : à la limite, peu importe que les propositions retenues soient peu motivées, pourvu qu'elles ne se répètent pas.

Cette attitude se confirme quelques tours de parole plus loin :

- (4) 1 M : *d'accord une première chose à changer [les répétitions] ensuite est-ce qu'il y a d'autres choses qui vont pas'*
- 2 Alexis : *non,*
- 3 M : *ça va tout' sinon, 000 on pourrait écrire un livre avec ça'*
- 4 EE : *oui,*
- 5 Alexis : *oui ça va tout, ça va tout,*
- 6 M : *écoute bien 000 j'veis t'relire quelque chose, Alexis,*

19. Formulation volontairement vague qui renvoie aux confusions entre le niveau de l'écriture du récit (choix d'une perspective narrative, choix d'un ordre des événements isochrone ou an-isochronique, etc.) et celui de la mise en mots (ou narration), selon la tripartition genettienne [histoire / récit / narration]. Cf. Genette 1972, 1983 et Reuter 1991.

- L'oiseau, EH BEN, quand il vole, EH BEN, il voit une fleur, et puis il l'emmène la planter dans l'château, est-ce que ça peut être une phrase que je lis dans un livre'**
- 7 EE : oui,
 8 EE : non,
 9 M : *par exemple on a des p'tits mots pour relier les phrases, mais on dit jamais, EH BEN, alors par exemple, on va essayer maintenant de réécrire notre histoire pour qu'elle soit comme dans un livre, 000 j'vous relis le début, vous m'dites quand il faut changer, **l'oiseau va arracher la fleur pour la planter dans l'château, 000 quand elle l'a mis 000 qui c'est elle'***
- 10 E : / la fleur /
 11 EE : / l'oiseau, /
 12 M : l'oiseau' on dit elle'
 13 EE : / non /
 14 E : / on / dit il,
 15 M : *alors il faudrait changer ça, faudrait dire' **il l'a mis dans le château, 000 EH BEN, le colibri partait avec tous ses amis oiseaux'***
- 16 EE : / non, /
 17 Neal : / EH / BEN, non,
 18 M : *alors' EH BEN,000 on l'enlève,000 tu as raison, Neal, ça c'est quelque chose qu'on dit quand on parle mais qu'on peut jamais écrire,*

Les corrections portent d'abord sur la suppression des *eh ben*, considérés comme des phatèmes, dont il était certainement superflu de s'occuper (si on les considère comme tels), et dont la notation au tableau résulte d'une volonté d'apprenti linguiste voulant transcrire fidèlement les oralisations des élèves. Or, si l'on a là la trace d'une volonté d'être attentif à la parole des élèves, il est clair que cette notation, sélective, renvoie à des représentations traditionnelles de l'oral, notamment la présence de ces phatèmes. C'est là un faux problème, car les élèves ne les reproduisent pas dans le passage de l'oral à l'écrit. En revanche, la question des accords (cf. M 12) est une vraie difficulté, qui fait ici l'objet d'une résolution imposée par le maître. Quant à la structuration orale avec ses constructions segmentées, elle n'est pas davantage discutée ni modifiée dans le résultat final, alors que c'eût été un des changements essentiels à opérer, les *eh ben* jouant un rôle de marqueur de structuration à l'oral (et ne se limitant pas à un pur phatème), alors que la structuration Thème + Rhème opère différemment à l'écrit.

Ultérieurement, le travail portera sur l'emploi des substituts pronominaux, que certains élèves proposent, et sur l'emploi du présent plutôt que l'imparfait :

- (5) 1 M : ***l'oiseau va arracher la fleur pour la planter dans le château quand il l'a mis dans le château, le colibri partAIT avec tous ses amis oiseaux,***
- 2 Loïc : *partAIT, ça v- ça va pas*
 3 M : *qu'est-ce qu'il faut mettre'*

- 4 Loïc : *part*
 5 M : *il faudrait dire part très bien Loïc*
l'oiseau quand il VOLE il VOIT et puis il l'EMMÈNE la
planter dans le château 000 le colibri il PREND la fleur
et puis aussi il la MET dans le château 000 ça on a dit
qu'on répétait deux fois la même chose

On voit que l'intonation permet au maître de faire entendre très efficacement la continuité du paradigme du présent, sans qu'il soit besoin de justifier l'opposition présent / imparfait : avec des enfants de cet âge, il n'y a pas à entrer dans des considérations théoriques, et l'imprégnation est bien rendue par la prosodie. En revanche, il est plus discutable de ne pas expliquer la répétition de *dans le château*, compte-tenu du choix de corriger les répétitions. Mais ce qui reste à l'écrit, alors que cela aurait pu être corrigé, c'est la topicalisation²⁰ (*l'oiseau*, quand il vole il voit), même s'il n'y avait pas à en justifier longuement les raisons, à ce niveau.

Ainsi l'activité sollicite beaucoup les élèves, autour d'objectifs ambitieux, mais aux résultats discutables étant donné les contradictions entre la production d'un petit « récit » et son exploitation dans une perspective oralo-graphique : *car celle-ci est faiblement représentative de l'écriture d'un récit, ou des transpositions qu'impose le passage de l'oral à l'écrit, et celle-là reste en deçà des attentes en matière de construction d'une histoire.* À ces contradictions peuvent s'ajouter celles qui concernent la gestion des interactions, aux prises avec les attentes contradictoires autour de la participation des élèves et de la discipline.

3. QUAND LA GESTION DES TOURS DE PAROLE ENRAYE LES ÉCHANGES ET LA CO-CONSTRUCTION DES SAVOIRS

Savoir s'écouter, c'est aussi important que savoir se parler. D'où l'importance du respect d'un ensemble de normes interactionnelles, qui relèvent pour partie de la politesse²¹. De nombreuses grilles d'évaluation mettent l'accent sur ces paramètres communicationnels. L'analyse des enregistrements avec des élèves ne peut qu'inciter à travailler cette dimension, en objectivant un certain nombre de critères, souvent listés dans les travaux consacrés à l'oral : lever la

20. La question n'est pas évoquée par les stagiaires faute de cadre théorique disponible pour penser ces problèmes d'articulation entre écrit et oral, micro-syntaxe et macro-syntaxe. Les travaux de Blanche-Benveniste, Berrendonner sont peu connus des étudiants, peu répercutés dans les manuels. Espérons que la parution récente, en direction des formateurs d'IUFM, de *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques* Marie-José Béguelin (ed), De Boeck / Duculot, 2000, comblera ce vide.

21. Malgré les *Textes Officiels* récents insistant sur le rôle de l'oral (BO 26 août 1999, 11 novembre 1999), les Objectifs du cycle III n'abordent l'oral que sous l'angle de la lecture à voix haute, des exposés, ou du travail sur des genres oraux bien identifiés (enquête, récit oral), focalisant sur la production orale. Il n'est jamais question de l'écoute et de l'analyse d'enregistrement oraux (vidéo ou audio-vidéo), qui seraient pourtant utiles, à l'heure où tant d'informations passent par ces canaux.

main pour prendre la parole; ne prendre la parole qu'après que le maître vous y autorise; ne pas parler en même temps qu'un autre pour éviter les chevauchements; ne pas interrompre; parler distinctement; regarder celui à qui on s'adresse, etc.

L'enfer pédagogique étant pavé des meilleures intentions, il n'est pas rare de voir des enseignants focaliser sur ces paramètres communicationnels, en adoptant un dirigisme stérilisant par son systématisme. Le risque est que cette centration exclusive sur les paramètres communicationnels élémentaires aboutisse à une situation où le maître ne cesse d'interrompre la discussion entre élèves en relevant toutes les infractions à la règle, et se situe par conséquent en situation centrale, réprimandant les uns et redonnant la parole aux autres, ce qui aboutit à multiplier les situations de parole unidirectionnelles maître / élève 1, maître / élève 2, etc. au détriment d'une circulation de la parole entre les élèves eux-mêmes. Cette sur-représentation du rôle du maître illustre bien ces situations de parole inégale analysées par F. François²². Cette inégalité ne concerne pas seulement la gestion des places, dont les élèves sont exclus, puisqu'elle reste le privilège du maître, elle concerne aussi la construction des savoirs. De même que le maître reste celui qui veut avoir la maîtrise de la circulation de la parole, il reste celui qui dévoile le savoir, ne déléguant aux élèves qu'un rôle de faire-valoir dans le déroulement des contenus. Bref, la recherche à tout prix de l'ordre communicationnel se fait... au détriment de la communication et de la co-construction des savoirs, qui tournent à vide : ainsi de ces questions successives adressées à un élève mis en demeure de dire s'il a aimé ou non la présentation d'un livre effectuée par ses camarades :

(6)²³ 1 M : *qu'est-ce que tu as pensé de ce qu'elles ont présenté, tu nous donnes ton avis, ça t'a donné envie de lire le livre, chut' taisez-vous' 000 j'interroge Guillaume, tout le monde parlera, mais attendez votre tour, alors' pourquoi tu le lirais, tu m'expliques' 000 qu'est-ce qui t'a plu dans ce qu'elles ont présenté' 000 ne riez pas, 000 alors Guillaume' 000 t'as pas d'idée' 000*

2 Guillaume : *non,*

La batterie de questions auxquelles Guillaume est soumis ne lui laisse guère le temps de répondre! Rien d'étonnant à ce qu'il ne dise rien, ou réponde par un monosyllabe...

Comme le dit J.F. Simonpoli, la parole «se vole²⁴» aussi, c'est pourquoi le maître ne saurait sans dommage se cantonner dans le rôle de celui qui donne la parole, ou inciter les élèves à attendre qu'un locuteur ait terminé avant de parler, situation qui n'est jamais nette dans les échanges, tant les élèves, lorsqu'ils ne

22. Cf. F. François, *La communication inégale*, et *Pratiques de l'oral* 1993 : 129-134ss.

23. Exemples (6) et (7) : Corpus extrait de D., S. (2000) *Une séquence d'apprentissage de l'oral en cycle 3*. Mémoire de PE2, IUFM de Lyon.

24. Simonpoli 1995.

répondent pas par des monosyllabes, produisent un discours en devenir, traversé par l'incomplétude : dans ces conditions, l'interruption peut venir compléter, réorienter, valider, etc. En définitive, l'idée d'un ordre communicationnel rigide va de pair avec le mythe d'un discours immédiatement cohérent dont le cours serait interrompu par un interlocuteur menaçant, gênant par essence... Bref, à cet ordre rigide imposé et largement fantasmé, il est sain d'opposer la fécondité du désordre créateur : Brunner a raison de faire observer que « l'éruption du conflit et sa prise en compte dans les échanges est la pierre de touche d'un véritable échange socialisateur et socialisé » (Brunner et alii 1985 : 69). Il est certain que l'écoute critique par les enfants des enregistrements peut les aider à prendre conscience de la nécessité de s'écouter. Mais l'analyse de l'enregistrement fournit de tout autres (r)enseignements au maître, en l'aidant à objectiver le caractère contre-productif d'une « police communicationnelle » vide de sens :

- (7) 1 Sabrina : *elle a coupé la parole à Clément,*
 2 Cécilia : *ouais, elle a coupé la parole,*
 3 M : *à quel moment'*
 4 Sabrina : *euh*
 5 Cécilia : *eh ben j'ai bien aimé*
 6 M : *chut, c'est Sabrina qui parle,*
 7 Sabrina : *euh il a fait euh, j'ai bien aimé parce que et après elle a coupé la parole et après'*
 8 M : *d'accord là c'était Clément qui avait la parole, tu vois, il faut lui laisser terminer sa phrase et ensuite tu peux donner ton avis, Horia'*
 9 Horia : *on aurait dit qu'elle était pas d'accord sur ce qui se disait, pourquoi il il avait pas aimé, euh*
 10 M : *si elle est pas d'accord, s'il y a deux avis différents, comment est-ce qu'on peut faire à ce moment là'*
 11 Sabrina : *elle peut dire après qu'il a fini,*
 12 M : *voilà, on attend que l'autre ait terminé, chut, oui' Horia'*

L'écoute de l'enregistrement focalise de manière discutable sur le caractère radicalement négatif des interruptions et chevauchements, ce qui implique de ne prendre la parole qu'après que l'autre a fini²⁵. Cette règle est on ne peut plus contestable, dans une optique où l'objectif est la co-construction des savoirs. On comprend que couper la parole, en situation de conflit cognitif, ou quand on a compris, pour manifester sa compréhension et son accord, fait partie des conduites langagières positives, et que, plutôt que de toujours focaliser unilatéralement sur un ordre communicationnel irénique, il est aussi utile d'apprendre aux enseignants et enseignants stagiaires à repérer ces interruptions de nature différée, et à les gérer en conséquence. Ainsi, si l'on se reporte à l'exemple (1), on constatera que les tours

- 21 M : *et puis qu'est-ce qu'on voit là' un short avec des'*
 22 EE : *bretelles,*
 23 M : *un petit pull'*

25. Évidemment, le maître fait le contraire de ce qu'il recommande, en M 6 et 8...

- 24 EE : *rouge,*
 25 Stella : *des chaussures / rouges, /*
 26 Manon : */ et / des chaussettes vertes,*
 27 M : *d'accord, comment elle se tient, Lisa'*

comportent des interruptions qui ne sont pas ressenties comme agressives, puisque les élèves s'interrompent pour compléter des informations sur les couleurs, les vêtements. On est ici dans un court échange caractérisé par la co-locution et la co-énonciation (au sens de Jeanneret 1999), c'est à dire que les tours 22, 23, 24, 25 et 26, qui renvoient à des locuteurs différents, complètent le tour précédent pour former un seul énoncé, assumé par tous les locuteurs-énonciateurs. C'est ce que confirme le *d'accord* du maître : ces interruptions, qui sont autant de contributions communes à la résolution du « problème », ne sont pas ressenties comme une gêne, ni par les élèves, ni par le maître. Il est au demeurant significatif que cette co-construction corresponde à un des rares²⁶ moments où la parole circule entre les élèves, sans repasser nécessairement par l'adulte.

On peut même aller jusqu'à imaginer que ces phénomènes de co-locution et d'interruptions soient observés par les élèves, à partir d'enregistrements effectués en classe : l'analyse peut être l'occasion de mettre en relief l'importance de la dimension verbale et paraverbale dans la construction d'interruptions plus ou moins complices ou agressives. Certes, ces paramètres n'ont probablement pas à faire l'objet d'un enseignement spécifique, mais il n'est sans doute pas inutile de faire observer comment les locuteurs s'interrompent effectivement, comment on peut manifester au partenaire, avant de l'interrompre, qu'on a envie de prendre la parole (gestuelle, proxémique, phatiques, signaux verbaux, paraverbaux ou non verbaux de désaccord ou d'approbation²⁷), comment, l'ayant prise, on peut s'excuser de cette intrusion, comment ne pas abuser, dans quelles conditions (intonation, mimique, gestuelle, adoucisseurs) l'interruption n'est pas agressive.

Il est donc regrettable que cette dimension de la conduite interactionnelle ne fasse pas l'objet sinon d'un enseignement spécifique, du moins d'un travail de conscientisation, à mener avec prudence et tact, tant ces observations sont susceptibles d'engager des stigmatisations d'habitus langagiers auxquelles l'École ne doit pas contribuer²⁸. En tout état de cause, l'absence de ces critères, dans les grilles d'évaluation, est tout à fait symptomatique de l'état de la transposition didactique. Certes, il est plus facile de mettre en lumière les ratés de la communication, que les chevauchements et interruptions opérant dans un processus de co-construction : il est certain que l'étude des enregistrements est, sur ce plan, utile davantage pour le maître que pour l'élève. L'enseignant aurait avancé

26. Dans le corpus.

27. Cf. Kerbrat-Orecchioni *Les interactions verbales*.

28. Ce qui ne signifie pas que l'on doive se satisfaire à bon compte en ignorant que ces habitus langagiers existent et sont stigmatisés en dehors de l'École. Respecter les usages sociaux de la parole n'empêche pas qu'on cherche à enrichir les registres, les styles, les « niveaux », dans l'optique d'une amélioration de la variation stylistique ou situationnelle (variation diaphasique, cf. Gadet 1996 : 5).

en ne se focalisant pas obstinément sur des conduites si rigides qu'elles en deviennent artificielles, et en acceptant de s'effacer dans les cas où les élèves échangent, dans un désordre créateur.

Ainsi, les expériences précédentes pointent tantôt sur des déficits interprétatifs, tantôt sur des déficits interactionnels : dans les deux cas, les échanges révèlent une attention insuffisante à la dimension herméneutique. L'hypothèse que l'on voudrait présenter dans cette dernière section, c'est que l'exploitation d'un certain nombre de caractéristiques du récit oral serait de nature à aider à l'intensification des mécanismes interprétatifs, via une activation des échanges entre élèves et que cette double intensification pourrait produire en retour un riche travail oralo-graphique.

4. LES RESSOURCES HERMÉNEUTIQUES / LINGUISTIQUES DE L'ORALISATION DU RÉCIT ÉCRIT ET DU RÉCIT ORAL

Trop souvent, la question de la signification est réduite à un sens unidirectionnel, lui-même réduit à des paraphrases sans saveur, au déni de la lecture plurielle dont les textes littéraires devraient être l'objet. Ce faisant, on sous-exploite la valeur anthropologique des récits, et des processus d'interprétation et de création. Précisons ici avec force que cette lecture plurielle vise non seulement la réception des textes littéraires, elle vise aussi la production, par les élèves eux-mêmes, de textes sinon « littéraires » par leur statut, à tout le moins par leur visée.

On mesure que les activités précédentes sont prises entre l'enclume de l'apprentissage du genre du récit et le marteau de l'apprentissage du code écrit. Et il est bien compréhensible que ces exigences puissent jouer momentanément à contre-front. Mais cette situation n'est pas fatale. En définitive, comme le rappelait opportunément E. Nonnon, le récit oral a des choses à nous dire sur le récit en général, qu'un enseignement par trop réductionniste du récit écrit a longtemps occultées. On évoquera de manière programmatique²⁹ ce qui a trait d'une part à l'oralisation des récits (phénomène qui ne recouvre pas toute la question du récit oral) et d'autre part deux caractéristiques essentielles du récit oral (sa dimension interactive, et l'importance de l'évaluation), tous phénomènes qui pourraient favoriser l'acquisition de la compétence narrative et améliorer les pratiques langagières oralo-graphiques.

En premier lieu, un travail didactique sur les ressources de l'oralisation des récits écrits pourrait aider à la compréhension des textes, et favoriser les lectures plurielles, corrélées à l'objectivation d'un certain nombre de phénomènes linguistiques pertinents :

- le travail sur la voix, le corps, sur la dramatisation, sur la mise en scène des changements énonciatifs, reposant sur la dimension mimétique / expressive de la voix, est à même d'incarner la psychologie, la sociologie ou l'axiologie des personnages, et donc d'enrichir la

29. Et on esquissera des pistes pour des activités possibles.

réflexion sur les motivations des actions, ou sur les stratégies narratives. Sur ces plans, nous nous permettons de renvoyer à nos publications sur les effets argumentatifs (in)directs qui découlent des points de vue narratifs et des points de vue discursifs, en contexte narratif³⁰, sur la motivation des chaînes anaphoriques, articulée avec le point de vue³¹, où nous développons parfois dans le détail des activités d'enrichissement des textes, sur la base de la prise de conscience des effets. Certes, ces travaux concernent tantôt le cycle 3 de l'école primaire, tantôt, pour la première publication, des activités d'écriture fictionnelle dans l'enseignement supérieur, mais le mécanisme cognitif reste dans tous les cas similaire, tout comme la posture de distanciation à l'égard des textes intermédiaires produits, qui ne peuvent s'améliorer que par la prise en compte des effets construits par le texte sur le co-énonciateur.

