

DE LA VIOLENCE À LA JOUTE VERBALE ÉLÈVES EN BANLIEUE école et collège

Catherine LE CUNFF, IUFM de Créteil
Françoise CABIRON, ZEP

Résumé : Deux recherches sont présentées : la première en classe de Français au collège, l'autre en classe de petit perfectionnement (1) (toutes deux en banlieue parisienne, ZEP (2)). Dans les deux cas, d'un point de vue didactique, il s'agit de mettre en place des situations d'apprentissage de la langue, en prenant appui sur ce que l'on identifie des pratiques sociales des élèves de la cité. Ces pratiques sont pour certaines langagières et pour d'autres non. Dans certaines de ces pratiques, les élèves manifestent des habiletés reconnues, valorisées dans la cité mais non à l'école, du moins pas dans les mêmes formes : compétences dans le domaine du sport, valorisation des performances mais aussi les « vannes » qui nécessitent des compétences verbales et un public de connaisseurs. Dans d'autres cas, c'est le rapport au langage d'abord qui fait obstacle et qu'il s'agit de transformer. On oeuvre pour que les situations mises en place aient un sens pour les élèves et permettent la production de discours oraux diversifiés. Ces recherches-innovations prennent appui sur les travaux théoriques tant en linguistique qu'en sociolinguistique ou en psychologie du langage mais aussi et peut-être surtout sur une connaissance de l'élève et de ses pratiques langagières dans sa cité.

INTRODUCTION

L'article présente deux recherches qui associent réflexion théorique et innovation dans des classes d'élèves en difficultés. La première (3), concerne des élèves de collège de la banlieue nord de Paris. Elle est le produit d'une réflexion dans le cadre principalement de l'EHESS, le séminaire de S. Fisher et d'une collaboration avec le Théâtre de la Commune d'Aubervilliers (Christian Richard). Son lieu est la classe de Français.

La seconde est en cours et concerne des élèves de petit perfectionnement à l'école primaire dans la banlieue sud de Paris. Son cadre institutionnel est l'IUFM de Créteil. Le projet de recherche s'intitule « Mieux parler pour mieux réussir à l'école ».

Ces deux recherches sont motivées par **une réflexion sur l'échec scolaire, sur la part de la compétence langagière orale** dans cette situation de

profonde inégalité des élèves à l'école et au collège. Même si les partenaires sont différents, tout comme les lieux et les situations didactiques, la question reste identique : pourquoi l'école ou le collège ne permettent-ils pas à tous les enfants de trouver une place satisfaisante dans la société à l'issue de la scolarité ? Pourquoi les connaissances théoriques dans les domaines de référence, particulièrement les sciences du langage, n'ont-elles pas permis de corriger les inégalités ? Ces questions ne sont pas neuves. Certains chercheurs se sont fortement impliqués dans des tentatives pour décrire les situations scolaires, génératrices d'échec, ou les pratiques sociales, notamment langagières, en décalage par rapport aux pratiques de l'école. Les sociolinguistes en particulier (Bachman, 1984 ; Bautier, 1980, 1995) ou les travaux en sciences de l'éducation et en sociologie (Sirota, 1988) ont permis de faire avancer la réflexion sur les écarts entre les attentes et les pratiques langagières scolaires d'une part, et les comportements langagiers des enfants des cités, d'autre part.

Par ailleurs, les connaissances sur la diversité des discours et la construction des savoirs ont permis de mettre en place des innovations, ont impulsé d'importantes recherches en didactique du Français particulièrement (cf. Le projet « Résolution de problèmes en Français », INRP). Et cependant l'échec est toujours là.

Cet article tente de montrer comment une réflexion sur le rapport des élèves au langage et leurs pratiques langagières dans la cité mais aussi sur les situations discursives dans la classe peut permettre de débloquer une situation d'échec et produire des effets sur la construction des compétences langagières des élèves.

1. LE DIFFICILE RAPPORT AUX PRATIQUES LANGAGIÈRES SCOLAIRES

1.1. Le contexte

La recherche menée au collège dans le cadre de la classe de Français, doit s'inscrire dans le **contexte historique** qui privilégie, entre 1980 et 1990, la relation entre variété langagière du milieu d'origine et difficulté à entrer dans les pratiques langagières de l'école. On pourra se reporter notamment au numéro de la revue *Langages* paru en septembre 1980 et coordonné par Frédéric François. Les linguistes et sociolinguistes s'interrogent sur les normes scolaires et les différences socioculturelles ; les pratiques linguistiques discursives sont elles cause ou conséquence de l'échec scolaire, demande Elisabeth Bautier-Castaing par exemple ?

Les travaux qui s'intéressent au langage à l'école privilégient les conduites à l'oral. Les productions écrites ou l'échec dans le domaine de la lecture, qu'il s'agisse de l'apprentissage initial ou de pratiques de lecture, sont mis en relation avec ces interrogations qui portent sur les **conduites langagières orales**. Dans le même temps et dans un même mouvement, on remet en question le langage pratiqué à l'école, « norme » discutable, et l'on reprend à W. Labov puis aux travaux de C. Bachman par exemple (1977, 1984), l'idée que l'enfant des cités

apporte avec lui sa variété de la langue et, par la même occasion, sa culture à l'école. Des recherches s'engagent pour décrire ce que l'école ne fait qu'entrevoir et qui échappe aux enseignants en grande partie. Tous ces travaux ont conduit un certain nombre d'enseignants de collèges, notamment dans les collèges de banlieue difficiles, à mettre en place une pédagogie privilégiant la communication en particulier orale et l'ouverture sur l'extérieur.

Dans ce contexte, quelques recherches innovations cependant se sont mises en place sur le rapport de l'élève à sa parole et aux pratiques langagières scolaires.

1.2. Le théâtre d'improvisation au collège

Il serait sans doute inexact de dire que l'innovation autour du théâtre d'improvisation au collège et au CM2 découle directement d'une réflexion sur les pratiques sociales langagières des élèves. La réalité de la classe est plus complexe. D'une part, tout enseignant exerçant notamment auprès d'élèves de 9 à 17 ans, c'est-à-dire l'âge qu'ont les jeunes qui fréquentent les dernières classes de l'école primaire et les collèges dont il est question ici, peut constater que le théâtre, le **jeu dramatique** sous les formes diverses rencontrées dans l'institution scolaire constitue **une motivation** pour les élèves. L'autre constat fait d'emblée, c'est la difficile rencontre entre le manuel et la classe. Ces écrits comme d'ailleurs les productions demandées aux élèves ne font pas sens pour eux. En conséquence et particulièrement dans les collèges où les enfants sont en difficulté, l'enseignant se trouve en situation de devoir changer les pratiques en utilisant ce qu'il sait des **pratiques sociales extérieures** à l'école, dans l'univers de la vie professionnelle, mais aussi en s'appuyant sur les travaux des chercheurs qui ont entrepris de décrire ce qui se vit et se dit dans la cité.

Le théâtre motive l'élève parce qu'il introduit une rupture dans la situation scolaire. Il est connoté positivement par son usage hors de l'école. Faire du théâtre, c'est d'abord jouer, emprunter sa parole à un autre, ou donner sa parole à un personnage, c'est exercer un pouvoir sur le langage. Par contre, lire et apprendre un texte d'auteur restent dans un premier temps une difficulté. Le théâtre d'improvisation et particulièrement les « matches d'impro » peuvent constituer **une réponse** aux difficultés rencontrées par les élèves, du fait de leurs pratiques sociales hors école face aux situations proposées par l'école, dans lesquelles ils sont constamment évalués.

Pour comprendre l'engouement des élèves pour cette forme de théâtre, il faut remonter aux origines des « matches d'impro ».