- le travail sur les phénomènes prosodiques (changement de rythme, longueur des pauses, accents d'intensité) est susceptible d'aider à la saisie de la structuration des épisodes, en lien avec les temps, les répétitions (cf. Fillol et Mouchon, 1977). L'intérêt réside dans l'objectivation de ces critères prosodiques et dans leur mise en relation avec les niveaux syntaxiques et sémantiques : ainsi du rôle de la prosodie dans la segmentation des épisodes du récit, (souvent) marqués par des pauses longues. Même si l'on est bien incapable de dégager un système entre ces trois niveaux, la mise en relief de corrélations souples entre prosodie, syntaxe et sémantique vaut à tout prendre mieux que le silence, surtout si l'on se place du côté des apprenants.

En second lieu, ce travail sur l'oralisation gagnerait à s'appuyer sur la dimension interactionnelle. S'il est une dimension centrale que les maîtres devraient favoriser, c'est la notion de co-construction, corrélée à celles d'interaction et d'évaluation³². Labov a bien montré que l'évaluation n'est pas une des composantes du récit parmi d'autres, au même titre que le résumé, les indications, le développement, la conclusion et la chute) : l'évaluation traverse tout le récit, puisqu'il s'agit pour le locuteur de rendre son récit intéressant pour le destinataire. Dans cette optique, l'évaluation concerne et le choix d'événements inté-

30. Rabatel 2002 « L'argumentation en contexte narratif. Écrire l'effet point de vue » in *Pratiques d'écriture argumentative*, Oriol-Boyer C. (ed). Paris, Bertrand-Lacoste (à paraître).

31. Rabatel A. 2002 « Quand voir c'est (faire) penser : la motivation des chaînes anaphoriques et le regard du locuteur » Actes du colloque *Les relations intersémiotiques*. Presses Universitaires de Lyon (à paraître) et Rabatel 2002 « Marquage évidentiel des chaînes anaphoriques et transposition de points de vue » (Actes du colloque *La médiation*, Université de Rouen).

32. Notion pertinente y compris pour l'écriture du récit monologal, comme le montrent nos travaux sur le point de vue en cycle 3 ou dans le cursus secondaire et universitaire (cf. notes précédentes), mais qui est encore plus rentable dans le cadre de la production interactionnelle de récits oraux.

ressants et celui d'une narration dramatisée, inédite, avec commentaires qui expliquent le récit et justifient sa narration.

Il est probable que la comparaison entre les comportements linguistiques (et mimo-gestuels) des enfants lorsqu'ils racontent en situation non scolaire des histoires qui leur sont arrivées (dimension interactive forte, évaluations fréquentes) et leur comportement langagier régressif lorsqu'il s'agit de proposer une histoire dans le cadre scolaire montre combien peu la situation scolaire exploite de compétences langagières, dès lors que les sujets parlants ne se sentent pas impliqués dans le récit... On peut souhaiter que l'interaction en milieu scolaire favorise la réalisation interactive de l'évaluation, ce qui est sans doute source d'enrichissement cognitif et langagier. Certes, il est indéniable que l'égocentrage des élèves complique la co-construction des récits : mais une démarche qui incite les élèves à s'expliquer, à évaluer les effets de leurs propositions, à privilégier le processus narratif (fût-ce, dans un premier temps, au détriment du produit fini) peut enrichir l'interprétation et la production des récits, améliorer l'étayage du maître, et, à terme, favoriser l'acquisition oralo-graphique de la compétence narrative.

Les interactions orales fournissent aux élèves un cadre optimal pour les négociations sur les choix à opérer en vue des effets à produire :

- elles sont l'occasion d'activités langagières de présentation, d'explication, de réfutation, de justification, de rectification (par expansion, déplacement, suppression, ellipses, sous-entendus). Ce travail suppose toutefois que le maître recentre par ses questions la réflexion sur les effets pragmatiques des choix, en fonction du cahier des charges qui a été ou négocié ou imposé ;
- il suppose aussi que la discussion distingue bien ce qui concerne d'abord la co-construction de l'histoire (avec une réflexion méta sur la pertinence de telle ou telle proposition concernant les personnages, l'histoire, les lieux), ensuite la mise en texte de l'histoire ;
- à chacune de ces étapes, il est loisible d'imaginer que la prise de distance à l'égard de ses propres productions ou de celles du collectif, et l'amélioration qui en est escomptée, s'enrichissent de la convocation de telle histoire déjà lue, de l'imitation de tel procédé d'écriture déjà observé ;
- ce type de travail débouche sur l'exploitation de la dimension intertextuelle qui est au cœur des productions humaines, et il aide les élèves à enrichir leur prise de parole personnelle par la confrontation / comparaison avec celle des autres. Il serait tout à fait arbitraire de réduire cette dimension intertextuelle, au cœur du processus génétique d'amélioration des textes, à un pur et simple décalque : le maître peut toujours citer telle histoire antérieure, ou tel tour grammatical ou trait stylistique en invitant à produire un effet de même nature, mais de force plus ou moins grande (notions de continuum et de gradation), ou à produire des effets inverses, ou à jouer sur les registres, etc.

En tout état de cause, travailler le récit à l'oral ne signifie pas qu'on travaille le récit oral, ni même qu'on fasse toujours « de l'oral ». S'il est légitime d'articuler activité orale d'analyse ou de production d'un récit et activité écrite, il est en revanche plus discutable d'instrumentaliser l'une au profit de l'autre, d'autant que, comme on l'a vu, le « profit » est mince : telle est, nous semble-t-il, la leçon essentielle à tirer de ces activités présentées par de jeunes stagiaires qui marquent, à travers la variété des activités comme à travers leurs qualités d'écoute, des qualités professionnelles indéniables, dont on mesure qu'elles pourraient être très efficaces, grâce à une réorientation des échanges autour de la dimension pragmatique des choix narratifs, et des effets herméneutiques qui s'ensuivent. Il semble, par conséquent peu productif de vouloir systématiquement poursuivre plusieurs objectifs en même temps, par exemple de vouloir initier les élèves aux mécanismes de l'écrit au prix de simulacres de récits. Après tout, il y a bien d'autres occasions fonctionnelles dignes d'être exploitées pour la dictée à l'adulte, et il est dommage de ne pas exploiter les potentialités des échanges oraux pour produire des récits aussi riches que possible.

BIBLIOGRAPHIE

- BEGUELIN, M.-J. (ed) (2000) : *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles, De Boeck / Duculot.
- BERGOUNIOUX, P : Un vrai livre, *Revue Théodore Balmoral* 26 / 27.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) : *Approche de la langue parlée en français*. Gap, Paris, Ophrys.
- BRES, J. (1994) : *La narrativité*. Bruxelles, Duculot.
- BRUNNER, C. FABRE, S. KERLOCH', J.-P. (1985) : *Et l'oral alors ?* Paris, Nathan / INRP.
- DOLZ, J. et SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral*. Paris, ESF.
- DURAND, JM. (1998) : La construction de formulation dans une tâche explicative, *Repères* 17, 197-220.
- FAYOL, M. (1985) : *Le Récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Lausanne, Paris Delachaux et Niestlé.
- FILLIETTAZ, L. (2000) : *Actions, activités, discours*. Thèse de doctorat, Université de Genève.
- FILLOL, F. et MOUCHON, J. (1977) : Les éléments organisateurs du récit oral *Pratiques* 17. Metz.
- FRANÇOIS, F. (1990) : *La communication inégale*. Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS, F. (1993) : *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.
- GADET, F. (1996) : *Le français ordinaire*. Paris, Armand Colin.
- GENETTE, G. (1972) : *Figures III*. Paris, Le Seuil.
- GENETTE, G. (1983) : *Nouveau discours sur le récit*. Paris, Le Seuil.

- GROSMANN F. (1996) : Que devient la lecture enfantine quand on la lit aux enfants d'école maternelle, *Repères 13*.
- JEANNERET, T. (1999) : *La coénonciation en français. Approches discursive, conversationnelle et syntaxique*. Berne, Peter Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1990) : *Les interactions verbales Tome 1*. Paris, Armand Colin.
- LENTIN, L. (1982) : *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*. Paris, ESF.
- MAIRAL, C. et BLOCHET, P. (1998) : *Maîtriser l'oral*. Paris, Guides Magnard.
- M.E.N. (1992) : *La maîtrise de la langue à l'école*. Paris, CNDP / Savoir Livre.
- NONNON, E. (1999) : La notion de point de vue dans le discours, *Pratiques 100*. Metz.
- NONNON, E. (2001) : Ce que le récit oral peut nous dire sur le récit, *Repères 21*, 23-52.
- PALLAUD, B. et BLANCHE-BENVENISTE, C. (1994) : Le récit oral en situation scolaire avec des enfants de 5 à 6 ans, *Le récit oral*, Brès J. (ed), 179-189. Montpellier : Praxiling, Université de Montpellier III.
- RABATEL, A. (2002) : L'argumentation en contexte narratif. Écrire l'effet point de vue in *Pratiques d'écriture argumentative*, Oriol-Boyer C. (ed). Paris, Bertrand-Lacoste (à paraître).
- RABATEL, A. (2002) : Quand voir c'est (faire) penser : la motivation des chaînes anaphoriques et le regard du locuteur, Actes du colloque *Les relations inter-sémiotiques*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon (à paraître).
- RABATEL, A. (2002) : Marquage évidentiel des chaînes anaphoriques et transposition de points de vue. Actes du colloque *La médiation en langue et en discours*. Delamotte-Legrand, R. (ed). Paris, Champion (à paraître).
- REUTER, Y. (1991) : *Introduction à l'analyse du roman*. Paris, Bordas.
- SIMONPOLI, J.-F. (1995) : *Ateliers de langage pour l'école maternelle*. Paris, Hachette.
- TAUVERON, C. (1996) : *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Lausanne, Paris, Delachaux et Niestlé.
- TRAVERSO, V. (1999) : *L'analyse des conversations*. Paris, Nathan.
- VION, R. (1992, 2000) : *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris, Hachette.

FORMATION D'ENSEIGNANTS : QUELLES MODALITÉS POUR TRAVAILLER L'ORAL EN SITUATION D'ENSEIGNEMENT ?

Marie-Thérèse CHEMLA,
IUFM Montpellier – INRP ORAL 2.

Résumé – L'article s'appuie sur une expérience de recherche-action et sur diverses expériences de formation pour proposer des modalités de formation des enseignants dans le domaine de l'oral en classe. Dans toutes les disciplines, y compris pour la classe de français, une formation qui s'enracine dans l'analyse des pratiques existantes pour aider à la mise en place de projets ciblés de modification peut véritablement permettre aux enseignants d'intégrer les résultats des recherches en didactique maintenant disponibles. Cela n'empêche pas d'autres modalités de formation et d'auto-formation dont un inventaire partiel montre la diversité possible.

L'importance nouvelle accordée à l'oral en classe se lit dans les propositions de formation faites aux enseignants ces dernières années. Des intitulés comme «Travailler l'oral», «L'oral pour apprendre et se construire», «L'oral artistique», apparaissent dans les plans départementaux de formation comme dans les stages nationaux ou dans des journées académiques, pour des publics d'enseignants et de formateurs de la maternelle au lycée. Dans la formation initiale, on pourrait sans doute repérer la même évolution avec l'introduction de modules spécifiques sur l'oral ou sur l'étayage enseignant (Garcia-Debanc 1999). Il paraît logique en effet que la part accrue de l'oral dans les programmes soit soutenue par un volet formation, enraciné dans les travaux de recherche sur l'oral dont plusieurs numéros de revues de didactique de français ont rendu compte ces dernières années¹.

Quelles priorités se donner dans ce domaine, quelles activités proposer en formation, quelles conceptions de l'oral développer ainsi auprès des enseignants? Ces questions pourraient servir de grille d'analyse pour une enquête sur l'ensemble des formations organisées. Nous nous contenterons ici de proposer nos propres réponses, en nous appuyant sur une série d'actions de formation menées dans l'académie de Montpellier, prolongement logique d'une

1. *Le Français aujourd'hui* n°101 (1993) *Normes et pratiques de l'oral*, n° 113 (1996) *Interactions : dialoguer, communiquer, Repères* n°17 (1998) *L'oral pour apprendre, Pratiques* n°103-104 (1999) *Interactions et apprentissage, Recherche* n°33 (2000) *L'oral*.

recherche développée par le groupe INRP «Enseigner l'oral dans la classe : gestion des interactions verbales, des discours, métadiscours et construction de savoirs»² dirigé par C. Garcia-Debanc, M. Grandaty et S. Plane.

1. DÉTERMINER DES PRIORITÉS DE FORMATION ET LES INSCRIRE DANS DES MODALITÉS DE TRAVAIL

1.1. Des priorités de formation

1.1.1. En fonction des choix des formateurs

La diversité des conceptions possibles de l'oral impose immédiatement une clarification sur le terme même d'oral. Ce terme recouvre aussi bien des pratiques langagières spécifiques – débattre, faire un exposé, dire un conte – que les échanges qui tissent toute la vie de la classe comme lieu d'apprentissages, où les verbalisations jouent le rôle d'outils cognitifs majeurs. Les conceptions didactiques se différencient en fait par la priorité retenue, la perspective dominante n'impliquant pas nécessairement l'élimination systématique des autres entrées³.

Les choix du groupe INRP sont parfaitement explicités dans ce titre d'un article de G. Turco et S. Plane : «L'oral en situation scolaire. Interaction didactique et construction de savoirs» (Turco et Plane 1999). **Le groupe a ciblé son travail sur toutes ces situations d'oral scolaire dans lesquelles les échanges sont finalisés par des objectifs d'apprentissages disciplinaires.** Cette option se fonde sur le rôle clé du langage dans les apprentissages mis en avant par Vygotsky, le langage étant instrument pour penser, et sur le rôle d'étayage de l'enseignant, en particulier dans ses interventions verbales, tel que l'a développé Bruner. Elle s'inscrit aussi dans une problématique plus large, celle des genres de discours convoqués par les différentes disciplines – à l'écrit comme à l'oral – qui devrait contribuer à ce que les enseignants organisent la part respective d'oral et d'écrit pour chaque apprentissage visé⁴. Les expressions comme «l'oral pour apprendre» ou «l'oral intégré» résument bien cette entrée. Une illustration en est donnée par C. Garcia-Debanc qui, à partir d'enregistrements réalisés par des enseignants de sciences et de français, a étudié diverses conduites discursives (décrire, expliquer, justifier, argumenter...) mobili-

2. Je remercie tout particulièrement l'équipe locale de Montpellier : M. Azaïs, S. Ferradou, École Salamanque, F. Arbouet, S. Laugé, J. Puche, IMF École Jeu de Mail, C. Aigouin, R.M. Orriols, conseillères pédagogiques, M.T. Chemla et M. Dreyfus, PIUMF Montpellier.
3. Pour une présentation très claire des différentes acceptions successives du terme d'oral et de l'ensemble des travaux de recherche dans ce domaine, se reporter à la note de synthèse qu'en a proposé E. Nonnon. (Nonnon 1999)
4. Pour un développement de ce point, se reporter au chapitre introductif de «Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs» (Bucheton, Chabanne 2002)

sées aux différents moments de la démarche scientifique. (Garcia-Debanc 1999 et à paraître)

Mais cette priorité n'exclut pas que l'on travaille en formation sur d'autres perspectives. Le choix explicité par B. Schneuwly et J. Dolz (Dolz, Schneuwly, 1998) consiste à partir des genres de l'oral. Comme on peut didactiser à l'écrit certains genres clairement identifiés, on peut faire travailler l'exposé, l'interview, le débat, à travers des activités ciblées, avec des réalisations évaluables en fonction de critères construits avec les élèves pour chacun des genres visés. Donner la priorité à «l'oral intégré» n'interdit pas de travailler sur l'exposé ou le débat...

De même une entrée didactique ancienne dans l'oral repose sur «les arts de l'oral», la diction, le théâtre, ou simplement la lecture à haute voix dans sa dimension d'interprétation. Elle met l'accent sur la dimension locutoire de l'oral, suppose développement de la maîtrise de l'intensité de la voix, du débit, de la prononciation et, plus largement, d'un rapport avec le public qui passe aussi par une maîtrise du non-verbal. Là encore, ne pas privilégier cette entrée ne signifie pas l'exclure.

Enfin la dimension de l'oral «citoyen», la place accordée à la parole de l'élève, au rôle de cette parole dans la construction d'un espace démocratique dans la classe, pourrait être aussi une entrée retenue comme prioritaire en didactique de l'oral. Notre choix de privilégier l'entrée par le travail de l'oral au service des apprentissages ne saurait se lire comme un déni de cette orientation mais comme son intégration en permanence dans ce qui fait la finalité de l'école. **Travailler l'oral en formation suppose plus largement un travail sur la relation pédagogique** avec toutes les tensions que révélait le titre de l'ouvrage collectif *Parole étouffée, parole libérée*, (Wirthner, Martin, Perrenoud, 1991) et son sous-titre éloquent : *Fondements et limites de l'enseignement de l'oral*.

1.1.2. En fonction des besoins des stagiaires

Si on peut espérer la rencontre la plus heureuse entre les priorités des formateurs et celles de leur public potentiel, il serait dangereux de la considérer comme allant de soi. **Les résultats d'une enquête sur les représentations des enseignants sur l'oral montrent que ceux-ci se révèlent assez sensibilisés à l'importance de l'oral de communication et d'expression, alors qu'ils évoquent très peu le versant cognitif, le rôle du langage dans les apprentissages.** Cette enquête et son analyse sont présentées par S. Plane (in Garcia-Debanc, Plane, eds, 2002) qui souligne une contradiction entre cette prise en compte de l'aspect communicationnel et la priorité accordée à l'enseignement d'aspects linguistiques, le plus souvent non spécifiques de l'oral (longueur des phrases ou richesse du vocabulaire par exemple).

Il faut aussi envisager les réserves que pourront émettre certains enseignants avec quelque pertinence. On devra ainsi répondre à la méfiance de certains militants pédagogiques qui ont le plus souvent des pratiques assez dynamiques dans le domaine de l'oral et soulignent volontiers les dérives poten-

tielles d'une didactisation de l'oral avec atomisation en sous-compétences, programmation rigide, voire évaluation invalidante⁵. On devra aussi vaincre la réticence de certains formateurs : un conseiller pédagogique intéressé par les pistes nouvelles sur l'oral soulignait ironiquement le décalage colossal entre les pratiques réelles observées et les pratiques rêvées par la recherche pédagogique. Des enseignants débordés par leurs élèves, d'autres qui imposent le silence en permanence... et l'on travaillerait « l'oral » ? N'y aurait-il pas d'autres urgences dans le premier cas ? La cause n'est-elle pas désespérée dans le second ?

Il importe de clarifier rapidement que, justement, il s'agit de répondre à des urgences d'aujourd'hui. Le renouvellement des pratiques enseignantes s'impose pour créer les conditions mêmes d'une meilleure réussite dans les apprentissages et, par là même, d'un meilleur « vivre ensemble » à l'école. Quant aux limites de la formation, chacun les connaît et cela n'empêche heureusement pas d'essayer de les déplacer.

Dans tous les cas, il s'agit de faire partager les fondements qui ont conduit les formateurs à décider de l'orientation prioritaire retenue. Dès lors, on voit la place importante à accorder aux apports théoriques qui doivent en permanence accompagner la réflexion sur les pratiques et la présentation de dispositifs innovants.

1.2. Les modalités de formation

1.2.1. Apports théoriques : comment favoriser la lecture personnelle ?

Dans l'ensemble des formations menées, nous avons systématiquement retenu comme priorité théorique les points suivants :

- les différentes conceptions de la didactique de l'oral et leur place dans l'école (Nonnon 1999);
- les travaux de Bruner sur l'étayage, les travaux de F. François (François 1993 et 1994) sur les interactions et la dimension dialogique, ceux d'E. Nonnon sur l'étayage enseignant dans la conduite des interactions en classe;
- les caractéristiques de la langue parlée en français (Blanche-Benveniste 2000); la programmation et l'évaluation, éléments pour construire une didactique de l'oral (Garcia-Debanc 1999).

Il s'agit d'un socle de références à construire selon des modalités qui vont varier suivant les formations : exposés suivis de discussion, activités d'analyse sur corpus, mises en situation des stagiaires puis analyse et apport théorique en fonction des besoins. Nous proposons de développer d'abord une modalité de travail qui nous paraît trop peu fréquemment utilisée en formation : la rencontre avec les ressources documentaires de référence sur le sujet concerné. À titre d'exemple voici deux variantes utilisées en formation.

5. L'analyse de certains outils d'évaluation pourrait justifier ces inquiétudes

a) Temps de documentation personnelle et partage de la lecture dans l'espace du stage

Pour un stage sur l'oral de trois semaines ⁶, nous avons réservé deux fois un temps d'une heure et demie de documentation placé en fin de semaine. La réussite de cette activité de formation suppose au moins deux préalables :

- la constitution d'un fonds documentaire important disponible dans la salle de stage et empruntable toute la semaine – gestion en autonomie, qui suppose tout de même une certaine discipline si on ne veut pas de disparition !
- l'explicitation de l'objectif – faciliter pour le stagiaire la lecture d'information et la construction de réponses théoriques en fonction de ses propres repères – pour que ce temps ne soit pas vécu comme un retrait des formateurs. Un de ceux-ci reste d'ailleurs disponible pendant la séance pour conseiller ou commenter tel ou tel ouvrage en fonction d'une demande précise.

Les stagiaires sont donc invités à un temps de lecture personnelle suivi d'un échange rapide avec les autres stagiaires. La contrainte du partage de lecture, même s'il se limite à une présentation très brève, contribue à clarifier pour le stagiaire le parcours intellectuel effectué. Cette présentation d'une lecture orientée en fonction de questions personnelles donne à l'ouvrage consulté une coloration à même de provoquer l'intérêt d'autres stagiaires. La réussite de l'activité se mesure à la circulation des ouvrages pendant le reste du stage.

b) Lecture personnelle d'articles ciblés en vue d'une discussion dans le stage

Une seconde modalité de lecture théorique a été utilisée dans le cadre d'une formation sur l'oral au cycle 2. Il s'agissait d'un GFA (groupe de formation action) qui a regroupé un petit nombre d'enseignants (12, nombre limité en fait par le nombre de remplaçants) pour trois sessions de deux jours avec des intersessions de deux mois environ. L'intérêt de la formule GFA ⁷ réside dans l'alternance entre temps de formation institutionnelle et parcours d'auto-formation dans l'intersession, avec mise en œuvre pratique et réflexion théorique personnelle à travers des lectures. Pour que la dynamique d'autoformation fonctionne, il faut la soutenir en prenant le temps de mettre au point les tâches que se donne le groupe (lecture de textes théoriques ou / et mise en œuvre et analyse de pratiques) et en fournissant des écrits de synthèse des travaux ou de la documentation dans laquelle chacun peut choisir ce qui lui convient. Nous évoquons ici le travail de lecture de textes théoriques.

6. Stage intitulé « Travailler l'oral aux cycles 2 et 3 », piloté par M. Dreyfus, IUFM Montpellier, mars 2002.

7. Dispositif mis en place dans le département de l'Hérault depuis 1999. Le GFA évoqué n'a pas suivi le canevas prévu de deux fois trois jours, le calendrier étant bousculé par un mouvement social fort en janvier 2000.

En complément des apports théoriques correspondant aux entrées majeures citées plus haut, les stagiaires devaient lire, pendant les intersessions, des articles assez denses qui pouvaient ouvrir une réflexion sur d'autres aspects de l'oral :

- sur les difficultés d'un enseignement et d'une formation dans le domaine de l'oral : un chapitre de Philippe Perrenoud intitulé «Bouche cousue ou langue bien pendue? L'école entre deux pédagogies de l'oral», extrait de Wirthner et al. 1991, et un chapitre du livre de Mireille Cifali, *Le lien éducatif, contrejour psychanalytique*, chapitre intitulé «Parler vraiment». Ces deux textes se placent du côté de la parole, de la prise en compte du sujet dans sa singularité et rappellent qu'on ne peut évoquer l'oral en classe comme s'il s'agissait d'un ensemble de techniques à maîtriser, aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves...
- sur la dimension sociale nécessairement à prendre en compte : un article d'E. Bautier «Maîtriser la langue oui mais pourquoi (en) faire?»⁸ et un chapitre de M. Laparra intitulé «Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français» (Laparra 1997). Ces articles présentent les enjeux sociaux auxquels l'école doit se confronter. Certains usages de la langue sont découverts par les enfants de milieu populaire dans le cadre scolaire. Comment leur faire conquérir d'autres usages sans dénier pour autant les usages qu'ils maîtrisent ?

À titre indicatif des contenus abordés, voici les points relevés par une stagiaire après la discussion sur le texte de Perrenoud :

- *la séduction de l'enseignant, autorité et pouvoir...*
- *la norme : connaître les pratiques langagières des enfants*
- *oral et image de soi, du rôle scolaire – est-il dans le rôle scolaire de poser ses questions? des questions qui ne sont pas nécessairement dans le moule prévu par l'enseignant (par rapport à la tâche comme par rapport aux normes langagières)*
- *valeur fondamentalement dialogique du langage : on parle aux autres pour découvrir ce qu'on pense mais aussi on se parle à soi-même pour savoir ce qu'on va dire aux autres...*
- *difficulté de l'oral en classe : la personne même de l'enseignant est en jeu.*

Ces notes témoignent de la profondeur du questionnement et de l'implication des enseignants dans le travail de lecture théorique.

L'offre de lecture théorique⁹ peut donc à la fois conforter les thématiques prioritaires et permettre aux stagiaires de naviguer vers d'autres thématiques.

8. dans X.Y.ZEP, *Bulletin du Centre Alain Savary*, n°2, avril 1998, Centre national de ressources sur les ZEP, INRP.

9. Monique Maquaire rappelle que cette lecture «doit être accompagnée en formation au lieu d'être renvoyée "à la maison"» in «Formation et lectures des enseignants : des incidences sur les pratiques» *le Français aujourd'hui* n°136.

Cet espace est nécessaire pour éviter que la nécessaire centration sur un objet précis soit vécue comme une négation des autres objets.

1.2.2. Le travail sur les pratiques de classe

a) Articulation savoirs théoriques, savoirs d'expérience

Les recherches sur la formation des enseignants proposent des points d'appui assez forts pour penser les modalités de formation : l'articulation entre «savoirs d'expérience» ou «d'action» et savoirs théoriques, la nécessité d'un retour réflexif sur les pratiques par l'accompagnement de pairs et de formateurs, le soutien à l'implication personnelle qui seule garantit une évolution en profondeur ... Nous nous inscrivons ici dans les perspectives qui ont pu être ouvertes par les travaux présentés dans l'ouvrage collectif *Former des enseignants professionnels* (Paquet *et alii*, 1998) ou dans la note de synthèse de F.V. Tochon «Recherche sur la pensée enseignante» (Tochon 2000) et si nous avons commencé par évoquer le travail sur les savoirs théoriques, c'est évidemment la nécessité de l'exposé qui nous conduit à le traiter d'un bloc alors qu'il s'articule en permanence avec un travail sur les pratiques de classe, comme en témoigne le canevas du stage présenté ci-dessous.

Grille du GFA «Oral cycle 2» Montpellier Nord 1999 / 2000

<p>Mardi 4 janvier</p> <p>Présentation du GFA : problématique, contenus, méthodes de travail.</p> <p>Représentations des stagiaires sur « l'oral en classe »</p> <p>Présentation du groupe de recherche local INRP Oral</p> <p>Apport théorique sur l'oral en classe : enjeux, types de problèmes à envisager. + biblio</p> <p>Inventaire des pratiques d'oral des stagiaires et premier essai de typologie.</p> <p>Organisation du travail pour l'intersession : lecture (Perrenoud) et enregistrement d'une situation d'oral dans sa classe, avec analyse ciblée sur les interactions et sur les interventions de l'enseignant.</p>
--

Lundi 6 mars	Mardi 7 mars
<p>Retour sur les travaux de l'inter-session : trois enregistrements réalisés</p> <p>Discussion sur le texte de P.Perrenoud : « Bouche cousue ou langue bien pendue. »</p> <p>Travail sur corpus : analyse des interactions, étayage de l'enseignant, enchaînements entre enfants, outils linguistiques, dimension cognitive et socio-affective</p>	<p>Apports théoriques : Le français parlé</p> <p>Analyse de corpus</p> <p>Repérage des obstacles</p> <p>Projets de travail pour l'inter-session : inventaire des activités d'oral sur une semaine de classe, classement.</p>

Mardi 2 mai

Retour sur les travaux de l'inter-session

Réflexion sur programmation à partir du classement des pratiques d'oral.

Réflexion sur l'évaluation à partir de l'article de C.Garcia-Debanc, *Pratiques* n° 103

Négociation du type de documents à produire les 11 et 12 mai et présentation du texte à lire (M. Cifali : *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, chapitre « Parler, vraiment ? »)

Jeudi 11 mai

Retour sur l'extrait de Cifali

Élaboration d'une programmation pour le cycle 2 ou d'un dossier documentaire à destination des collègues

Analyse de corpus

Recherche documentaire : lecture autonome et partage de la lecture (matériel : livres, revues, articles photocopiés)

Vendredi 12 mai

Intervention CEFISEM : l'oral pour des enfants d'origine maghrébine.

Poursuite du travail sur dossier et programmation

Lecture et discussion sur l'enseignement du français en classes hétérogènes (Laparra) et en contexte multi-culturel.

Bilan du GFA

Pour travailler sur les pratiques de classe, le choix défendu ici sera celui de l'entrée par l'analyse d'interactions en classe, sur des situations didactiques qui permettent d'en observer : situations d'exploration, synthèses collectives, restitution de travaux de groupe par exemple.

On peut commencer par le rôle de l'étayage de l'enseignant dans la gestion des interactions. Le choix de cibler en priorité le rôle de l'enseignant invite assez rapidement à mesurer son importance et à justifier toutes sortes d'efforts de modification des représentations et des pratiques, pour peu que les modalités de formation soutiennent réellement ceux qui s'engagent dans ce parcours¹⁰ Partir de l'enseignant oblige inévitablement à croiser en route les élèves concrets de la classe car on ne voit pas comment on travaillerait sur les interventions de l'enseignant sans les articuler avec celles des élèves.

Le choix inverse – commencer par des situations d'interactions en petits groupes dans lesquels l'enseignant intervient très peu – peut être mobilisé en particulier pour des enseignants déjà sensibilisés aux différentes modalités d'étayage. Le travail sur des transcriptions d'échanges entre élèves offre un regard sur ce qui par définition échappe habituellement à l'enseignant dans sa classe et permet d'attirer l'attention sur les conditions qui permettent ou non que les interactions aident la dynamique d'apprentissage.

10. « Étudier les pratiques enseignantes pour elles-mêmes ne signe pas le choix d'une pédagogie magistrocentrée; il n'est nullement question de défendre l'idée que dans la relation enseignement-apprentissage tout dépend de l'enseignant qui jouerait toujours le rôle essentiel. » Marc Bru « Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer » *Revue française de pédagogie* n° 138 janvier –mars 2002 *Recherche sur les pratiques d'enseignement et de formation.*

Quel que soit le point de départ, l'analyse des interactions renvoie très rapidement à des questions théoriques : le lien entre interactions et apprentissage, la norme et les variations langagières, les décalages de références culturelles, le rapport entre l'oral et l'écrit¹¹, la programmation et l'évaluation, pour lesquelles les apports évoqués plus haut constitueront des éléments de réponse.

b) Les supports utilisés

Pour travailler sur des situations d'oral en classe, il faut s'appuyer sur des transcriptions, voire des enregistrements vidéos, matériel qui reste encore relativement limité dans le matériel didactique édité.

L'équipe locale INRP a donc d'abord largement puisé dans ses propres ressources : une série de transcriptions correspondant à des séances de classe de trente minutes ou plus, en particulier des corpus extraits de séances de « lecture-feuilleton » en cycle 2. Dans cette activité, après avoir lu aux élèves un passage d'un livre assez fort pour mobiliser leur investissement affectif et intellectuel, l'enseignant leur donne la parole et les invite à s'aider mutuellement à comprendre l'histoire, en revenant sur un point resté obscur, en signalant un passage qui les a intéressés, en émettant des hypothèses sur les actions passées ou à venir. (Chemla 2001, Chemla-Dreyfus 2002). Un exemple d'une utilisation en formation d'un corpus de ce type est développé dans *Enseigner l'oral*¹² (Garcia-Debanç, Plane, eds, 2002) avec un large extrait d'interactions enregistrées dans une classe de CP sur une lecture de *Fantastique Maître Renard* de R. Dahl.

Un autre corpus extrait d'un travail en mathématique en CE1¹³ a été utilisé dans une formation de maîtres-formateurs. Dans chacun de ces cas, l'équipe pouvait montrer un bref extrait de la vidéo correspondante, occasion de vérifier à quel point la transcription est déjà une réorganisation de l'oral qui inclut nécessairement des aspects non-verbaux absents des transcriptions.

Mais on peut aussi utiliser des extraits de transcription parus dans les différentes publications sur l'oral en classe, comme la séance sur les adverbes en « -ment » publié dans *Pratiques* n°103-104, ou les corpus montrant des conduites d'explication en sciences proposés par M. Grandaty dans *Repères* n°17 (Grandaty 1998). Les publications didactiques à venir devraient contribuer à enrichir ce matériel indispensable dans lequel les formateurs peuvent puiser à la fois des exemples d'interactions réussies, avec une bonne lisibilité de la dynamique des échanges, et des exemples moins heureux, très utiles pour repérer les obstacles et faire des hypothèses sur leur origine.

Une variante de ce travail sur corpus consiste à partir d'enregistrements réalisés dans les classes des stagiaires. Elle ne peut être en fait proposée dans le cadre le plus courant de la formation. Même en se limitant à des enregistre-

11. L'article de M. Cellier et M. Dreyfus dans ce même numéro développe en particulier comment les écrits peuvent se mettre au service de l'oral.

12. Chapitre « Médiation et étayage », rédigé par M.-T. Chemla et M. Grandaty.

13. Cf. l'article de JF Favrat ici-même.

ments audio et sur des petits groupes – passer au film en classe entière impliquerait un tout autre type d'investissement – cela représente un travail très lourd si on veut le mener au bout et réaliser une transcription des échanges. Il faut donc adapter cette tâche suivant les contextes. En formation initiale, pour des stagiaires qui veulent travailler sur l'oral pour un mémoire professionnel, c'est une étape obligée et les mémoires intéressants présentent toujours des extraits de corpus significatifs. En dehors de cet investissement lourd, on peut demander en formation de procéder à des enregistrements au magnétophone. Sans imposer la lourdeur des transcriptions, le simple fait de pouvoir réentendre certains passages de la séance observée ou menée donne l'occasion d'un retour réflexif déjà précieux par rapport à la fugacité de l'oral. On pourrait même considérer l'achat d'un magnétophone de poche comme un indice de développement des compétences didactiques dans le domaine de l'oral! C'est en tous cas un projet souvent évoqué en fin de stage par les enseignants et réellement mis en œuvre par une partie d'entre eux.

c) Les outils d'analyse

L'étayage enseignant

Pour le travail sur les interactions en classe, nous avons régulièrement utilisé des outils d'analyse proposés par E. Nonnon (Nonnon 1997) pour étudier le rôle d'étayage de l'enseignant à la fois dans la régulation des échanges et dans la construction cognitive impliquée par la tâche proposée. Ces outils se sont révélés efficaces à condition de les aménager en fonction du public visé. On peut n'en retenir que les grandes catégories pour une première approche, comme le montre la grille simplifiée ci-dessous

A. Régulation et étayage de la progression commune

Finalisation de la tâche :

- formuler le but, le problème, maintenir l'orientation
- scansion et balisage de l'échange : marquage des étapes, reformulation synthétique
- mobilisation des acquis préalables

Fonctions de développement :

- fonction initiative : initiative thématique, question
- appel à développement : reformulation avec ajout, correction, ajustement

Focalisation de l'attention conjointe :

- focalisation sur des énoncés d'autrui pouvant faire progresser :
 - * répétition, reformulation, explicitation de l'intention
 - * mise en rapport de deux énoncés divergents : appel à la synthèse, à la résolution de la contradiction

B. Étayage de la prise de parole et de l'écoute

- donner la parole à celui qui manifeste l'intention de la prendre
- officialiser la prise de parole de l'enfant et le maintenir dans son rôle
- rappeler les règles de prise de parole
- solliciter un enfant qui n'est pas intervenu
- valider les propos d'un enfant
 - acquiescement, reprise (thème et formulation), reprise avec reformulation
- demander une explicitation
- inviter à l'écoute

(d'après Nonnon 1997)

L'utilisation de cette grille n'implique pas de grands préalables d'explicitation si on a clarifié de manière plus générale la notion d'étayage auparavant. Mais on peut aussi se contenter d'un outillage très simple pour l'analyse du rôle de l'enseignant et inviter par exemple à focaliser l'attention sur des catégories beaucoup plus larges. On peut considérer qu'un étayage efficace s'enracine dans une série de compétences permettant de diminuer la part de la parole enseignante et de la cibler pour soutenir à la fois la prise de parole et l'écoute d'une part, la tâche cognitive d'autre part. Analyser un corpus en fonction de ces grandes catégories amène en fait déjà à la prise de conscience d'une variété de moyens disponibles, surtout si l'on dispose de corpus bien différenciés comme support du travail.

L'analyse des énoncés des élèves.

Pour l'analyse de la dynamique des interactions nous avons bâti une grille à partir des travaux de F. François (François 1994) qui donne une liste d'indicateurs possibles sur les enchaînements :

Enchaînements sur soi.

Enchaînements sur l'autre :

- énoncés symétriques ou parallèles (ex : j'aime X / j'aime Y).
- énoncés complémentaires : répétitions, reformulations, 'séries en ajouts, reprise avec modification, déplacement, illustration.

Enchaînements codés : ceux où l'énoncé X introduit l'énoncé Y

Enchaînements non codés : ceux où on saisit la continuité de y sur x a posteriori (par exemple lien énoncé / commentaire)

(d'après François, 1994)

Ce type de travail amène généralement à regarder autrement l'oral des élèves. Les représentations d'un oral toujours fautif, toujours évalué à l'aune d'une norme calquée sur la langue écrite sont remises en questions de diverses manières. La confrontation avec les transcriptions oblige à prendre en cause les caractéristiques de la langue parlée, les hésitations, les répétitions, les constructions disloquées ne sont pas des erreurs d'élèves – les enseignants les découvrent dans leurs propres énoncés – mais des modalités de la langue liées à un contexte de communication spécifique. Le regard sur l'ensemble des tours de parole permet de suivre la cohérence des propos d'un élève et l'écoute qu'il manifeste, même s'il n'intervient que très ponctuellement. L'analyse d'un enchaînement de tours de paroles qui se complètent à partir d'une même structure syntaxique laisse percevoir l'inadéquation de la notion de phrase pour l'oral.