1.3. Mieux comprendre le théâtre d'improvisation

Ainsi que le rappelle Leslie Lepers dans *le Monde de l'éducation* de juillet-août 1985, les matches d'impro sont nés à Montréal en 1976. « A force de voir le public passer massivement devant leur théâtre pour aller regarder des matches de hockey sur glace, Yvon Leduc et Robert Gravel ont commencé à se poser des questions. (...) Alors, sans vergogne ni honte, car ils aiment le hockey sur

glace comme tous leurs compatriotes, Yvon et Robert se sont mis à piller l'arsenal sportif pour inventer un jeu théâtral : les matches d'improvisation théâtrale. Un jeu simple, avec des règles précises, où deux équipes s'affrontent en inventant leurs rôles pendant le déroulement de la partie. » Ce théâtre s'est exporté en France en 1981, à la suite d'une première joute organisée par le théâtre de la Commune à Aubervilliers. Les acteurs ont réalisé qu'ils tenaient là un outil pour leur action culturelle auprès du public de banlieue. Des équipes se créent surtout dans la proche banlieue de Paris, des enseignants de Français intègrent cette forme de théâtre dans leur enseignement. Le plus souvent, les actions pédagogiques se mettent en place en liaison avec les théâtres comme à Aubervilliers ou à Marne la Vallée.

L'histoire des matches d'improvisation est en elle-même une prise en compte des pratiques sociales culturelles d'un public populaire et une utilisation de la réflexion sur les composantes du succès de certaines pratiques, en l'occurrence les matches de hockey. Ensuite, la réflexion a permis d'opérer des modifications au sein d'une autre pratique culturelle, le théâtre dans son acception classique, en salle. C'est aussi un transfert d'un ordre différent qu'ont opéré les enseignants de CM, de collège ou de lycée quand ils ont introduit les matches d'improvisation dans la classe de Français. Le **transfert** (ou la « récupération ») est opéré à deux niveaux. D'abord, il s'agit d'un outil pédagogique emprunté au monde du spectacle, aux pratiques culturelles du théâtre francophone. De plus, durant toute la période où l'innovation a été la plus vivante dans les classes, les politiques municipales ont permis de soutenir dans la ville l'organisation de spectacles et l'entraînement d'équipes, organisées au sein d'une Ligue d'Improvisation Française. Dans ces mêmes banlieues, le relais était assuré par de jeunes animateurs, souvent membres de ces équipes, dans le cadre des centres aérés. Mais ce qui a produit le succès des matches d'improvisation dans l'univers des banlieues, c'est aussi l'**arrière plan** des pratiques sociales langagières et non langagières dans les cités comme on le montrera plus loin.

1.4. Les règles des matches d'improvisation

Comme le rapide historique l'indique, les **règles** sont **empruntées à l'univers du sport**. D'abord la scène est une « patinoire », sans glace bien sûr, de 6m sur 6m, entourée de gradins sur trois côtés. « Imaginez des spectateurs munis de carton de vote (bleu d'un côté, rouge de l'autre), des règlements officiels, d'un chausson (pour les mécontents). Imaginez un Maître de cérémonie, présidant la séance : un arbitre, roi sur le terrain, deux assistants le secondant. », expliquent Christian Richard du Théâtre de la Commune et Jean Marc Caré du BELC (*Le Français dans le monde*, 1986). Après cinq minutes d'échauffement, un peu de musique improvisée et dynamisante, les joueurs sont présentés, 6 joueurs et un coach (entraîneur) dans chaque équipe. Une carte est tirée au sort par l'arbitre (...). Cinq indications sont portées sur le carton et lues aux équipes : la nature de l'impro (mixte ou comparée), le thème qui sera le titre de l'improvisation, le nombre de joueurs, la catégorie (libre, dramatique, sans paroles, chantée etc.) enfin la durée qui peut varier de 30 secondes à 20 minutes. Après 20 secondes de réflexion, le coup de sifflet signale le début de

l'improvisation. Des coups de gazou (sifflet particulier) signalent les irrégularités de jeu. Le joueur sera expulsé au bout de deux erreurs et non remplacé. Un coup de sifflet signale la fin du temps imposé. L'arbitre demande au public de voter en levant son carton, les assistants comptent les cartons de couleur. L'une des équipes marque alors le point.

On le voit, le cérémonial est celui du sport, les règles sont rigoureuses et doivent s'apprendre. Car il s'agit d'un jeu collectif où compte surtout la **prestation théâtrale** qu'il s'agit de construire ensemble. Les pénalités majeures concernent des fautes graves qui dénaturent le jeu : l'« obstruction » d'abord, qui est refus d'un joueur d'en laisser jouer un autre. Puis vient la « mauvaise conduite » vis-à-vis d'un joueur, de l'arbitre voire du public, signe d'un manque de sportivité, « la rudesse excessive », forme d'agression verbale ou physique, le « refus de personnage » qui consiste à ne pas assumer un personnage que l'un des joueurs ou le jeu impose d'interpréter, enfin le « cabotinage » qui est une tentative pour centrer le jeu sur lui en cherchant l'appui du public. Les autres fautes sont davantage du côté du manque de concentration ou d'écoute qui provoque un retard de jeu par exemple.

Les sanctions sont donc strictement réglementées et le capitaine de l'équipe a toujours la possibilité en utilisant une formule rituelle de demander des explications à l'arbitre. Ce rituel permet de lever les tensions et d'éclairer le public. Car ce dernier participe activement et a la possibilité de manifester son humeur par exemple en obligeant l'arbitre à arrêter une joute qui se traîne par l'envoi de chaussons. Il dispose donc d'un contrôle sur le spectacle.

1.5. Règles sportives ou règles de parole : les compétences langagières en jeu

Ces règles qui permettent au match de se dérouler dans la sportivité et la clarté, qui permettent aussi de canaliser la participation du public, appartiennent certes à l'**univers** du sport mais aussi à celui du **langage**, de la circulation de la parole au sein de groupes humains. On voit bien que le spectacle, s'il concerne le corps, ses déplacements dans l'espace scénique, concerne la parole, le récit construit collectivement, le partage de la parole et sa circulation. Par ailleurs, les contraintes portent aussi sur le genre et impliquent donc des choix selon la catégorie : la tragédie ou la comédie musicale n'impliquent pas les mêmes personnages, ni le même lexique. Suivant le temps imparti, les dilatations seront plus ou moins opportunes, comme l'introduction de nouveaux personnages et d'événements secondaires.

2. CONSTRUIRE AUTREMENT LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES

2.1. Le théâtre d'improvisation : les pratiques du sport dans la classe de Français

D'abord l'engouement pour le théâtre et particulièrement pour les matches d'improvisation manifeste le besoin de créer un vécu collectif, un projet commun au sein de la classe. Sans que le projet soit présent à chaque heure de cours, il existe en arrière-plan des activités. Il crée donc une motivation et permet de donner un sens à un certain nombre d'apprentissages. Ceci est vrai de tout projet bien choisi et ne justifie qu'en partie le choix opéré. Les matches d'improvisation impliquent, on l'a vu, des règles et des comportements que le sport met en jeu. Ces règles se sont construites au fil du temps et sont modifiées aussi périodiquement pour répondre à des problèmes, pour permettre à la compétition de se dérouler, d'exister. C'est le cas bien sûr de l'improvisation et les élèves admettent bien, comme pour le sport, la nécessité d'une réglementation dont la validité s'étend hors de l'école. Certes, des aménagements sont faits pour prendre en compte les capacités liées à l'âge : on réduit les temps de jeu ou le nombre des joueurs de l'équipe, on simplifie les catégories. Cependant la **pratique sociale** non scolaire **reste lisible** directement.