L'objectif de la formation est bien ici d'aider les enseignants à ne plus se situer seulement en fonction d'une norme du « bien parler » avec un souci de correction permanente qui conduit inévitablement au silence ceux qui ne la maîtrisent pas. Apprendre à voir dans l'oral des élèves des compétences émergentes, des seuils franchis, des obstacles spécifiques...L'analyse des corpus permet par exemple de repérer ce que font

les élèves avec le langage : prendre la parole en premier, spontanément ou toujours après d'autres et sur sollicitation; se donner le droit ou non de poser une question ...

Il va sans dire que cette présentation focalise l'attention sur certains aspects de la formation, ceux qui sous-tendent toutes nos actions de formation sur l'oral en classe. Il s'agit bien de donner la priorité à « l'oral intégré », celui qui participe en permanence à la construction des apprentissages. Les formations peuvent proposer parallèlement des temps spécifiques en fonction des projets des stagiaires et de la durée de la formation. On peut travailler sur la lecture à haute voix, sur l'oral dans un champ disciplinaire (oral et interactions en mathématiques, en histoire...), sur un « genre de l'oral » comme le débat... Mais il reste cependant un autre passage obligé à envisager : tout ce qui concerne la didactisation proprement dite de l'oral.

2. ACCOMPAGNER LES PROJETS DIDACTIQUES

2.1. De quelques précautions nécessaires ...

Les choix énoncés plus haut laissent lire en creux ce qu'il faudrait éviter : une formation qui chercherait à développer rapidement une didactisation de l'oral, avec des listes de dispositifs et des techniques de gestion de l'oral en classe clés en mains. Une pseudo-formation de ce genre risquerait de se borner à l'ajout de l'oral comme nouvelle discipline dans la liste toujours ouverte de celles qu'il faut empiler. Elle ferait aussi l'impasse sur la complexité des conduites d'étayage, comme si celles-ci pouvaient s'acquérir dans l'instant et ne reposaient pas en profondeur sur une posture enseignante globale.

Les enseignants qui choisissent de travailler sur l'oral mesurent en fait très bien les difficultés à surmonter. Celles qui viennent d'eux-mêmes – ils savent qu'ils parlent trop, qu'ils craignent souvent d'être débordés dans l'échange – mais aussi celles qui viennent de la situation, des effectifs, de l'espace, des différences entre élèves. Leur propre évaluation de l'action de formation commence souvent par la possibilité d'assumer clairement cette représentation de la complexité de l'oral en classe.

Les premiers effets d'une formation sur l'oral se lisent logiquement dans une certaine déstabilisation des personnes quand elles mesurent l'importance du rôle de l'enseignant tant comme organisateur de situations pour travailler l'oral que comme régulateur des échanges, de l'écoute, avec toutes ces micro-décisions qui gouvernent la possibilité des apprentissages... Certains enseignants avouent alors leur inquiétude, leur perplexité, leur impression de se trouver devant une responsabilité bien lourde. On voit ici l'intrication entre formation personnelle et formation de la personne. Perrenoud (Perrenoud 1991) rappelle que la découverte de l'importance du travail sur soi demandé conduit parfois au refus de transformer ses pratiques, « dans l'inconfort ou le refoulement selon la capacité qu'on a, très inégale, de supporter les contradictions et la dissonance cognitive ».

Une formation qui s'inscrit dans la durée, dans un cadre collectif (Perrenoud 1998), permet de déjouer plus facilement ce piège. Le rôle porteur du groupe qui aide à se fixer des buts limités, qui permet d'analyser les raisons d'un échec, aide à surmonter les premiers découragements et à poursuivre le travail.

2.2. Entrer dans une didactisation de l'oral :

2.2.1 L'entrée par la programmation, l'évaluation

Ces précautions prises, la visée de la formation reste bien d'aider les enseignants à renouveler leurs pratiques de l'oral en classe. **L'outillage théorique sur oral et apprentissage n'a de sens que s'il facilite pour un enseignant l'analyse de ses pratiques et la possibilité de les infléchir en fonction de ces apports¹⁴.**

On entre dès lors dans les questions clés de la didactique : quels objectifs se donner, quelles activités programmer, quel type d'évaluation mettre en œuvre ? Pour renvoyer à l'exemple donné plus haut, on voit ces questions apparaître dès la première journée. Les stagiaires ont été invités à faire, par groupes de quatre, un inventaire des pratiques d'oral dans leur classe et à en proposer un classement. Ce point de départ pose immédiatement **la complexité de l'objet qui oblige à parler en termes de dominante. Vise-t-on d'abord des compétences locutoires (parler plus fort, articuler...), des compétences discursives (raconter, expliquer), des compétences pragmatiques (être efficace dans des situations de travail collectif), des compétences interactionnelles (prendre en compte le statut de l'interlocuteur)¹⁵ ? Elles sont inévitablement intriquées mais distinguer des niveaux d'analyse permet de mieux penser la place de l'oral dans la classe.**

Le prolongement du travail exploratoire dans le cadre du stage devrait outiller l'enseignant pour son travail personnel. C'était l'objectif de la consigne d'intersession proposée : « Pendant une semaine, faire l'inventaire des situations d'oral de sa classe, les caractériser, définir les objectifs, les classer (en se servant éventuellement des typologies données). » Pour aider les stagiaires à opérer ce classement, nous avions auparavant travaillé sur l'inventaire de variables didactiques proposé par C. Garcia-Debanc comme aide au choix de programmation (Garcia-Debanc 1999). Au-delà des grands domaines de compétences évoqués plus haut, cet inventaire précise l'ensemble des paramètres qui peuvent être pris en compte dans une situation d'oral en classe, de la nature de l'activité orale (oral d'interaction ou oral monogéré par exemple) à son insertion dans le projet de classe en passant par le niveau de traitement didactique privi-

14. En accord avec les propos de Gérard Sensevy, la formation s'inscrit ici dans « une logique de perfectionnement dans laquelle le professeur est pensé *a priori* comme un professionnel compétent (...) que l'on va aider à se perfectionner », *Le français Aujourd'hui*, n°136 *Continuer à (se) former*, janvier 2002.

15. Pour un essai de caractérisation des oraux scolaires, voir Dreyfus 2002.

légé. On peut aussi reprendre la synthèse d'E. Nonnon sur les axes de travail à se donner pour complexifier progressivement les tâches de verbalisation des élèves : décontextualisation, décentration, mise en relation et régulation discursive.¹⁶

Le travail sur la programmation oblige donc à affiner les objectifs visés et à clarifier les priorités dans les modifications envisagées. Il en est de même du travail sur l'évaluation. Quelles compétences, quels parcours, comment les évaluer ? On ne détaillera pas ce point ici, en signalant simplement que la comparaison d'outils d'évaluation (C. Garcia-Debanc 1999) s'est révélée très efficace. Nombre de ces outils accordent une énorme importance aux items purement linguistiques et le regard des stagiaires, aiguisé par un travail sur les interactions, identifie assez facilement les limites des conceptions sous-jacentes de l'oral ainsi véhiculées.

2.2.2. L'entrée par un point d'intervention limité dans la pratique de classe

S'il importe d'ouvrir de larges perspectives par la réflexion sur la programmation ou sur l'évaluation, on peut faire l'hypothèse que le choix de travailler en profondeur sur une entrée ciblée crée aussi une dynamique qui peut diffuser sur le reste de la pratique de classe. Partir d'un point d'appui précis, quel qu'il soit, où on accorde à l'oral une place particulière, c'est prendre un fil pour commencer à explorer le labyrinthe... Le fait qu'il s'agisse d'une activité spécifique permet de mettre en suspens l'interrogation forte qui se fait jour peu à peu : si l'oral est si important, ... je ne peux pas me limiter à l'oral dans la lecture –feuilleton pour reprendre l'exemple des enseignantes impliquées dans la recherche locale INRP qui ont mis en œuvre de manière régulière cette activité. Par extension progressive, la réflexion s'élargit à l'oral dans toute la classe, perspective qui aurait pu être effrayante au départ.

Si on change de point de vue et qu'on en vient aux destinataires véritables de la formation, les élèves eux-mêmes, on peut faire le même constat. Faire exister un créneau bien identifié dans lequel les élèves ont l'occasion de comprendre ce que l'on peut faire avec le langage oral – s'exprimer, communiquer mais aussi penser, coopérer avec d'autres pour élaborer des significations – cela peut changer leur rapport au langage et au savoir de manière globale.

Toutes les entrées ne se valent pas pour autant. On peut aussi parier sur la dynamique des interactions dans un groupe d'enseignants en formation pour orienter vers des dispositifs plus porteurs que d'autres. Quelques exemples de projets de stagiaires peuvent donner une idée de la diversité des possibles. Certains avaient choisi de travailler sur la lecture littéraire en CE1-CE2, d'autres

16. E. Nonnon «À propos des tâches de verbalisation», disponible en ligne sur le site [cndp.fr / zeprep / oral](http://cndp.fr/zeprep/oral).

sur les conditions de «félicité» du travail de groupe en mathématiques, d'autres enfin cherchaient *comment favoriser la prise de parole des silencieux...*¹⁷

2.3 Intégrer la formation sur l'oral dans toute formation disciplinaire

Le point précédent correspondait à la perspective adoptée dans des formations centrées sur l'oral, avec des enseignants désireux de se former dans le domaine. Il serait cependant regrettable de réserver le travail sur l'oral à ce seul contexte. Si l'oral n'est pas une discipline supplémentaire à ajouter aux autres sous-disciplines du français, si l'on veut former des enseignants capables de penser la place de l'oral dans l'ensemble des apprentissages, on doit inclure des temps spécifiquement consacrés à l'oral dans les diverses formations disciplinaires. On peut travailler sur le rôle des interactions, sur les choix de dispositifs qui font alterner le travail en petits groupes et les synthèses collectives, sur les conduites explicatives... Plutôt que d'établir la liste de tous les points d'entrée possible, on peut s'attacher à identifier les activités langagières orales privilégiées par certaines disciplines et repérer en quoi elles peuvent être dynamisées par la formation. Le choix d'une activité ou d'un dispositif implique de toutes façons un travail didactique précis dans la discipline concernée, sans que ce travail ait été nécessairement anticipé au départ.¹⁸

On voit que le levier ici réside dans la formation de formateurs. Si les enseignants du premier degré sont polyvalents, les formateurs IUFM n'ont pas nécessairement l'habitude de travailler ensemble la place du langage dans les apprentissages. La construction de stages de formation disciplinaire qui feraient une place à l'oral serait pourtant une manière de faire émerger des besoins de formation sur l'oral de manière plus spécifique : par exemple, dans un stage de mathématiques, avoir une plage prévue sur «interactions et apprentissages», en fonction de recherches déjà existantes dans la discipline; dans un stage de sciences, faire repérer les différentes tâches langagières orales qui seront demandées dans un moment d'expérimentation¹⁹. Inutile de poursuivre la liste des exemples, la prise en compte des nouveaux programmes de l'école primaire et l'introduction d'un temps spécifique de travail sur les langages dans la forma-

17. Il faudrait un développement sur l'approvisionnement du silence, sur l'importance de l'écoute, trop souvent oubliés, comme si l'oral ne résidait que dans la prise de parole. L'excellent chapitre sur «Le silence, élément fonctionnel du dialogue chez les enfants de 2 à 4 ans» (Boyer, Pajot, Renaudeau, 1992) ne devrait pas être réservé aux enseignants de maternelle...

18. L'article de J.F. Favrat montre bien les enjeux en didactique des maths de la situation retenue. Ils sont présentés ici comme un amont de l'expérience menée. On peut supposer que pour plusieurs des enseignants concernés ces enjeux se sont justement clarifiés dans l'expérience elle-même. Pour reprendre l'exemple du travail sur la lecture feuilleton, le questionnement sur les enjeux du choix du livre à lire ou sur la définition de la lecture littéraire, s'est imposé au cours de l'expérience, à des enseignants qui pensaient avant tout à se former sur l'oral. (Chemla 2001)

19. Voir les articles de M. Grandaty et C. Garcia-Debanco

tion initiale oblige déjà l'ensemble des formateurs en IUFM à innover sur cette voie²⁰.

2.4. Ouvrir des pistes d'auto-formation

Les situations idéales de formation, celles qui offrent à la fois la compétence des formateurs, le temps et l'implication des formés, ne permettront qu'un travail modeste au regard de toutes les dimensions de l'oral. Dès lors, il paraît essentiel de tenir compte des ressources disponibles...ailleurs que dans l'institution Éducation Nationale.

Les mouvements pédagogiques, ICEM, CEMEA, CRAP-*Cahiers pédagogiques*, ont par exemple été souvent pionniers dans la place faite à la parole des élèves et donc préparé à une prise en compte de l'oral dans les apprentissages, jouant un rôle formateur essentiel pour leurs militants et pour les lecteurs de leurs revues²¹.

Du côté des arts de l'oral, contage, diction, lecture orale, on ne compte plus les propositions de stages dans lesquels se retrouvent de fait un certain nombre d'enseignants qui choisissent, sur leurs fonds propres et sur leur temps personnel, de développer un mode d'expression qui ne manque pas de rejaillir sur leurs pratiques de classe²². Les propos d'un précédent ministre de l'éducation, J. Lang, dans «Orientations sur la rénovation de la formation des maitres» (27 / 02 / 2001), affirmaient d'ailleurs la nécessité d'intensifier la formation initiale sur des aspects techniques : «Au rang des techniques utiles au futur professeur, il convient de compter toutes celles qui relèvent de l'**expression en public** : travail de la voix, travail sur la communication, réflexion sur ce qu'on appelle parfois la méthodologie de la relation.»

CONCLUSION

La formation sur l'oral rejoint la réflexion pédagogique générale et déborde largement le terrain de la didactique du français. L'organisation de l'oral en classe apparaît dans tous les travaux sur la formation des enseignants comme un point clé de l'expertise professionnelle, le travail en classe étant même qualifié de «performance conversationnelle interactive» par M. Huberman²³. Même si la référence à la conversation néglige la différence entre les échanges finalisés de la classe et la liberté d'une vraie conversation (aussi réglée soit-elle), cette

20. Les formateurs ont en fait innové beaucoup mais il faudrait diffuser les propositions existantes...

21. Deux numéros récents des *Cahiers Pédagogiques* en témoignent, n°400, *Oser l'oral*, janvier 2002 et n°401, février 2002, *Débattre en classe*.

22. Le stage R3 déjà évoqué proposait trois séances de travail sur le conte animée par un conteur professionnel, conseiller pédagogique à mi-temps. Ceci pour préciser qu'on ne saurait systématiquement réserver la formation dans ce domaine à de l'investissement personnel...

23. Préface au livre de F.V. Tochon *L'enseignant expert*, Nathan 1993.

expression souligne bien que l'ensemble des enseignants devraient donc être sensibilisés sinon «formés» sur ces questions.

Les enseignants de français restent cependant en charge d'aspects spécifiques qu'ils pourront travailler avec leurs élèves et leur formation devrait donc intégrer les approfondissements nécessaires dans ces domaines (linguistique, communication, variations langagières d'une part, prise en charge de l'oral artistique d'autre part). Mais comme tous les autres enseignants, il leur faut en même temps reconsidérer la place de l'oral dans les apprentissages liés à leur propre discipline.

La littérature disponible donne déjà beaucoup d'idées à même d'enrichir des propositions de formation sur l'intégration de l'oral dans la conduite des apprentissages en français. Les ateliers de négociation graphique tels que les a présentés D. Haas (Haas 1996) représentent un exemple de dispositif pariant sur le rôle des interactions dans l'apprentissage de l'orthographe. Différents dispositifs organisant des échanges entre élèves sur des objets de lecture ont souligné l'importance de ces échanges dans la construction du sens des textes lus ou entendus²⁴. Que ce soit pour lire ou pour écrire, pour travailler sur les textes ou sur la langue, l'oral est nécessairement sollicité dans la dynamique des apprentissages. En retour, cet oral se développe, se complexifie, s'enrichit, et ce d'autant plus que les enseignants l'organisent dans ce double objectif.

On peut espérer que les exemples se multiplient. Le chantier s'ouvre. Pour la formation à l'oral «en construction», contrairement aux usages en vigueur, prière de visiter et d'apporter sa pierre!

BIBLIOGRAPHIE

- BLANCHE-BENVENISTE C. (2000) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris, Ophrys.
- BOYER M.C., PAJOT J., RENAUDEAU S. (1994) : Le silence, élément fonctionnel du dialogue chez les enfants de 2 à 4 ans, in FRANCOIS F.(Dir.) : *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*, CRDP Midi Pyrénées.
- CIFALI M. (1994) : *Le lien éducatif, contrejour psychanalytique*, Paris, PUF.
- BUCHETON D., CHABANNE J.C. (Éds) (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*, Paris, PUF.
- CHEMLA M.-T. (2001) : Faciliter l'entrée dans l'écrit : la lecture-feuilleton au cycle, écoute active, prise de parole et interactions sur un récit littéraire. *Réflexions et analyse pédagogiques*, IUFM Poitiers, n° 4.
- CHEMLA M.-T. et DREYFUS M. (2002) : L'oral 'intermédiaire' dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton en GS *Samani, l'indien solitaire*, in BUCHETON, CHABANNE (Éds) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs*.

24. Un titre significatif : *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs* (Terwagne, Vanhulle, Lafontaine, 2001).

- CHEMLA M.-T., GRANDATY M. (2002) : Médiations de l'enseignant dans les apprentissages : les étayages in GARCIA-DEBANC, PLANE (dirs) : *Enseigner l'oral*, Hatier.
- DREYFUS M. (à par.) : Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe? Actes du colloque de Montpellier, juin 2002, *Les didactiques de l'oral*, CNDP.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral*, Paris, ESF.
- FRANCOIS F. (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- FRANCOIS F. (Dir.) (1994) : *Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle*, CRDP Midi Pyrénées.
- FRANCOIS F. (1994) : Le dialogue en maternelle : mise en mots et enchainements, in FRANCOIS (dir.).
- GARCIA-DEBANC C (1998) : Une argumentation orale dans une démarche scientifique, *Repères 17, L'oral pour apprendre*.
- GARCIA-DEBANC C. (1999) : Évaluer l'oral *Pratiques n°103-104, Interactions et apprentissage*.
- GARCIA-DEBANC C. (2002) : Évaluer l'oral, in GARCIA-DEBANC, PLANE.
- GARCIA-DEBANC C., PLANE S. (2002) : *Enseigner l'oral*, Paris, Hatier.
- GRANDATY M. (1998) : Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2, *Repères 17, L'oral pour apprendre*.
- GRANDATY M., TURCO G. (coord.) (2001) : *L'oral dans la classe*, Paris, INRP.
- HAAS D. (1996) : De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe, *Repères 14*.
- LAPARRA M. (1997) : Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français ?, in Boizon-Fradet et J.L. Chiss (coords) : *Enseigner le français en classes hétérogènes, École et immigration*, Paris, Nathan.
- NONNON E. (1997) : Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ?, *Enjeux n° 39-40*.
- NONNON E. (1999) : L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques, *Revue française de pédagogie n° 129*.
- PAQUET L., ALTET M., CHARLIER E., PERRENOUD P. (1998) : *Former des enseignants professionnels*, De Boeck.
- PERRENOUD P. (1998) : Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants, analyse des pratiques et prise de conscience, in PAQUET L. et alii.
- PLANE S. et TURCO G. (1999) : L'oral en situation scolaire : interaction didactique et construction de savoirs, *Pratiques n° 103 / 104, Interactions et apprentissage*.
- TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A (2001) : *Les cercles de lecture, interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck-Duculot.
- TOCHON F.V. (2000) : Recherche sur la pensée des enseignants, *Revue française de pédagogie*, n° 133.
- WIRTHNER M, MARTIN D, PERRENOUD P. (1991) : *Parole étouffée Parole libérée*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

NOTES DE LECTURE

REVUE... DES REVUES

* **CAHIERS PÉDAGOGIQUES**

CRAP

- N° 408 : *Savoir, c'est pouvoir transférer ?*

* **LE FRANCAIS AUJOURD'HUI**

AFF

- N° 139 : *Les verbes, de la phrase aux discours*

* **SPIRALE**

ARRED Lille

- N° 30 : *Ethnographie de l'école*

OUVRAGES REÇUS

- CHABANNES J.-C. (2002) : *Le comique*. La bibliothèque Gallimard
- DAUNAY B. (2002) : *La paraphrase dans l'enseignement du français*. Berne, Peter Lang
- QUATREVAUX (2002) : *Journaux de formation, analyse de discours et communication orale*. L'Harmattan, «sémantiques»
- ZOUGHEBI H. (2002) : *La littérature dès l'alphabet*. Gallimard Jeunesse

- GRANDATY M. & TURCO G. coord. (2001) : *L'oral dans la classe. Discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école primaire*. Didactiques des Disciplines. INRP.