Si la compétition scolaire (la meilleure note) est peu valorisée par une bonne part des élèves, la performance sportive, réalisée en respectant les règles en vigueur est, elle, fortement valorisée. Or ici il s'agit à la fois de réaliser une performance individuelle, sanctionnée par la remise symbolique d'une étoile par une personnalité dans le public, d'une performance d'équipe sanctionnée par la victoire, et c'est le public autant que l'arbitre qui en sont garants, et enfin d'une performance réalisée par les deux équipes ensemble : **un beau match**. On est aussi dans l'éphémère, le plaisir de l'instant : on gardera en mémoire les beaux moments, on en parlera ensemble et d'autres matches viendront effacer ces traces fugitives d'un vécu commun. Il ne faut pas non plus négliger l'**aspect festif** des rencontres surtout quand elles permettent à deux collèges d'entrer en compétition. Mais c'est vrai aussi des séances d'entraînement ou des ateliers hebdomadaires.

2.2. Pratiques langagières de la cité

Les règles dont il vient d'être question, la compétition, le sport sont des composantes de pratiques sociales valorisées par les élèves en général sans doute mais plus particulièrement par ces élèves de la banlieue. Mais dans les matches d'improvisation, il ne s'agit pas seulement de cela mais aussi de langage. On peut s'interroger sur ce qui amène les élèves à changer de variétés comme on change de personnage et de rôle, à s'efforcer de s'exprimer comme un père de famille de la classe moyenne ou comme un prince venu des étoiles, à accepter des personnages a priori dévalorisants, qu'ils insulteraient violemment, passée la porte de la classe ?

La joute d'abord, sa dimension théâtrale, la présence nécessaire d'un public de connaisseurs, bref **la mise en scène de la parole**, selon des règles

connues et acceptées du public, rapprochent fortement la pratique « scolaire » des matches d'improvisation de certaines **pratiques langagières dans la cité**, pratiques propres aux jeunes, précisément de l'âge de ceux que touche le théâtre d'improvisation. On le sait, les échanges scolaires, oraux, répondent à des schémas que l'on a décrits déjà depuis un certain temps, (par exemple Stubbs, 1983 ou Sirota, 1988). On sait que dès la maternelle (Florin 1985, 1996) les comportements et les rôles dans les échanges se différencient pour persister durant toute la scolarité. Pour diverses causes, liées au vécu familial, social, certains enfants ne trouvent pas leurs repères dans la conversation scolaire et ne s'impliquent pas dans ces situations. En effet, les situations discursives sont construites par les locuteurs, comme le précise M. Brossard (1989) « et ceci à l'aide de moyens essentiellement linguistiques ». C'est dire que la situation discursive à l'école est « tout entière représentative (...) ne peut fonctionner que si chaque interlocuteur construit un jeu de représentations relativement adaptées de lui-même, d'autrui, des thèmes abordés et des opérations réalisées ».

Quand on regarde du côté des travaux qui portent sur les pratiques langagières dans la cité, hors de la classe (mais pas hors de l'école), on trouve quelques éléments pour comprendre à la fois le décalage entre ce que propose l'école au plan langagier, à l'oral comme à l'écrit, et l'adhésion à des pratiques scolaires comme les matches d'improvisation. Tout enseignant sait que coexistent deux univers langagiers : l'officiel de la classe et l'autre, celui hors de l'école et dans le meilleur des cas, hors de la classe ou clandestin dans la classe. On connaît par les travaux de C. Bachman (1984) le fonctionnement du verlan, des langues telle la langue de feu forgées dans les cités et les variantes selon les ethnies en présence : gitans à Montreuil ou espagnols puis maghrébins à la Courneuve ou Aubervilliers par exemple. De même, les injures ont pu être étudiées, la fonction de toutes ces créations langagières ont elles aussi été analysées et mises en relation avec les phénomènes d'exclusion. Que faire de cela quand on est enseignant, qu'on a lu des études sur la question, vu des émissions sur les pratiques culturelles des cités, si différentes en apparence de ce que l'école souhaite construire ?

Avec W. Labov et d'autres après lui, on a appris à ne pas rejeter ces pratiques hors du champ de la culture, on a même tenté un temps d'accepter ces pratiques au sein de l'école en particulier quand elles venaient d'enfants nés hors de France. A présent, il s'agit principalement d'enfants des cités, et leur culture est homogène : la violence qu'elle soit physique ou verbale, le désir de **se démarquer par des pratiques langagières autres** que celles de l'école sont ce qui frappe en premier lieu. Une enquête auprès des élèves de collège a permis de mieux comprendre ces pratiques langagières, et d'une certaine façon de dédramatiser la violence manifestée hors de la classe. Un questionnaire élaboré avec l'aide de S. Fisher, a été proposé à 7 classes d'un même collège concernant les « injures », complété par une discussion enregistrée avec quelques « spécialistes » de l'injure et de la vanne, dans le cadre de la classe de Français (Le Cunff, 1985). Il apparaît au travers de cette enquête que l'injure répond à des règles que les élèves, particulièrement certains garçons, s'approprient au CM et nécessite des **habiletés langagières**, tout comme la pratique du verlan ou de la langue de feu, acquises souvent en fin de primaire et à l'école, même si l'utilisa-

tion en est faite plutôt dans la cité. Les vannes constituent un maniement particulier des injures : l'échange de vannes, ses règles ont des points communs avec la joute verbale notamment telle qu'elle se pratique dans les matches d'improvisation.

Les collégiens interrogés ont le sentiment qu'il existe bien des injures spécifiques, différentes dans l'ensemble de celles qui sont utilisées par les adultes. Certains pensent que ce lexique se renouvelle de génération en génération. D'autres pensent que les jeunes adultes (hommes) connaissent non seulement leur lexique mais encore d'autres injures plus puissantes. Par contre, les « vannes » sont considérées à l'unanimité comme l'apanage des adolescents, ceux qui sont sortis de cette classe d'âge « n'ont plus le temps » de pratiquer cet exercice, perdent leur habileté. On s'aperçoit au cours de telles discussions combien l'**habileté verbale** qui se manifeste dans les joutes ou le maniement des injures est **valorisée**. Certaines composantes de ces pratiques langagières de la cité sont proches des composantes des matches d'improvisation : dans les deux cas, un public de connaisseurs, au fait des règles, est nécessaire. Il s'agit d'une forme de compétition verbale ; certaines limites dans la vanne ne doivent pas être dépassées sous peine de conduire à l'affrontement physique, qui n'est pas l'aboutissement normal de l'échange de vannes. L'échange doit rester sur le mode ludique et prend fin quand l'un des adversaires provoque par sa répartie le rire du public, accablant ainsi l'adversaire qui se retire honteux. Le vainqueur est donc celui qui a eu le dernier mot et pour qui le public a voté, par son rire.

2.3. Traitement didactique des pratiques sociales

Les savoirs issus des sciences humaines, des sciences du langage permettent de comprendre ce qui permet à une situation didactique de fonctionner, sans doute pas de la construire a priori. Il s'agit davantage d'un va et vient entre **savoir faire didactique** et réflexion à partir de **référents théoriques**. Dans l'exemple donné, le traitement n'est pas de l'ordre de la « récupération » de savoirs non scolaires. Ces savoirs ou ces habiletés, comme les valeurs attachées à ces compétences extra-scolaires, ont plutôt servi de point d'appui pour la mise en place des apprentissages dans l'ordre des savoirs scolaires. D'abord, l'improvisation n'occupe qu'une heure hebdomadaire. Les rencontres avec d'autres classes ou d'autres établissements, dans des cadres divers sont au mieux trimestrielles. Mais ce travail est le lieu d'une réconciliation avec une parole, sa parole, mise en scène, reçue comme une création personnelle par la collectivité classe ; l'enseignant est à la fois arbitre, garant des règles et de ce qui est recevable dans l'institution école ou sur la scène, entraîneur et partie du public.. L'évaluation vient aussi du public des pairs, expert et acteur. Car si le temps de la joute est le plus important, celui de l'entraînement, de l'apprentissage des règles, de l'analyse de ce qui s'est donné à voir et à entendre, occupe une place non négligeable. C'est là que s'exerce la réflexion sur les divers aspects linguistiques ou discursifs et qu'apparaissent les manques tant en ce qui concerne la construction du récit que la maîtrise des variétés ou des genres, ou encore le lexique et l'imaginaire, pour ne retenir que ce qui a un rapport immédiat au langage.