Ce rapport de recherche donne à voir la première phase – descriptive – d'une recherche-action annoncée sur l'enseignement de l'oral à l'école primaire, qui viserait à le constituer en objet didactique. Vaste programme, étant donné l'état de la question ...

L'Équipe de recherche a choisi pour ce faire l'oral «transversal», tel qu'il «traverse» les apprentissages scolaires en général, un oral «intégré» aux disciplines, et singulièrement dans des séquences de Sciences et de Technologie. Il s'agit donc d'enseignement et d'apprentissages incidents de l'oral, l'objectif frontal étant d'ordre cognitif et non langagier. Le langagier est ici au service de la construction de savoirs scientifiques et technologiques.

Certes, des recherches en Didactique (des Sciences notamment) ont abordé la question, mais sans prendre en compte les dimensions discursives et linguistiques des interactions et des énoncés, et j'ajouterai : sans prendre en compte les dimensions propres à la Didactique du Français. De ce point de vue, cet «oral pour apprendre» dit G. Turco, «pratiqué constamment en classe», est «à la fois une évidence et un point aveugle». La phase descriptive a donc, dans la recherche-action projetée, une fonction exploratoire, de manière à mieux cerner les contours d'un objet flou, mal défini.

Le corpus de séquences de classe constitué et analysé fait intervenir plusieurs critères : cycles, dispositifs pédagogiques (enseignement magistral, groupes ...), moments dans le cadre d'une séquence (lancement, mise en commun ...), tâche langagière (décrire, expliquer, argumenter...).

Son traitement a été opéré par les huit Groupes (essentiellement d'IUFM) qui constituent l'Équipe, selon des approches complémentaires :

- tâches langagières et interactions orales : pilotage des séances et travail sur les représentations, postures conversationnelles et construction du sens, effets des modes de gestion de l'interaction sur les postures des intervenants et les apprentissages cognitifs;
- conduites langagières et construction de savoirs scientifiques et technologiques : travail oral comme construction sociale et construction cognitive, formulation d'une notion et construction de savoirs, émission d'hypothèses par les élèves et étayage par le maître, conduites discursives d'argumentation et apprentissages scientifiques, conduites discursives et gestion monogérée (individuelle) des interactions.

À t-on affaire à des variables didactiques? On en est ici à un repérage pour une recherche ultérieure, on ne saurait l'oublier. Chaque thème a été étudié sur une séquence ou des extraits de séquences. Pour les raisons dites plus bas, il n'y a pas eu de recherche d'invariants et de spécificités significatives sur l'ensemble du corpus (par exemple l'étude des marques de surface du cheminement cognitif des élèves, suggérée par C. Garcia-Debanco). Ce qui limite évidemment les possibilités de synthèse. Mais l'ensemble de ces analyses

«microscopiques» de séquences de classe présente un très grand intérêt didactique en soi. Il explicite, comme le souligne G. Turco, le «feuilletage» des cheminement individuels et collectifs des élèves et de l'étayage du maître qui se cache sous l'apparente simplicité du dialogue, il en éclaire diverses dimensions, il en débusque les ellipses et les problèmes, il met en question des idées reçues (l'élève silencieux n'est pas nécessairement inactif, par exemple) ... C'est dire la richesse du corpus didactique.

Ceci étant, la volonté de l'Équipe de se construire un ensemble cohérent de références communes à partir de l'étude croisée d'une même séquence (dite du vélo) n'a sans doute pas totalement abouti. Du moins a-t-elle permis d'explicitier les points de vue adoptés par les uns ou les autres, des niveaux d'analyse :

- la démarche scientifique est-elle en place, en cours d'acquisition, ou s'amorce t-elle ?
- quels réseaux de relation, quelles places et quelles fonctions dans l'échange ? quel étayage par le maître ?
- quelles conduites et quelles tâches langagières sont en œuvre ?
- quelles marques de surface seraient indicatrices de quels principes d'organisation de la séquence ? quels dispositifs pour quels apprentissages ?

Autant de pistes possibles de recherche-innovation et de recherche-description ultérieures. Notons, et c'est là un point essentiel, le travail conceptuel qui a permis d'avancer dans la «didactisation» d'un certain nombre de notions psycholinguistiques (tâches discursives, conduites langagières, reformulations, étayage, négociation du sens ...). Il est dommage en ce sens que des notions propres à la Didactique du Français, et singulièrement aux recherches INRP 1er Degré, comme la notion de «lieux d'intervention didactique» (utilisée sans explicitation dans le chapitre conclusif), ou «variables didactiques», n'aient pas été l'objet de la même attention ... Ce qui est pour le moins paradoxal.

Le rapport présente, à juste titre, les limites de cette phase exploratoire par rapport à l'ambition du projet, et les problèmes de recherche auxquels elle a dû répondre. La nouveauté du thème, l'absence de théorie cohérente dans le champ et la dispersion des travaux de référence potentiels existants disent assez qu'on est, comme souvent en Didactique du Français, dans une zone de problèmes mal définis, et qu'il s'agit d'abord d'essayer d'y voir plus clair.

Certains problèmes sont inhérents au type de dispositif de recherche choisi, qui repose sur des équipes de «terrain», composées de maîtres et de formateurs qui n'ont pas tous une expérience de recherche. Et la nécessité d'une formation des maîtres aux didactiques des Sciences et de la Technologie dans une perspective constructiviste est vite apparue comme un préalable incontournable.

D'autres problèmes tiennent à la nature des données : recueil, transcription et traitement de données issues de séquences orales enregistrées dans le déroulement ordinaire, donc en partie non prévisible, de la classe. Le traitement d'interactions orales en classe pose de toute façon des problèmes complexes : délimitation des unités analysées, position de questionnement, principe de

séquentialisation, indices discursifs, linguistiques et autres de l'activité cognitive et des apprentissages réalisés ...

Autant de réalités difficiles à gérer dans le modèle de recherche en trois ans imposé par l'Institution, sans doute pertinent pour des recherches expérimentales de laboratoire, mais inadapté à des recherches de terrain, opérant dans des conditions «écologiques». Et l'on comprend bien que si le choix d'observer des classes ordinaires garantit la fiabilité et la pertinence didactique des données recueillies, les exigences de la situation réduisent d'autant les ambitions de la recherche descriptive proprement dite et alourdissent la charge de travail, compte tenu d'une durée trop étroite. Il n'en reste pas moins que l'exposé de ces problèmes et la justification des voies de solution choisies constitue l'un des points forts du rapport, notamment pour les formateurs de maitres, mais aussi les chercheurs en éducation qui ne sont pas toujours conscients de la complexité, de l'épaisseur pluridimensionnelle de l'oral en classe.

D'autres problèmes enfin, particulièrement importants pour la recherche-action à venir, tiennent à la contextualisation didactique et sociale de la recherche.

Ainsi, suffisait-il de noter que la première année de recherche a été dominée par des exigences de formation des maitres, et la mise en place de pratiques innovantes, faute desquelles certains moments décisifs de la démarche de construction des savoirs (émergence et traitement des représentations, travaux de groupes ...) n'auraient tout simplement pas existé dans toutes les classes, ou sous des formes trop frustes pour favoriser les interactions orales? En somme, un temps préalable d'innovation, en l'occurrence interdisciplinaire, touchant à la fois aux didactiques des Sciences et du Français, a été nécessaire. C'est là un point méthodologique important, vrai sans doute de toute recherche de terrain en didactique, et qui serait à assumer comme tel. Il s'agit en effet d'un passage obligé pour une recherche-action, ne serait-ce que pour l'homogénéisation minimale des pratiques de classe. Une description d'ensemble – même sommaire – des pratiques des maitres et l'analyse des problèmes qu'ils ont rencontrés aurait permis une caractérisation didactique de la population enseignante considérée et une gestion explicite de son hétérogénéité probable. Plusieurs contributions signalent le caractère singulier des données, et pas seulement pour cette raison-là, et invitent à la prudence lors de l'interprétation, prévenant les glissements sémantiques, du particulier au général, que toutes n'évitent pas.

Au-delà du caractère singulier de leurs données, plusieurs contributions esquissent des repères pour la recherche à venir, et tel était bien l'objectif de la phase exploratoire. Elles ouvrent à des questions-clés d'ordre interdisciplinaire qui, notons-le, dépassent le cadre de l'oral «intégré» aux disciplines : à quelles conditions didactiques les interactions orales favorisent-elles la constructions de savoirs scientifiques et technologiques? et inversement, à quelles conditions didactiques la construction de savoirs scientifiques et technologiques favorise-t-elle une maîtrise meilleure des conduites discursives en jeu (par exemple, l'argumentation orale)? C'est poser la relation de la discipline «Français» aux autres disciplines en termes d'interférences, d'interactions et non de subordi-

nation. Ce qui suppose que l'oral soit non seulement une dimension transversale de toutes les disciplines, mais un objet d'enseignement / apprentissage à part entière, dans le cadre d'une discipline Français qui ne soit pas réduite à la juxtaposition de la littérature et de la grammaire, même au sens le plus large.

L'oral «intégré» aux autres disciplines, c'est incontestablement un élément important. Mais c'est loin d'être le tout de l'oral. En ce sens, on peut s'étonner que le chapitre conclusif du rapport porte sur l'oral scolaire en général (après une rapide mention de la limitation de la recherche à des séquences de Sciences et Technologie), comme s'il n'y avait aucun problème. Réduction implicite ou extrapolation induite? Le champ potentiel de l'oral est vaste et divers : l'oral pour s'exprimer, l'oral pour échanger (situations non disciplinaires issues de la vie de la classe ...), l'oral poétique ou dramatique, l'oral pour apprendre (en Sciences et Technologie certes mais aussi en Éducation physique et sportive, Éducation artistique, Histoire et Géographie) ..., sans oublier l'oral en Français pour pratiquer et observer la diversité et la variation de l'oral dans la vie sociale (l'oral pour apprendre en Français – langagier et métalangagier, métalinguistique ..., mais aussi la langue parlée à la radio, à la TV ou au cinéma, dans les CD ou les DVD ...).

Ce qui pose (au moins) deux questions fondamentales. D'une part la question de la transférabilité des apprentissages. Rien ne prouve que les apprentissages langagiers réalisés dans une discipline, un «genre didactique» donnés soient transférables à d'autres. En tout état de cause, on ne saurait extrapoler des usages de l'oral dans une discipline aux autres disciplines, et encore moins à d'autres usages, d'autres discours. Un problème de recherche qui reste largement ouvert.

D'autre part, se pose la question des objectifs de l'enseignement de l'oral. Le rôle de l'école est-il d'enseigner des pratiques non familières aux élèves (discours littéraires et scientifiques, métalinguistiques, débat organisé ...) et / ou de faire pratiquer / observer la diversité, la variation de l'ensemble des genres et des discours oraux, de leurs formes et de leurs fonctions, tels qu'ils vivent et évoluent dans la communication sociale, culturelle? Comment définir la maîtrise du langage oral et de la langue orale aujourd'hui, et quelles seraient les conditions didactiques de cette maîtrise par tous? Cette question, qui relève tout autant de la politique de la langue, que de choix socio-philosophiques et sociolinguistiques, est posée depuis trente ans en ces termes, notamment dans le Plan de Rénovation INRP des années 70. En somme, l'objectif majeur est-il la maîtrise des usages scolaires du langage (voir les nouveaux programmes) ou la maîtrise de l'ensemble de ses usages sociaux (scolaires compris)?

Ces deux questions, la transférabilité des apprentissages, les objectifs de l'École en matière de «maîtrise du langage et de la langue», restent un objet de débat. L'Équipe semble s'être tenue en deçà. Je ne suis pas sûre que la recherche y ait gagné.

Hélène Romian

■ Jacqueline PICOCHÉ et Jean-Claude ROLLAND : *Dictionnaire du français usuel*, De Boeck-Duculot, 2001.

Le *Dictionnaire du français usuel* témoigne du renouveau actuel des dictionnaires d'apprentissage dans l'espace francophone. Plusieurs projets de dictionnaires sont en cours d'élaboration (on peut signaler en particulier le projet DAFLES, *Dictionnaire d'apprentissage du français langue étrangère ou seconde*, initié par une Serge Verlinde et Jean Binon à Louvain, ou encore le dictionnaire issu des travaux de l'équipe montréalaise (*Lexique actif du français*, Alain Polguère). Ceux qui sont familiarisés avec les travaux de Jacqueline Picoche ne seront pas déçus par l'approche qui a été choisie, et qui correspond à des orientations linguistiques et didactiques maintes fois exposées et argumentées (voir par exemple Picoche, 1984, 1992, 1993a, 1993b) : parti pris d'un traitement privilégié du lexique de haute fréquence, considéré comme le lieu privilégié du dynamisme symbolique et métaphorique, place accordée à la polysémie (ce point de vue est bien développé dans Picoche 1993b article paru dans *Repères* 8) et aux relations sémantiques, prise en compte des actants, etc. Le dictionnaire se veut un dictionnaire du français usuel, ce qui veut dire, pour les auteurs de mots «hyperfréquents» ou «très fréquents», repérés essentiellement à partir des listes statistiques du TLF. On peut regretter une nouvelle fois, à ce propos, que l'on ne dispose pas actuellement, dans l'espace francophone, de grands corpus oraux accessibles et disponibles électroniquement, ce qui permettrait sans doute un choix mieux informé du français courant d'aujourd'hui. En tous cas, on peut saluer l'effort de méthode, visant à sortir de l'empirisme pur et simple qui avait présidé à d'autres entreprises. La démarche suivie est explicitée par ailleurs de manière approfondie par les auteurs, dans la préface de l'ouvrage (ou l'aide en ligne pour la version électronique).

Le dictionnaire comporte en tout 442 entrées correspondant à des mots «hyperfréquents», mots vedettes auxquels sont reliés d'autres mots moins fréquents, ce qui fournit une base lexicale de 15 000 mots. Sont ainsi regroupés, au sein d'un même article, des antonymes (*chaud / froid*), des paronymes (*savoir / connaître*), des réciproques (*acheter / vendre*), des mots apparentés morphologiquement (*vivre / vie*). Les auteurs ont poussé l'audace jusqu'à regrouper parfois trois mots : *dans, en et hors*, ou *debout, couché, assis*. De tels regroupements fournissent la matière de véritables leçons, en permettant de ne pas considérer les unités lexicales de manière isolée, mais en les insérant dans des réseaux de différentes natures. Par exemple, l'entrée *JOUR / NUIT* permet de présenter la richesse lexicale de ce champ sémantique, en distinguant aussi bien les différentes étapes du jour et de la nuit (*crépuscule, aube, point du jour...*), qu'en fournissant les adjectifs ou les noms de formation savante (*diurne, nocturne, un noctambule*), ou encore des collocations (*nuit blanche...*), les moyens lexicaux du repérage temporel (*aujourd'hui, demain, la veille, le lendemain...*). Il est évidemment possible également de «naviguer» d'un article à l'autre dans la version électronique (la plus pratique), au gré des items cliquables, nombreux dans le corps de l'article. Le choix du réseau comme système de production (opposé au classement thématique) est défendu en ces termes dans la préface :

«le travail par thème aboutit disjointre les diverse acceptions des mots polysémiques, à isoler celle qui convient au thème retenu et à la coller comme une étiquette sur une certaine portion de notre univers extérieur ou intérieur.. C'est le propre d'une conception encyclopédique de l'étude du lexique. À l'inverse, celui qui travaille par réseaux prend pour point de départ un hyperfréquent, grosse machine sémantique, fortement polysémique, c'est-à-dire produisant nombre d'effets de sens divers, et la question qu'il se pose est : de quoi puis-je parler avec cet outil que la langue met à ma disposition, et avec son escorte de dérivés, de synonymes et d'antonymes?».

Si cette manière de voir les choses est légitime, elle présente aussi quelques inconvénients. En effet, s'il est évident que passer de l'*AILE* de l'oiseau à l'*AILE* de l'avion se fait tout naturellement, y a-t-il réellement un intérêt pédagogique à faire figurer dans l'article *CORPS* (en III, 3) un mot comme *CORPORATION*, avec ses dérivés *CORPORATIF*, *CORPORATISME* sous prétexte qu'on peut relier le sens de *CORPORATION* au sens abstrait de *CORPS* comme «ensemble d'éléments ordonnés en vue d'une certaine finalité»?

Un autre choix fait par les auteurs est de ne pas présenter des définitions lexicographiques au sens strict, mais de distinguer les différentes acceptions au moyen d'exemples ou de phrases types. Par exemple, les informations fournies à *COLÈRE* sont classées sous I. *Éric est en colère contre Luc parce qu'il est en retard.* II. *Les grandes colères* (ce qui permet d'introduire *FURIE*, *FUREUR*, *RAGE*). III. *Le retard de Luc met Éric en colère.* On fournit ensuite, pour chaque acception, un définition paraphrastique, ainsi pour I : «Il éprouve une vive émotion à propos d'une circonstance A3 qui contrarie ses désirs. Il la manifeste avec violence à A2 qu'il en tient pour responsable».

On note que la sélection des mots ne s'est pas faite uniquement sur des critères statistiques, mais prend en compte de manière systématique les relations sémantiques unissant les mots de grande fréquence à des mots parfois moins fréquents : par exemple, *EAU* ne comporte pas de dérivés issus de sa base, mais uniquement des dérivés sémantiques, issus de la base latine *AQU-* et de la base grecque *HYDR-*. Ce parti pris paraît judicieux, puisqu'il permet de considérer les mots fréquents comme de véritables portes d'entrée dans le lexique plus savant, nuancant ainsi l'idée énoncée par ailleurs dans la préface selon laquelle les mots moins fréquents s'acquièrent plutôt en situation.

La sous-estimation, classique chez les lexicologues et même chez les didacticiens, de la dimension quantitative que revêt tout apprentissage lexical, y compris en langue maternelle, est selon nous une erreur, dans la mesure où c'est souvent la méconnaissance des moins fréquents qui fait obstacle à la compréhension ou à la production, et que le lien nécessaire avec les activités de lecture et d'écriture requiert un empan suffisamment large du matériau lexical pris en compte, même dans le cas d'un dictionnaire qui se veut d'apprentissage plutôt que de consultation. On se félicite ainsi que dans la version électronique, il soit possible d'effectuer une recherche en partant du mot moins fréquent : par exemple, une recherche effectuée grâce au moteur de recherche sur *AQUATIQUE* renvoie à trois entrées : *MILIEU / CENTRE*, *PLANTE* et *SANG*. Cependant, sauf erreur de notre part, il n'est pas possible par ce moyen de retrouver le mot aisément dans le corps des articles. Ce problème, purement technique, pourrait être aisément réglé s'il y avait une possibilité d'accès direct au mot recherché dans le corps de l'article, associé à son co-occurent.