2.4. Incidence sur les autres temps d'apprentissage

D'abord, l'élève se réconcilie avec le langage oral, sa parole. Il apprend à écouter, à analyser les productions langagières, à les mettre en relation avec les contraintes diverses qui ont été indiquées plus haut. Autrement dit, il apprend à **construire les situations discursives**, à se donner des repères pour produire seul ou avec d'autres, son discours, intégrant ce qu'il a compris du contexte construit. En outre, l'évaluation est celle en vigueur dans la société, succès ou échec partiel de la prestation, mais les règles sont connues et l'analyse réflexive constitue une évaluation formative. Les acquis seront réinvestis dès la joute suivante, semblable et différente à la fois.

Du côté des écrits, réalisés dans la classe et avec l'aide de l'enseignant et des outils, on constate une plus grande motivation, une meilleure maîtrise du récit et surtout une volonté de défendre sa production. On mentionnera également l'attrait des spectacles proposés par le théâtre proche : compréhension des éléments de mise en scène ou du jeu des acteurs, regard neuf, actif, comme de l'intérieur sur l'acteur. Intérêt aussi pour les oeuvres écrites qu'elles soient de théâtre ou narratives, comme source d'enrichissement des joutes aux plans langagier et imaginaire, comme source d'une créativité personnelle.

3. CHANGER LE RAPPORT AU LANGAGE, CONSTRUIRE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES

3.1. Quand les élèves cumulent les difficultés

Si au collège les élèves sont en difficulté, cependant les pratiques langagières de la cité existent. Dans les classes de petit perfectionnement, la situation est différente : la violence verbale ou physique n'obéit pas aux règles définies plus haut de l'échange de vannes. Les **pratiques** sont **en deçà** de cet **usage réglé de la parole**.

La classe de petit perfectionnement où la recherche a été menée regroupe 14 élèves issus de familles en difficultés aussi bien au plan économique que sur d'autres plans. Un certain nombre de ces enfants sont confiés à des familles d'accueil ou à des foyers. Ils sont en échec total du point de vue scolaire et ne sont pas parvenus en particulier à entrer dans l'écrit malgré des redoublements. En outre, ils n'ont pas un comportement « scolaire » en ce sens que la violence physique et verbale reste le mode d'expression dominant, y compris dans la classe.

La plupart des élèves ont d'évidentes difficultés de natures diverses dans leurs productions langagières orales. Les relations sont affectives, violentes. On prend parti pour son copain, on frappe quand on est en désaccord. L'injure est le mode d'expression privilégié avec les coups. Quant à ceux qui n'usent pas de cette violence, ils restent silencieux, en retrait de la scène où la violence s'exprime. C'est l'état de la classe en début d'année. Tout travail de groupe est impossible, la communication entre élèves difficile. La plupart ne lisent pas

même leur prénom, ne connaissent pas leur date de naissance, ne distinguent pas la droite de la gauche, ne se repèrent pas dans le temps : jour, mois, heure.

3.2. Hypothèses

La recherche a commencé il y a trois ans auprès des élèves de ce type, avec un projet d'enseignement / apprentissage des divers discours à l'oral. Les recherches antérieures (Le Cunff, 1995) ont permis de mettre en évidence les composantes de la prise de parole devant le groupe classe, et les obstacles susceptibles de se présenter aux élèves dans cette situation. L'une des composantes importantes s'est avérée être la **compréhension de la situation discursive, mais aussi de la tâche discursive** donc de l'attente de l'enseignant quant au discours à produire.