Se pose ici le problème plus général du traitement des co-occurrences dans le dictionnaire. Les collocations et les expressions figées ne semblent pas avoir été explicitement et systématiquement prises en compte par les auteurs, même si l'on peut y accéder lorsque le mot cherché fait partie de l'index, ce qui est le cas pour *AQUATIQUE*. Par exemple, si l'on cherche ce mot en utilisant la liste alphabétique, on est renvoyé à *COULER*, II,7, *EAU*, III, 10 (en fait *EAU*, III, 1), et *OISEAU*, I,1, et l'on peut localiser cette fois plus aisément l'adjectif (*L'eau douce des fleuves, rivières et lacs est le milieu de vie de plantes et d'animaux AQUATIQUES; l'eau est un milieu de vie pour de nombreux êtres AQUATIQUES, végétaux, les algues, et animaux comme les poissons, les crustacés; oiseaux AQUATIQUES*). En revanche, lorsque le mot cherché ne figure pas dans l'index, il est beaucoup plus difficile de le retrouver, et il faut lire l'article. Ainsi, on trouve pour *LIVRE* :

A1 OUVRE un livre, qu'il appelle familièrement un BOUQUIN; il le COUPE (si les feuilles n'ont pas été tranchées au cours du brochage), le PARCOURT, le FEUILLETTE : tourne rapidement les pages, il s'y PLONGE, ¶ se plonge dans sa lecture : lit avec une grande attention, MARQUE la page où il s'est arrêté avec un SIGNET, puis il REFERME le livre.

Les collocations *Ouvrir, fermer un livre, couper un livre* mais aussi *parcourir un livre, feuilleter un livre, tourner les pages* (d'un livre), *se plonger dans un livre* sont ainsi répertoriées, et il suffirait en définitive qu'elles soient indexées et que leur présentation soit unifiée pour qu'on puisse les retrouver (certaines expressions sont en italiques, précédées du signe ¶, mais d'autres – surtout les collocations stricto sensu – échappent à ce système, cf. *feuilleter un livre*). Étant donné l'importance que revêt cet aspect, crucial en français langue étrangère, mais également important pour la langue maternelle, une telle amélioration nous semble nécessaire : elle permettrait par exemple, de faire construire par les élèves de petits corpus d'exemples comportant les collocations associées à un mot-clé (noter que pour certaines entrées, telles que *OR* ou *ARGENT*, les expressions figées métaphoriques ont été regroupées en fin d'article).

Le choix de présenter systématiquement le système actanciel des mots vedettes, celui des verbes, mais aussi celui des noms ou des adjectifs se révèle très pertinent. Par exemple le premier sens du verbe *ASSOCIER* est défini par la phrase type «A1 associe A2 humain à A3, activité de A1», auquel correspond l'exemple-type *Jean a associé Marie à ses travaux*. De même, le sens relationnel de *FILS* est-il défini par «A1 fils de A2 son PÈRE et de A3 sa MÈRE est leur ENFANT, de SEXE MASCULIN.» Les actants sont spécifiés de manière souple au plan sémantique : tantôt on fournit une catégorisation large («humain», «abstrait», etc.), tantôt on les précise (cf. *A2 vêtement, accessoire, coiffure*, pour le sens VI,4 de *porter*). On regrettera cependant parfois le caractère un peu lourd, en début d'article, de certaines explicitations actancielles : ainsi, l'inventaire des structures actancielles du verbe *PASSER*, présenté en première partie, est-il bien abstrait pour des élèves, et il n'y a pas beaucoup d'intérêt à présenter ces structures sans les exemples. Par ailleurs, le choix de recourir à des exemples fabriqués de toute pièce peut certes se justifier dès lors qu'il s'agit de mettre en évidence les structures actancielles et syntaxiques mais n'est pas sans inconvénient. On retrouve ici le système inauguré par *Le Petit Robert des Enfants*, qui s'efforçait de faire surgir une sorte de petit roman à partir de personnages récurrents. Mais on a malheureusement abandonné l'autre

idée, plus fructueuse, de fournir des exemples issus de la littérature enfantine et de jeunesse. On donne à voir du même coup un monde culturel et social appauvri et stéréotypé. Est-il impossible de faire pour les enfants et les jeunes ce que l'on fait pour les adultes, en leur fournissant de vrais exemples, issus de la littérature (et en particulier de la littérature enfantine et de jeunesse) ainsi que de la presse, voire de corpus oraux ?

Ces quelques réserves n'enlèvent rien aux mérites principaux de l'ouvrage. Bien utilisé, ce dictionnaire rendra en effet de grands services aux enseignants et aux élèves. Il permettra d'abord, on l'espère, de multiples navigations dans le lexique français. Mais il offrira en outre des moyens nouveaux de remettre le lexique et son enseignement à la place d'honneur dans les classes, en offrant aux maîtres et aux professeurs de français une véritable boîte à outil pour bâtir des séquences d'apprentissage. Nul n'est obligé, par ailleurs, de suivre à la lettre les propositions didactiques formulées dans la préface, dont certaines peuvent se discuter : à chacun de faire preuve d'imagination et d'inventivité.

Francis Grossmann

■ **TAUVERON C (coord.)** : *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique de la GS au CM. ?* Hatier, février 2002

Le numéro hors série du BO, daté du 14 février 2002 fixe les horaires et programmes pour l'école primaire. La littérature de jeunesse, si elle n'était pas totalement absente des textes précédents, y prend une place qu'elle n'avait jamais occupée auparavant. Au cycle des approfondissements, c'est même à un bouleversement de la matrice disciplinaire que l'on assiste. Le français éclate entre, d'une part, **Maitrise du langage et de la langue française**, rattachée aux **Domaines transversaux** et, d'autre part, **Littérature et Observation réfléchie de la langue française** faisant partie du domaine **Langue française, éducation littéraire et humaine**. La répartition horaire entre ces derniers champs disciplinaires est elle-même d'une nouveauté dont on n'a pas fini de mesurer les conséquences puisque, pour l'ensemble des activités relatives à la grammaire, à la conjugaison, à l'orthographe et au vocabulaire, sont dévolues entre 1h30 et 2h, alors que la littérature se voit accorder entre 4h30 et 5h30. La **lecture des textes de la littérature de jeunesse** devient un objet d'enseignement à part entière et suppose donc une réflexion didactique.

La coïncidence des dates entre la parution de l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron et celle des programmes de l'école aura sans aucun doute une influence non négligeable sur la façon dont sera reçu et utilisé l'ouvrage. Le produit d'une recherche INRP, dont l'orientation argumentative, explicite dans le sous-titre, visait essentiellement à faire évoluer la place modeste de la littérature dans les textes ministériels de 1995, risque, par la force des choses, d'être amené à remplir une autre fonction. Dans l'introduction, les auteurs affirment modestement : «L'ouvrage s'adresse à tous les enseignants, de la grande section au premier cycle du collège, soucieux de rénover leur pratique de la lecture, de leur conférer un enjeu symbolique fort, de construire dans la continuité un véritable enseignement de la compréhension et d'organiser les conditions didactiques d'un double dialogue : dialogue de chaque enfant et du texte, dialogue des enfants autour du texte». Dans la mesure où il propose un travail solide et documenté, il est amené à faire autorité – et sans doute pour longtemps – dans le domaine. Tous les enseignants soucieux de se mettre en conformité avec les nouveaux textes ministériels y trouveront de quoi renouveler leurs pratiques et, peut-être surtout, les formateurs d'IUFM et les équipes de circonscription pourront puiser dans les activités présentées par l'ouvrage de quoi donner corps et consistance à leurs formations et leurs animations. Notre lecture de l'ouvrage publié chez Hatier ne pouvait pas ne pas tenir compte de cette fonction d'ouvrage de référence qu'il est amené à jouer. On trouvera donc, après la présentation du contenu de l'ouvrage, des questions que posent les prises de position de ses auteurs puis, plus généralement, des questions relatives à la place de la littérature dans les nouveaux programmes.

L'ouvrage est l'aboutissement du travail d'une équipe INRP¹ commencé en 1997 qui prend appui sur une dizaine de groupes de recherche dans des IUFM,

1. Recherche «Didactisation de la lecture et de l'écriture littéraires du récit à l'école, cycles 2 et 3» sous la responsabilité de Catherine Tauveron

impliquant au total une quarantaine de classes (classes d'application, ordinaires et de ZEP) de la GS au CM2. Les orientations de l'équipe ne sont pas inconnues pour les lecteurs de **Repères**. Le numéro 19, coordonné par Francis Grossmann et Catherine Tauveron présentait un bilan à mi-parcours de la recherche. D'autres articles étaient également parus dans **Enjeux** n° 46 (1999, Namur, CEDOCEF). Mais la présente publication n'est pas une simple juxtaposition d'articles déjà publiés auxquels seraient ajoutées quelques propositions inédites, c'est une synthèse et une mise en cohérence d'une réflexion dans un domaine qui, malgré quelques expérimentations militantes et souvent isolées, avait été laissé en jachère par la recherche. Elle présente surtout l'originalité de défendre la position selon laquelle l'enseignement de la littérature n'est pas réservé au second degré, qu'il est légitime de l'aborder dès l'école élémentaire à la fois dans sa dimension culturelle et sous un angle technique (la lecture littéraire demande une approche spécifique). L'ouvrage n'est donc pas neutre. Pour convaincre les lecteurs du bien-fondé de cette perspective, la réflexion s'organise autour d'une série de quatre questions :

- La lecture littéraire à l'école : pourquoi et pour quoi faire ?
- Quels dispositifs de présentation et de questionnement des textes pour développer des conduites de lecture spécifiques ?
- Quels dispositifs pour nourrir la culture des élèves ?
- Quels comportements effectivement induits chez les élèves ?

Ces questions permettent aux auteurs de défendre une conception de la littérature, une conception de la lecture littéraire et une conception de la didactique.

L'ambition n'est pas, comme dans la plupart des ouvrages déjà existants, de proposer une introduction à la littérature de jeunesse. Il est essentiellement question de littérature, de *lire la littérature à l'école*, comme le proclame le titre. Pour les membres de l'équipe de recherche, les textes qui relèvent de la littérature ont les particularités suivantes : ce sont des récits de fiction, constitutivement ambigus et lacunaires; ils sont à la fois denses, problématiques, «résistants» et posent des problèmes de compréhension / interprétation; ils se caractérisent par une fondamentale dimension symbolique dans laquelle se jouent le jeu et le je. La personne du lecteur, le groupe des lecteurs, s'impliquent de façon ludique et affective dans la quête du plaisir, la «conquête aventureuse et amoureuse» que leur propose le texte, tombant dans les pièges et les déjouant, retardant le moment de la jouissance promise au vainqueur de cette quête intellectuelle et culturelle où tout ce qui a déjà été lu se trouve à la fois réactivé et contesté.

Des textes présentant ces caractéristiques ne sont bien entendu pas à lire comme s'il s'agissait d'une liste de courses. Pour entrer dans ce territoire du grand jeu qui s'ouvre à lui, le futur lecteur doit être initié aux subtilités de la **lecture littéraire**. Les auteurs de l'ouvrage défendent une position originale : cet apprentissage, manifestement complexe et délicat, doit intervenir le plus tôt possible. Pour eux, cette façon d'entrer dans les textes n'est pas une compétence qui se surajoute à la saisie préalable du sens littéral, elle n'intervient pas chronologiquement après la maîtrise de la lecture de textes dénotatifs, bien au contraire, elle doit être mise en place dès les premiers contacts avec l'écrit.

Tous les textes ne peuvent pas constituer des tremplins appropriés. Parmi les albums et les romans, seuls certains sont destinés à être utilisés comme supports d'apprentissage. Le maître ne saurait en effet s'en remettre ni à son propre gout, ni à l'intérêt supposé que les enfants pourraient leur trouver ; « parce que la mission de l'école est une mission éducative, et que la logique de la classe ne saurait exactement se confondre avec celle de la bibliothèque, on doit les choisir aussi en fonction des obstacles auxquels on souhaite que les enfants se confrontent pour progresser en lecture ». Dans le cadre d'une didactique de la lecture littéraire, il est clairement dit que ce n'est pas le plaisir de lire qui est l'objectif visé, même si à terme c'est bien ce à quoi doit pouvoir parvenir le lecteur devenu autonome ; la priorité est accordée à l'efficacité d'un enseignement qui se veut cohérent et progressif.

Dans cette perspective didactique, l'ouvrage propose un inventaire exhaustif de situations, en s'appuyant de façon très concrète sur la relation de travaux conduits dans des classes de tous les niveaux de l'école élémentaire. Pour développer les conduites de lectures spécifiques, on trouvera par exemple un très large éventail de propositions permettant une première prise de contact avec un texte ou une typologie de dispositifs pour conduire le questionnement (échanges oraux, utilisation du dessin, rôle des différents types d'écrits de travail...) Les apprentissages relatifs à la mise en place des références culturelles se fait essentiellement au moyen de la mise en réseaux. Ce dispositif, naguère popularisé par l'équipe de Bernard Devanne, est ici amplifié et systématisé.

La dernière partie de l'ouvrage, revenant sur certaines des situations déjà présentées précédemment, analyse la façon dont les élèves, engagés dans ces démarches, sont aptes à développer les conduites postulées par la lecture littéraire : ils peuvent effectivement mener une lecture distanciée attentive au fonctionnement et à la fabrication du texte ; ils sont capables d'accéder à une interprétation symbolique ; ils peuvent faire preuve d'un jugement esthétique et critique sur les œuvres. Les auteurs montrent également que cette prise de recul par rapport au texte n'est pas incompatible avec une lecture fusionnelle ; ils récuse également l'objection d'élitisme en apportant le témoignage que des enfants en difficulté peuvent tirer profit d'une initiation à la lecture littéraire.

Plus que la nouveauté des dispositifs proposés, ce qui fait l'intérêt de l'ouvrage dirigé par Catherine Tauveron, c'est la richesse des exemples qui sont à la disposition du lecteur. Les œuvres servant de support aux apprentissages sont d'une grande diversité : la bibliographie des albums et romans cités constitue à elle seule une aide précieuse pour orienter une sélection dans la production de littérature de jeunesse qui soit didactiquement fondée. De surcroît, toutes les propositions d'activités sont illustrées par des situations effectivement conduites dans des classes, souvent avec des extraits de transcrits de séances. L'analyse aussi bien des interventions de l'enseignant que des interactions entre élèves est toujours d'une grande finesse et contribue largement à convaincre de la justesse des points de vue défendus. Inutile de préciser que le travail présenté par l'équipe de recherche de l'INRP est dans son ensemble du plus haut intérêt et constitue une remarquable vulgarisation dans le meilleur sens du terme.

Cependant, comme nous l'avons signalé, le fait que la sortie de l'ouvrage ait coïncidé avec la publication des nouveaux programmes risque de provoquer un brouillage dans la lecture qui pourrait en être faite. Nous nous proposons donc de poser un certain nombre de questions qui tentent de mettre l'accent sur des dérives possibles susceptibles de résulter d'une lecture trop hâtive ou exclusive de **Lire la littérature à l'école**.

D'évidence, toute lecture n'est pas une lecture littéraire et il est tout autant nécessaire de savoir lire une liste, un énoncé de problème ou un document d'histoire. L'écueil d'une dérive vers le tout littéraire doit être tout autant redouté que pourrait l'être celui du tout dénotatif. Tous les textes ne sont pas lacunaires ou résistants au sens développé ici. Il existe aussi, fort heureusement, des textes «collaborationnistes» qui aident et guident le lecteur dans sa recherche d'information ou dans la nécessité de l'action. L'élève doit savoir être à l'aise dans l'une et l'autre situation, ne pas être confronté au doute ou rechercher un sens au second degré quand il s'agit de lire une notice de montage (même si certains rédacteurs!...). Encore faut-il que l'apprenti lecteur puisse se construire de façon satisfaisante des repères en s'appropriant les postures et les conduites pertinentes; il est nécessaire qu'il soit confronté à cette diversité d'écrits et donc que soient mis en place des dispositifs didactiques qui lui permettent d'apprendre les modalités de lecture adéquates à ces différents contextes.

Si la définition qui est donnée du texte littéraire est sans aucun doute fondée, il n'est pas toujours aisé de fixer une limite entre les récits de fiction qui répondent aux critères tels qu'il ont été définis et d'autres, moins exigeants, ou que le lectorat considère comme plus populaires. Encore faut-il préciser que selon les temps et les lieux, voire les institutions, certains auteurs sont passés d'une catégorie dans l'autre (Balzac, Jules Verne et actuellement Alexandre Dumas, par exemple).

Il en va de même de la littérature de jeunesse. La comparaison de sélections faites sur des critères qui ne sont pas très éloignés montre que les choix relèvent tout autant du goût de leurs auteurs que d'une appréciation objective. Pourquoi ne rencontre-t-on ici ni Gripari, ni Ungerer, ni Nadja, et pourquoi Sendak n'est-il cité que pour **Max et les maximonstres** alors que, par exemple, Van Allsburg comporte cinq références? Même s'il ne s'agit pas d'un palmarès et qu'il faut prendre en compte les arguments d'ordre didactique, on peut conseiller aux enseignants désireux de faire un choix pour alimenter la bibliothèque de l'école de ne pas se limiter aux ouvrages cités, quelle que soit leur qualité.

Les rédacteurs de l'ouvrage mettent en garde contre une tendance de la littérature de jeunesse actuelle de cultiver «la difficulté pour elle-même comme s'il importait seulement à leurs auteurs d'exhiber leur virtuosité technique, sur fond d'intrigue absente ou minimale». Il semble effectivement que certains textes cultivent un double lectorat et les allusions codées ou les jeux de mots visent davantage celui qui achète que le lecteur désigné. Nous souscrivons à ces mises en garde fort judicieuses. C'est pourquoi l'utilisation de **Un voleur dans la nuit** nous paraît problématique; il s'agit à l'évidence plus d'un test de compréhension que d'une œuvre littéraire. Ces sortes d'énigmes jouent le même rôle

que les énoncés de problèmes mathématiques où l'introduction de données superflues a surtout pour fonction de déstabiliser l'élève. Les ruptures de contrat font certes partie du jeu intellectuel, mais il y a un manifeste risque de parasitage au moment où l'enfant est en train, parfois difficilement, de construire ses repères.

Les dispositifs didactiques, tels qu'ils sont présentés dans **Lire la littérature à l'école**, sont analysés avec suffisamment de précision pour que la logique d'intervention de l'enseignant soit toujours explicite. Il faudrait que le lecteur soit bien peu attentif pour trouver dans l'ouvrage prétexte à des pratiques stéréotypées et formelles. Mais des manuels, désireux de guider davantage le maître, de proposer par exemple une progression et des activités adaptées à chacun des niveaux, tout en s'inspirant formellement des typologies de dispositifs proposées ici pourraient provoquer des conduites tout aussi sclérosées que celles que dénoncent à juste titre les auteurs. La lecture fragmentée, la présentation d'un texte avec et sans images, les mises en tableaux, le travail sur les genres et les stéréotypes, risquent de conduire à des pratiques tout aussi formelles que l'élucidation préalable du vocabulaire et la réponse à des questions après lecture du texte.

Dans cette perspective, l'essentiel réside donc dans la formation des enseignants. Mais à trop exiger, ne risque-t-on pas de décourager les bonnes volontés? La lecture des pages 38 et 39, sur le travail de préparation du maître, laisse perplexe. Quel professeur des écoles peut prétendre à une telle maîtrise didactique, culturelle, pédagogique. Il n'est pas certain que le travail remarquable effectué par des enseignants expérimentés, soutenus par des chercheurs, soit à la portée du maître polyvalent du système actuel. Les auteurs sont bien conscients qu'il n'est pas facile pour le maître à la fois de «déposer son pouvoir de valider les réponses au profit de la classe» et de garantir les règles d'un jeu où «tous les coups ou tous les échafaudages ne sont pas permis». L'anecdote du collègue en recyclage à propos du texte de Lenain est emblématique. Est-il ou non légitime de voir dans **Demain les fleurs...** une métaphore du nazisme? La question se pose : qui en fin de compte évalue et sur quels critères? Qui valide? Le débat n'est pas clos dans les universités de Lettres... La formation initiale, mais aussi continue, risque de se heurter à bien des réticences, compte tenu du cursus universitaire antérieur (les littéraires ne sont pas / plus majoritaires). Faudrait-il s'engager – serait-il acceptable de s'engager – dans une perspective de spécialisation?

Au-delà de l'ouvrage coordonné par Catherine Tauveron, il n'est pas possible de passer sous silence la question de l'équilibre défini par les nouveaux programmes : importance de la littérature par rapport à l'observation réfléchie de la langue française, par rapport également aux autres domaines disciplinaires. Manifestement, la littérature est gagnante. Il ne faut pas boudier cette réhabilitation d'une matière longtemps négligée ou minorée, mais il est important de poser la question des valeurs pour le futur citoyen du XXI^e siècle : y aurait-il un modèle culturel unique? N'est-il pas possible de parvenir aussi à l'excellence et à l'universel par une autre entrée, qu'elle soit scientifique, plastique ou musicale (sans parler pourquoi pas de législation ou d'économie, voire

de philosophie)... voies tout aussi exigeantes et qui supposeraient des entrées tout aussi précoces ?

Une dernière inquiétude concerne la perception des compétences et des incompétences en lecture des élèves. Depuis quelques années, un important débat a pris corps autour de la notion d'illettrisme. En changeant la définition de la lecture on a modifié les exigences : il faut non seulement que l'enfant sache déchiffrer mais aussi qu'il accède au sens. Ne risque-t-on pas d'ici quelque temps de voir émerger un nouveau concept pour définir de nouvelles carences observées chez les élèves qui n'accéderont pas à la lecture littéraire à la fin de l'école élémentaire ? Il n'y a pas là qu'une boutade. L'école sera-t-elle capable de relever le défi qu'elle se donne à elle-même ?

Pour en revenir aux travaux de l'équipe INRP, redisons que, malgré les questions qu'ils suscitent, ils proposent aux enseignants et aux formateurs une nourriture roborative, capable de les orienter vers des pistes pertinentes pour mettre en oeuvre les nouvelles orientations du programme. Souhaitons que la recherche entreprise puisse se poursuivre. Certaines perspectives sont toutes tracées et correspondent à de vraies questions :

- Concevoir des outils permettant une programmation par niveau de classe
- Poser à nouveau la question de l'évaluation
- Articuler, au cycle 2, la maîtrise technique de la lecture et l'apprentissage de la lecture littéraire
- Articuler la lecture littéraire et la production d'écrits à partir de la littérature
- Définir les contenus et les modalités de formation qui permettraient aux professeurs de maîtriser les compétences exigées par l'enseignement de la lecture littéraire

Et la liste n'est pas exhaustive. On le voit, la tâche est loin d'être terminée...

Gilbert Turco

- DABENE M. (coord.) (2001) : Pratiques de lecture et cheminement du sens, *Cahiers du français contemporain* 7, ENS Éditions
- TERWAGNE S., VANHULLE S., LAFONTAINE A. (2001) : *Les cercles de lecture. Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck-Duculot
- LARTIGUE R. (dir.) (2001) : *Vers la lecture littéraire, cycle III*, CRDP de l'Académie de Créteil

Parce que les nouveaux programmes pour l'école, en faisant une place d'honneur à la littérature, obligent *volens nolens* à reposer autrement la question de l'apprentissage initial de la lecture, j'ai choisi de faire se rencontrer dans l'espace de cette note trois ouvrages, qui n'ont ni le même statut éditorial ni la même finalité : une revue rassemblant des contributions diverses, une forme de compte-rendu de recherche, un fascicule directement adressé aux maîtres – mais qui traitent, à leur manière et de façon convergente, de la réception des textes.

Je commencerai par la revue, «Pratiques de lecture et cheminement du sens», dans la mesure où les réflexions salutairement polémiques et programmatiques de Michel Dabène, dans son article de présentation roboratif, me serviront de fil conducteur. M. Dabène prend soin de rappeler un certain nombre de vérités toujours bonnes à dire : les recherches sur l'acte lexique menées ces dernières années sont si pointues qu'au bout du compte «on en sait de plus en plus sur de moins en moins»; on s'est si bien livré à la décomposition d'une réalité complexe en sous-problèmes isolables (comme l'est l'identification des mots) que la réalité complexe a été perdue de vue; quand on ne les confond pas, on en vient à opposer l'activité de lecture (au sens de décodage) à l'activité de compréhension alors que le sens construit par le lecteur est une composante essentielle de la situation de lecture et que du sens est produit même lorsqu'on est réputé n'avoir pas compris; la lecture est perçue, dans la représentation «lettrée» et scolaire, comme une activité solitaire quand elle est un cas de figure de la communication interpersonnelle et sociale : le sens est construit dans une double interaction, interaction entre scripteur-auteur et lecteur, interaction entre lecteurs; il n'existe que peu ou pas de recherches, et donc de savoirs, sur le contexte socio-affectif des apprentissages, sur les stratégies d'évitement ou de détournement des textes, sur les pratiques réelles de lecture des lecteurs dits «lettrés» au-delà des représentations convenues qu'on s'en fait, sur les «cheminements dans la quête du sens», les produits même de la lecture.

Marie-Cécile Guernier montre assez dans sa contribution le désarroi qui s'en suit chez les enseignants du primaire (cycle 3 en l'occurrence). On retiendra de leur discours tenu sur la compréhension, la primauté de la compétence à déchiffrer et l'association du mauvais déchiffreur au mauvais comprendre. De leur discours sur leur pratique, on retiendra qu'ils évaluent, en toute logique, la compréhension d'abord au travers de la lecture à haute voix et que, dans cette évaluation, ils marquent une opposition tranchée entre «ceux qui comprennent» et «ceux qui ne comprennent pas». Pour autant, au-delà de ce consensus, trois conceptions de la compréhension peuvent être distinguées qui montrent que ni les discours ni les pratiques qu'ils inspirent ne sont monolithiques à l'école : dans la première conception, comprendre un texte c'est strictement comprendre

le sens de chacun de ses mots («la lecture c'est le vocabulaire»); dans la seconde, comprendre un texte, c'est rendre compte de son essentiel (le résumer, en dégager la structure narrative) et donc «ne pas comprendre», dans cette conception-là, c'est s'arrêter sur un détail secondaire relativement à l'architecture du texte ... mais pas nécessairement à sa compréhension fine; dans la troisième, comprendre un texte c'est l'interroger, interpréter ses zones d'ombres (mais en l'occurrence seulement sur les motivations des personnages : l'approche psychologique des personnages est une tradition scolaire bien ancrée). M. C. Guernier n'a pas rencontré de maîtres qui articuleraient ces différentes approches, lexicales, structurelles et sémantiques, ce qui lui fait dire qu'on a affaire à une «conception monomodale de la construction de la compréhension». Au-delà, ce qui retient l'attention, c'est le fait que, quelle que soit la conception de la compréhension, ce n'est pas la lecture réelle des élèves qui est évaluée, puisqu'on ne cherche pas à y accéder, mais la réussite à des exercices qui sont sensés la mesurer à côté : lecture à haute voix, résumé, réponses au questionnaire. Le bon lecteur est celui qui réussit ces trois exercices. En revanche, la vraie lecture en situation, en bibliothèque par exemple, n'est pas contrôlée, comme si ce qui est lu en bibliothèque pouvait être lu sans comprendre, comme s'il s'agissait d'une activité ludique de peu de poids, pratiquée quand on a fini le vrai travail (scolaire) sérieux.

Pour toutes ces raisons, M. Dabène propose un programme, qui est à lire à la fois comme un programme de recherches à venir et comme un programme d'action didactique. Ce programme à double détente repose sur le postulat que tout acte de lecture est inscrit dans une «situation de lecture». Le sens est posé comme «produit dans une situation de lecture caractérisée par un ensemble de variables dont il reste à mesurer l'impact : rapport du sujet au langage, rapport à l'écrit, circonstances de la lecture (degré de liberté et de motivation), degré de familiarité avec le genre et le thème, degré de connaissance de l'auteur...».

Les diverses contributions de la revue explorent les pistes ainsi dégagées, celle du rapport à l'écrit de personnes «illettrées» au début de leur incarcération, pour Jean-Marie Besse et alii; celle de la dimension psycho-affective de l'acte de lecture pour Nicole Robine (ou comment l'affectivité s'insinue dans les activités d'interprétation, comment la motivation de la lecture procède à la fois d'un désir de lire sa propre identité et de se représenter les identités des autres); celle des pratiques effectives, concrètes et ordinaires des lecteurs experts pour Jean-Marie Privat et alii, qui plaident pour une didactisation d'un ensemble de savoir-faire «artisanaux» («bricolés de fait par tout lecteur confirmé») – savoir baliser une lecture longue par des traces scripturales à même le texte parce qu'annoter est une activité dialogale, le déclencheur ou le témoignage d'une interaction texte-lecteur, savoir mener une relecture qui ne se borne pas à être une relecture-ressassante, savoir à moindre coût suspendre ou reprendre une lecture, savoir sauter des passages... – savoir-faire relégués traditionnellement dans la clandestinité de la classe parce que non conformes à l'image du lecteur-modèle, solitaire, isolé, silencieux, immobile, tenant à distance respectueuse le livre qu'il lit de manière linéaire, continue et exhaustive.

F. Grossmann, pour sa part, reprenant l'esprit de sa thèse, et sa posture ethnographique, après avoir étudié les «lectures partagées» en milieu scolaire,

ouvre une première piste d'exploration des « lectures partagées » en milieu familial, pour montrer qu'elles sont moins un moyen d'acculturation à l'écrit, qu'un moyen de communication transgénérationnelle et au-delà une initiation au dialogue que tout lecteur confirmé engage avec le livre. La lecture d'un album, offerte par l'adulte au petit enfant, suppose un espace intime, pratique sociale que l'école dite maternelle tente de s'approprier, et une intégration du dialogue dans l'activité même de lecture. C'est cette intégration qui est finement étudiée à partir d'interactions enregistrées : séquence d'ouverture et de clôture, parenthèses dialogales, unités dialogales intégrées à la lecture et dans ces unités, origine, objets et fonctions des diverses interventions. On retiendra tout particulièrement cet élément de la conclusion : « Les questions qu'on pose à l'enfant ou qu'il se pose, à propos ou en marge de ce qu'on lui narre, sont les prémisses de celles qu'il aura à se poser en tant que lecteur ».

C'est précisément les questions qui se posent aux lecteurs en principe confirmés du cycle 3, les « cheminements qui conduisent à comprendre quelque chose » qu'étudient François Quet et Jean-Pascal Simon. Ils s'appuient l'un et l'autre sur des données recueillies en milieu scolaire et s'attachent à saisir, au travers de verbalisations spontanées, orales ou écrites, et d'échanges de ces verbalisations, les traces de la compréhension en marche. Les deux auteurs choisissent de faire dialoguer les élèves sur des textes qui posent des problèmes de compréhension. L'objectif de F. Quet est de repérer les lectures déviantes ou plausibles, d'identifier les connaissances (scolaires et extrascolaires) mobilisées, les « ressources [rassemblées] pour remporter d'authentiques victoires sur le sens ». On peut ainsi voir comment des élèves, confrontés à un début de récit dont ils doivent identifier les personnages (opération problématique, à vrai dire trop problématique : le texte « résiste » même à un lecteur aguerri), usent de stratégies très hétérogènes qu'ils savent justifier ou mettre en cause en s'appuyant sur la matérialité du texte, en prélevant des indices étayés par des connaissances orthographiques et syntaxiques. Reste que le raisonnement orthographique ou syntaxique est souvent pris en défaut et que les élèves ne savent guère construire des faisceaux d'indices qui articuleraient connaissances (ou attentions) orthographiques et syntaxiques (*Emmanuelle, c'est un homme parce que « À la mort d'Emmanuelle, il s'était juré »*). Ce qui explique la remarque suivante : « il ne s'agit peut-être pas tant d'accumuler des connaissances nouvelles que d'apprendre à faire fonctionner ensemble celle dont chacun dispose ».

Au-delà de ce que dit l'article, il n'est pas inintéressant de constater aussi que l'erreur citée dans la parenthèse, nonobstant l'explication qui en est donnée par les pairs et sa reconnaissance par son auteur, resurgit spontanément et durablement dans la suite du débat. L'erreur de lecture (sorte d'accord par proximité) présente en l'occurrence un fonctionnement assez semblable à celui de l'erreur d'orthographe. Et le lecteur se dit que le corpus fourni mériterait que les psycholinguistes s'y intéressent, précisément dans l'esprit adopté par Jean-Pierre Jaffré traquant la logique des fautes d'orthographe dans les copies d'élèves. Pour autant, l'erreur de lecture diffère aussi sans doute de l'erreur d'orthographe en ce qu'elle construit une image mentale initiale (ici, celle d'un personnage masculin, qui a déjà commencé à prendre vie et intérêt), voire un

scénario initial, un cadre de lecture où viennent se placer et où sont traitées toutes les informations suivantes. On comprend dès lors qu'il soit beaucoup plus difficile de s'en défaire.

Les deux autres ouvrages retenus, *Les cercles de lecture* et *Vers la lecture littéraire*, proposent de nouvelles manières d'enseigner à l'école la lecture comme cas de figure de la communication interpersonnelle et sociale. Leurs options sont sensiblement différentes mais non incompatibles et gagneraient même à se compléter dans la classe.

Les cercles de lecture ou *Comment interagir pour développer ensemble des compétences de lecture* est issu d'un ensemble de recherches menées sous l'égide du Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation de la Communauté française de Belgique. Inspiré de pratiques venues d'Amérique du Nord, au même titre que le journal intime de lecture ou le journal dialogué, pratiques que Monique Lebrun a naguère présentées ici même (dans le n° 13), le «cercle de lecture» est défini par les auteurs comme «tout dispositif didactique qui permet aux élèves, rassemblés en petits groupes hétérogènes, d'apprendre ensemble à interpréter et à construire des connaissances à partir des textes de littérature ou d'idées». Il se donne pour justification théorique l'analyse de Rosenblatt pour qui la lecture repose sur une série de transactions entre le lecteur et le texte, double mouvement du texte au lecteur et du lecteur au texte, et double réponse du lecteur. Le lecteur apporte une réponse personnelle, affective et critique, dite «réponse esthétique», qui se manifeste par un flux incessant de sentiments, émotions, idées, souvenirs. Une fois la lecture achevée, il apporte une réponse dite «efférente», tournée vers l'extérieur, pour transmettre une information, agir à partir des informations reçues, discuter avec d'autres son interprétation.

Le cercle de lecture répond à une hypothèse didactique. Sorte de forum où les jeunes lecteurs extériorisent leur réponses aux textes, les partagent et les enrichissent avec l'étayage de l'adulte, il est présenté comme un médium leur permettant à terme de passer du dialogue extériorisé au dialogue intime, d'élargir et d'intérioriser le processus transactionnel, avec l'étayage de l'adulte. Dans un enseignement réciproque, les élèves, qui ont tous lu le même livre, consistent dans un «carnet de semences» (?), les impressions ou réflexions qu'ils souhaitent soumettre aux membres du groupe et faire fructifier. Un meneur est choisi qui régule le débat. Les notes de lecture personnelles préalables à l'échange sont rédigées avec l'aide d'une fiche-guide qui détermine des «objets» de discussion possibles et des règles de savoir-vivre conversationnelles, indispensables pour assurer la régulation du débat. Cette fiche-guide se transmue *in fine* en grille d'évaluation. On voit bien au travers des nombreux extraits de débats commentés comment, tout au long de l'école primaire, le cercle de lecture peut modifier le rapport à la lecture des jeunes enfants tout autant que le rapport même des jeunes enfants dans le groupe. Il est une école d'écoute et de tolérance : la parole de chacun y est sollicitée, la pluralité des interprétations y est valorisée, les règles du débat démocratique y sont respectées. Il est en ce sens un dispositif fécond. Toutefois, concernant les textes littéraires (il n'en va pas de même pour les textes dits «d'idées», traités de manière rigoureuse et séduisante), il s'inscrit dans un double impressionnisme.

Impressionnisme des réactions sollicitées tout d'abord. En dépit de positions de principe, ce qui s'échange, ce sont essentiellement des impressions de lecture : les fiches-guides invitent d'abord à exprimer ses sentiments sur les personnages (caractéristiques, ce qui plaît / déplaît), sur l'histoire (passages préférés, opinion sur la fin de l'histoire, la suite des événements, ce qui fait rire, ce qui rend triste), sur le titre, les thèmes traités, les mots étonnants, elles invitent aussi à faire des rapprochements avec sa propre vie et avec le monde réel en général. La réponse attendue est avant tout une réponse psycho-affective, ce qu'on ne saurait reprocher aux auteurs dans la mesure où, comme le souligne Nicole Robine dans la revue précédemment évoquée, il s'agit d'une dimension déterminante de l'acte de lecture, trop souvent occultée dans les pratiques scolaires. Néanmoins, la seule réponse psycho-affective ne donne que peu de clés aux élèves pour régler les problèmes de compréhension qu'ils peuvent rencontrer. L'apprentissage de la résolution de problèmes de compréhension n'est d'ailleurs pas un objectif explicitement visé. « L'objectif prioritaire de l'activité c'est d'amener les élèves à se choisir divers thèmes de discussion ... et à en discuter ». Autant dire que c'est moins une lecture véritablement *interactive* (avec le texte) qu'une lecture *participative* à plusieurs qui est encouragée, et ce, paradoxalement sur un mode standardisé. Et de fait, les textes-supports sont choisis en fonction de critères flous : pour être retenus, il suffit qu'ils se présentent comme des « œuvres denses et riches susceptibles de favoriser la discussion en ce qu'elles provoquent émotions, identification, perplexité, étonnement ». Le texte est perçu plus comme un prétexte qu'un véritable partenaire de jeu littéraire. Ses spécificités ne déterminent pas le mode d'entrée en lecture et le mode de questionnement puisque c'est antérieurement à l'étude de tout texte que la fiche-guide est établie une fois pour toutes à partir d'un questionnement du type : « de quoi peut-on parler quand on discute d'une histoire ? ».

Impressionnisme ensuite du discours d'accompagnement qui a des conséquences sur la mise en œuvre concrète. C'est sans doute faute d'une théorisation de la littérature et de sa réception, faute sans doute aussi d'une théorisation de la compréhension, que les auteurs sont conduits à ne pas analyser finement le contrat de lecture qu'impose les textes choisis, à négliger la dimension culturelle, à opposer lecture littérale et lecture inférentielle et à les hiérarchiser dans le temps (le sens littéral serait d'abord perçu, l'accès au sens inférentiel viendrait ensuite), à valoriser l'inférence mais sans la définir précisément (ce qui fait qu'elle est tantôt réduite à une explicitation des conduites des personnages, tantôt confondue avec l'interprétation symbolique).

L'ouvrage publié sous la direction de Rosine Lartigue, *Vers la lecture littéraire au cycle III*, place en exergue une citation de Jean-Pierre Siméon, dont on ne reproduit ici que le début : « Tout livre est un désir d'inconnu. D'où l'on conclura que tout lecteur est un brave, qui cède à ce désir, se plaisant à ce qui lui est étranger, risquant ses certitudes au jeu du mystère et de l'imprévu. » C'est afficher clairement des options théoriques sur ce qu'est l'acte de réception d'un texte littéraire, sa part de risque et d'aventure, sa complexité (« Savoir lire un texte littéraire, c'est avoir accès à des lectures interprétatives, voire au sens symbolique et être capable de circuler d'une lecture à l'autre ») et laisser entendre implicitement des options didactiques, qui rejoignent celles que j'ai

défendues dans *Repères* 19 («Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant»). Ces options sont les suivantes : organiser l'espace-temps de lecture de telle sorte qu'y figurent des moments de lecture «grandeur nature» (lecture suivie collective, contrats de lecture individuels), des moments où se construit une méthodologie de recherche en BCD et, articulés aux précédents, des moments où l'objectif affiché est d'apprendre à comprendre, c'est-à-dire, d'apprendre à surmonter les difficultés de compréhension des élèves, préalablement identifiées.

Ces moments, sur lesquels l'ouvrage se focalise, se présentent comme des situations-problèmes : un texte est choisi (texte court *in extenso* ou début de roman, tant il est vrai que les obstacles à la compréhension s'accumulent en début de lecture), parce qu'il renferme une des difficultés repérées ; un questionnement léger et toujours postérieur à la lecture est conçu pour faire apparaître le problème ; des modalités de travail en petits groupes sont mises en place qui favorisent l'explicitation du problème, la confrontation des solutions et la prise de conscience des différentes stratégies de résolutions possibles. L'accent mis sur l'importance d'ouvrir le débat argumentatif quand plusieurs interprétations sont possibles ou quand les erreurs variées de compréhension attendues sont commises, peut permettre de rapprocher le présent ouvrage du précédent. Mais alors que le débat, l'échange de paroles sur la parole du texte, est posé, dans les «Cercles de lecture», comme une fin en soi, il est ici présenté comme un moyen au service d'une fin, autre : la résolution du problème posé. Dans le premier cas, ce qui est valorisé c'est la réponse du lecteur au texte, dans le second, c'est la réponse du texte à la lecture du lecteur. Dans le premier cas, le choix du texte, qui ne semble pas déterminant, s'opère plutôt à partir de critères affectivo-identitaires ; dans le deuxième cas, «le texte est au cœur de l'activité», son choix évidemment capital et l'attention fine qu'on lui porte déterminante.

Les textes choisis sont des textes «résistants» mais que l'élève doit pouvoir cependant apprivoiser au niveau qui est le sien. Les difficultés sélectionnées se situent pour une part dans la lignée de celles que Rosine Lartigue a naguère travaillées, en compagnie de Suzanne Djebbour (voir «Anaphores et désignation des personnages dans le récit au cycle III», *Repères* 9, 1994) : difficulté à repérer les personnages en présence aussi bien que les liens qui unissent, difficulté à identifier dans certains cas de figure le personnage principal, à synthétiser les informations le concernant quand elles sont éclatées. S'y ajoutent, d'autre part, la difficulté à percevoir les ellipses et donc à les combler, la difficulté à identifier le narrateur et sa stratégie narrative dans le cas de textes biaisés orchestrant délibérément la méprise. La pertinence de la sélection des textes présentés, la rigueur, souvent pointilleuse, des critères de choix, ainsi que l'analyse éclairante du comportement constaté des élèves, font de l'ouvrage un outil précieux de formation.

On voit comment les deux ouvrages peuvent utilement se compléter.

Catherine Tauveron

SUMMARIES

REPÈRES 24-25/2001-2002

TEACHING ORAL LANGUAGE

– Some problematic situations for the verbalization : difficulties to say and enunciation work

Élisabeth NONNON, IUFM de Lille. Équipe Théodile (Lille III / IUFM de Lille)

Exploit learning situations of the class, within the context of an integrated pedagogy of oral practices, supposes one is able to identify how they can be defined as language tasks, moments of non pre-coded enunciative work, and not only as an implementation of routines and acquired strategies. Amongst the constraints which tends to make difficult the production of oral discourses, this article deals with those related to the characteristics of the referent by analysing in particular the problems bound to the selection of a perspective and a point of reference to refer to. Taking in account the didactic variables related to the complexity of the referent and making use of it to define situations, allows to adjust the functional tasks of language, according to the moments in pupils' apprenticeship and according to their knowledge, to enable at the same time a differentiation and a variation in the resumption of identical behaviours in other contexts.

– «From close to far»... or how to work on enunciative mobility in class.

Micheline PROUIHAC, IUFM de Limoges & INRP Oral

The article reminds the hypothesis of the INRP research team of Limoges : one can work on integrated oral practices in all discipline apprenticeships, work the enunciative mobility as a condition of success in school and social integration. The article maps out the itinerary of the didactical invention of «systems to work on oral practices» and finally analyses the risks of drifting related to the use of these systems. Therefore, we try to show that there is room in apprenticeships at school for a progressive learning of oral practices, by making use of a certain number of variables, as well as for a more equitable management of pupils' speech.

– The articulation of writing and oral practices through a teaching system

Micheline CELLIER & Martine DREYFUS, INRP Oral 2

Within the framework of the INRP Oral 2 research, this article explores the articulation of writing and oral practices. Starting from the system «story restoration» set up in a CE1 class (7 year old), the object is to analyse the way the oral and written phases interconnect, to specify the continuity and discontinuity, as well as the co-variations which happen when the writing filters into the oral and reciprocally. Beyond the differences of coding or transcoding modalities through transitions from writing to oral, and the multiple restructurings that occur, the question of the nature of writing and oral productions comes up. The analysis of

the sessions enables to question their relation : which didactical conditions to favour in order to allow dynamical and productive interactions between both ? which type of writing is likely to sustain and facilitate oral practices ?

- Some markers to describe the explanations ; functioning and dysfunctioning of oral explanation

Sylvie PLANE, Institut National de Recherche Pédagogique

This article of a methodological aim proposes to give some elements for the analysis of explicative speeches produced within the class framework and to draw attention to the interest which can arise from putting a pupil in the situation of an expert in charge of the realization of an explanation.

The article proposes first of all a brief reminder of some approaches of explanation which offer definitions, which can help to characterize explanation in its logical, cognitive, and communication dimensions. Then after having pointed out the constraints governing the production of explanation in class, it points out some of the possibilities offered in the matter of pedagogical and didactic organisation and also the status attributed to the « explainer » and the functions and modalities ascribed to the explanation. Thirdly and finally, it tries to confront the explanations produced by the children in the school framework, and the explanations produced by adult experts. The pupils' performances, which are presented, were gathered within the framework of two didactic programs on the role of verbalization in the construction of knowledge and for most of them come from the domain of science and technology.

- Evaluation of oral apprenticeships in cycle 1 (3 to 5 years old)

Michel GRANDATY, Recherche associée à l'INRP «L'oral pour apprendre»

What is the nature of the tasks, which facilitate the work of pupils' apprenticeship of disciplinary notions as well as of their oral language ? In the more specific domain of discursive conducts, have pupils in class the right and the status to recapitulate, to describe, to explain, to argue ? Do we favour in this way the reciprocal listening of pupils among themselves and consequently cooperation on language ?

Within the framework of the INRP research «Oral practice for learning» in cycle 1, we have established, with the Toulouse team, a classification aiming at progression / evaluation. The central didactic choice may be defined as «aiming to establish systems of co-construction of discursive behaviours by pupils in the framework of disciplinary teaching». This choice implies a constructive support by the teacher and above all a precise conception of the evaluation criteria of these behaviours, which we will develop in this article.

- Oral practices in sessions of solving mathematical problems in primary school : examples of discussions of CE1 pupils (7 year old)

Jean-François FAVRAT, IUFM de l'académie de Montpellier, Site de Nîmes

With the object of examining the place, the nature and the role of oral discourse in solving written problems, we wondered if CE1 pupils could discuss their solutions. For this we built a canvas of sessions for the solving of problems during which a collective communication phase on the strategies is foreseen with the aim of bringing out a discussion between the pupils.

In this article, we present and analyse the very contrasting observations made during this phase in three CE1 classes where the same problem had been proposed. On the one hand, we noted that moments of debate are possible but do not necessarily appear and we looked for the reasons. On the other hand, we show that, thanks to the debate, the pupils grasp the essential questions for the real practice of mathematics in the class.

– Is talking sufficient to learn ? Didactic dimensions of putting to a distance the linguistic practices

Jacques TREIGNIER, Évelyne DELABARRE, UMR CNRS 6065, Dyalang, Rouen

A mixed research team INRP – CNRS 6065 Dyalang Rouen took an interest in the linguistic apprenticeship realised by pupils in the elementary school, in representative assemblies : class meetings and school parliaments from Dreux, made up of five classes situated in a priority education zone, and greeting mainly a school population of Moroccan origin. Noting that these apprenticeships were very often implicitly organised, with the socio-linguistic, psycho-linguistic and didactic consequences which every one can imagine, the team was in favour of a reflexive return of the communication, by way of debates, of enquiries after viewing the videos of these two types of assemblies that took place in the school. It brings out all the interest for the teachers, as well as for the pupils, of these reflexive returns on the real or observed activities. For the former, it operates in term of better knowledge and greater taking into account of representations and strategies of the pupils. For the latter, it makes easier the cognitive clarity, the building up of the sense of activities and knowledge, the implication into apprenticeships, the «operativity» and stability of acquisitions.

– The abilities and the difficulties of a debutante lady teacher in managing an oral situation in the framework of scientific activities : case study

Claudine GARCIA-DEBANC, Éliane SANZ-LECINA, Magali MARGOTIN, IUFM Midi-Pyrénées, Chercheuses associées à l'INRP Recherche Lexique

Managing an oral situation in the framework of technological activities, what does this imply as an intervention on the part of the teacher ? The study of the case presented here is based on the conduct of oral exchanges of pupils in CP and CE1 by a debutante lady teacher (PE2) : the CP pupils (6 year old) build scale models of cars which do not run, the CE1 pupils (7 year old) bring their technological experience to diagnose the dysfunctions and propose necessary improvements. From extracts of this corpus, the article analyses the competences of a young debutante lady teacher effectively put to work in such an interactive situation, in particular how she manages the spatial disposition, the roles given to the pupils and how she reformulates the pupils' interventions. This study permits the designation of the elements of a professional expertise to manage oral situations within the framework of scientific teaching.

– Hermeneutic deficits during the acquisition of narrative competence

The under exploitation of oral interactions in cycles 1 and 2 (3 to 7 year old)

Alain RABATEL, IUFM de Lyon ; GRIC, Université de Lyon 2, UMR CNRS 5612, INRP

This article analyses a certain number of dysfunctions of a nature to hinder the acquisition of a narrative competence and an «oral-graphic» competence

with young children of cycles 1 and 2. The sequences analysed aim at the objective of the introduction to narration. This initiation, essentially taking place orally, hesitates never the less on the prioritisation of tasks. In fact, one can wonder if the objective sought was indeed the introduction to narration, notably through picture reading and dictation to adult, or if the narration was not a pre-text for the development of the «oral-graphic» competence. The result of this unsolved contradiction is a hermeneutic deficiency affecting the representation of the written narration (and its significance), underestimating the specificity of the narration and hindering the linguistic exchanges, which insufficiently influence the significance of the interpretative dimension of the narration co-produced by the pupils.

- Training of teachers : What forms to work the oral practices in teaching situation ?

Marie-Thérèse CHEMLA, IUFM de Montpellier, Chercheuse associée dans l'équipe INRP ORAL 2

The article is based on an experiment of action-research and on several experiments of formation to propose modes of teacher training in the domain of the oral practices in the classroom. In all the disciplines, including French classes, a training based on the analysis of existing practices to help the putting in place of targeted modification projects, can truly permit teachers to integrate the results of didactic research now available. This does not preclude other modalities of training and self-training amongst which a partial inventory shows the possible diversity.

BULLETIN D'ABONNEMENT

REPÈRES

Recherches en didactiques du français langue maternelle

à retourner à

INRP - Publications

29, rue d'Ulm, 75230 PARIS CEDEX 05

Nom _____
ou Établissement _____
Adresse _____

Localité _____ Code postal _____

Date

Signature
ou cachet

Demande d'attestation de paiement oui non

Abonnement (2 numéros par an) tarifs valables jusqu'au 31 juillet 2004	
France (TVA 5,5 %)	27 €
Corse, DOM	26,13 €
Guyane, TOM	25,59 €
Étranger	31 €
Le numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	16 €
Le double numéro (tarif France, TVA 5,5 %)	32 €

	Nb d'abon.	Prix	Total
REPÈRES			

• **Toute commande d'ouvrages doit être accompagnée d'un titre de paiement libellé à l'ordre du Régisseur des recettes de l'INRP.**

Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (*texte de référence : Ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, Direction de la Comptabilité publique, Instruction N ° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics*).

Une facture pro forma sera émise pour toute demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement; une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.



IMPRIMERIE
MAURY

Achévé d'imprimer en mai 2003
sur les presses numériques
de l'Imprimerie Maury S.A.
21, rue du Pont-de-Fer - 12100 Millau

N° d'impression : E03/27984 R
Dépôt légal : mai 2003

Imprimé en France

REPÈRES

Numéros disponibles

Ancienne série

Tarif : 16 € / ex.

- n° 60 - *Où en sont les sciences du langage, les sciences de l'éducation ?* [1983]
- n° 61 - *Ils sont différents ! - Cultures, usages de la langue et pédagogie* [1983]
- n° 64 - *Langue, images et sons en classe* [1984]
- n° 65 - *Des pratiques langagières aux savoirs (problèmes de Français)* [1985]
- n° 67 - *Ils parlent autrement - Pour une pédagogie de la variation langagière* [1985]
- n° 69 - *Communiquer et expliquer au Collège* [1986]
- n° 70 - *Problèmes langagiers - Quels apprentissages dans quelles pratiques ?* [1986]
- n° 72 - *Discours explicatifs en classe - Quand ? Comment ? Pourquoi ? (Collèges)* [1987]
- n° 74 - *Images et langages. Quels savoirs ?* [1988]
- n° 75 - *Orthographe : quels problèmes ?* [1988]
- n° 76 - *Éléments pour une didactique de la variation langagière* [1988]
- n° 77 - *Le discours explicatif - Genres et texte (Collèges)* [1989]
- n° 78 - *Projets d'enseignement des écrits, de la langue* [1989]
- n° 79 - *Décrire les pratiques d'évaluation des écrits* [1989]

Nouvelle série

Tarif : 16 € / ex. jusqu'au 31/07/04

- n° 1 - *Contenus, démarche de formation des maitres et recherche* [1990]
- n° 2 - *Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle* [1990]
- n° 3 - *Articulation oral / écrit* [1991]
- n° 4 - *Savoir écrire, évaluer, réécrire* [1991]
- n° 5 - *Problématique des cycles et recherche* [1992]
- n° 6 - *Langues Vivantes et Français à l'école* [1992]
- n° 7 - *Langage et images* [1993]
- n° 8 - *Pour une didactique des activités lexicales à l'école* [1993]
- n° 9 - *Activités métalinguistiques à l'école* [1994]
- n° 10 - *Écrire, réécrire* [1994]
- n° 11 - *Écriture et traitement de texte* [1995]
- n° 12 - *Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques* [1995]
- n° 13 - *Lecture et écriture littéraires à l'école* [1996]
- n° 14 - *La grammaire à l'école : pourquoi en faire ? Pour quoi faire* [1996]
- n° 15 - *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école* [1997]
- n° 16 - *La formation initiale des Professeurs des Écoles en Français* [1997]
- n° 17 - *L'oral pour apprendre* [1998]
- n° 18 - *À la conquête de l'écrit* [1998]
- n° 19 - *Comprendre et interpréter les textes à l'école* [1999]
- n° 20 - *Recherches-actions et didactique du français - Hommage à Hélène Romian* [1999]
- n° 21 - *Diversités narratives* [2000]
- n° 22 - *Les outils de l'enseignement du français* [2000]
- n° 23 - *Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves* [2001]
- n° 24-25 *Enseigner l'oral* [2001-2002]

Numéros projetés (thèmes)

- n° 26-27 *L'écriture et son apprentissage. Actes du colloque INRP* [2002-2003]
- n° 28 *L'enseignement de la langue* [2003]

REPÈRES numéro 24/25, nouvelle série

Enseigner l'oral

En 1998, le numéro 17 de *Repères* abordait l'oral sous l'angle de ses relations avec l'apprentissage, sous l'angle des relations entre conduites orales et construction de savoirs. Quatre ans après, ce numéro 24/25 envisage l'enseignement de l'oral, l'élaboration de dispositifs pour travailler l'oral, la question des variables didactiques et des dimensions enseignables de l'oral. Le changement de point de vue est significatif des avancées didactiques qui se sont produites entre ces deux numéros de *Repères*. Il est possible, par exemple, d'envisager avec plus de sérénité les questions de la programmation des apprentissages. Pour autant, certains chantiers restent largement ouverts, comme l'analyse de l'expertise enseignante et la question de la formation. Quelques textes permettent ici de poser des jalons pour des études à entreprendre.

Sommaire

- **Enseigner l'oral ?**
Claudine GARCIA-DEBANC, IUFM Midi-Pyrénées et Isabelle DELCAMBRE, Université de Lille 3, équipe THEODILE
- **Se donner des principes pour organiser l'enseignement de l'oral**
Des situations problèmes pour la verbalisation : difficultés à dire et travail de l'énonciation
Élisabeth NONNON, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Équipe THEODILE/INRP
« Du proche au lointain »... ou comment travailler la mobilité énonciative en classe ?
Micheline PROUILHAC, IUFM de Limoges, INRP
L'articulation écrit-oral à travers un dispositif
Micheline CELLIER, Martine DREYFUS, IUFM de Montpellier, INRP
- **Développer les apprentissages : conduites discursives, positions réflexives**
Quelques repères pour la description d'explications. Fonctionnements et dysfonctionnements de l'explication orale
Sylvie PLANE, IUFM de Paris, INRP
Évaluation des apprentissages oraux au cycle 1
Michel GRANDATY, IUFM Midi-Pyrénées, INRP
L'oral dans les séances de résolution de problèmes de mathématiques à l'école primaire : des exemples de débats au CE1
Jean-François FAVRAT, IUFM de Montpellier, site de Nîmes
Suffit-il de parler pour apprendre ? Dimensions didactiques de la mise à distance des pratiques langagières
Évelyne DELABARRE, Jacques TREIGNIER, UMR CNRS 6065, Dyalang, Rouen
- **Analyser l'expertise enseignante et former des enseignants**
Les compétences et les difficultés d'une enseignante débutante à gérer une situation d'oral dans le cadre d'activités scientifiques : étude de cas
Claudine GARCIA-DEBANC, Éliane SANZ-LECINA, Magali MARGOTIN, IUFM Midi-Pyrénées, INRP
Déficits herméneutiques lors de l'acquisition de la compétence narrative. La sous-exploitation des interactions orales aux cycles 1 et 2
Alain RABATEL, IUFM de Lyon, GRIC-Lyon 2, UMR CNRS 5612, INRP
Formation d'enseignants : quelles modalités pour travailler l'oral en situation d'enseignement ?
Marie-Thérèse CHEMLA, IUFM de Montpellier, INRP
- **Notes de lecture**
Hélène ROMIAN, Francis GROSSMANN, Gilbert TURCO, Catherine TAVERON
- **Summaries**
Marie-Christine BLACHÈRE and Gilbert DUCANCEL



INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
29, rue d'Ulm - 75230 PARIS CEDEX 05 - Tél. 01 46 34 90 00