Les projets d'enseignement ont donc pris en compte la nécessité de permettre à tous les élèves de construire les repères propres à chaque type de conduites discursives, tant pragmatiques que linguistiques. Ces projets ont peu à peu évolué **vers la prise en compte de la dimension métalangagière**. Les élèves ont été invités à réfléchir en situation ou dans des situations construites à cet effet, sur les faits langagiers (Le Cunff, 1995). L'intervention de l'enseignant a évolué elle aussi pour répondre à cette dimension.

La recherche a pris en compte les acquis du projet « Théâtre d'improvisation ». On a retenu l'hypothèse que les situations discursives proposées par l'école étaient incompréhensibles pour ces élèves, parce que loin de leurs pratiques sociales et mal différenciées. En outre, le rapport même au langage comme moyen de communication, de verbalisation, de construction de savoirs et de raisonnement était à interroger. Les mots semblaient interchangeable, et produire un discours, indifférent quant à l'effet sur autrui. Bref, c'est la fonction même du langage et sa représentation qu'il s'agissait d'analyser et de comprendre, pour mettre en place une action didactique. E. Bautier relève au cours d'une de ses recherches auprès d'un public de bas niveau de qualification (1995, p. 117) « que tout semble se passer comme si, (...) les relations entre réalisation linguistique et production de sens, entre production de langage et communication, étaient peu évidentes. Comme si l'idée d'être lui-même producteur de discours et de sens adressés à un autre interlocuteur semblait impossible. ». Son constat est du même ordre que celui effectué par l'équipe de recherche en petit perfectionnement.

3.3. Apprendre à construire des situations discursives

On a choisi de s'appuyer à la fois sur la **mise en place de situations** de production de discours, **rituelles**, impliquant des productions « simples » et sur une **mise à distance** en situation de ces actes discursifs. Le quotidien de la classe a été « mis en scène » de manière à permettre aux élèves de construire leurs repères, les représentations relatives aux situations discursives. C'est d'abord l'enseignant qui a conduit le rituel et distribué la parole, puis un responsable de séance a été désigné, différent chaque jour, pour prendre en charge cette fonction. Peu à peu des responsabilités se construisent autour de la

séquence orale : les élèves ont institué des « métiers » et s'inscrivent sur un tableau : l'annonceur, le preneur de son (car les séquences sont enregistrées), le remplaçant (de l'enseignant). C'est aussi à partir de cette séquence d'oral quotidienne que l'écrit a fait son apparition, rendu nécessaire pour consigner des décisions : les règles de paroles élaborées ensemble, les rôles dans l'histoire à jouer inventée ensemble, voire le scénario du film à réaliser. Sans cette mémoire écrite, les élèves changeaient d'avis d'une séance à l'autre et aucune histoire ne parvenait à s'élaborer. Les élèves ont réclamé de lire ces documents écrits. Ce n'était pas prévu quand le travail sur l'oral a commencé. Cet effet sur le besoin d'écrit, la compréhension de certaines de ses fonctions, peut-être de sa nature langagière, est le résultat du travail entrepris sur le rapport au langage et la construction d'une identité d'énonciateur de parole, de sa parole.

Le rituel consiste au début à trouver la date, à faire l'appel et à compter les présents. C'est la trame de départ. Les élèves qui ne sont pas « remplaçant » posent des questions à celui qui tient le « rôle principal » (élève de service), font des commentaires (cf. corpus infra). Mais ils annoncent auparavant s'il s'agit d'une question ou d'un commentaire, et demandent la parole ce qui oblige à une mise à distance de ce qu'on s'apprête à dire. Cela évite aussi les prises de parole intempestives et les agressions. Beaucoup de ces élèves demandent à relire parfois un nombre important de fois la date ou la règle, répètent un propos. La prise de parole est un acte complexe et difficile et dans un premier temps, ces situations rituelles permettent de prendre la parole dans un **contexte bien repéré**, et souvent le contenu énoncé par un autre donne la garantie de ne pas commettre d'erreur, de faire entendre sa parole sur un contenu garanti. Ce n'est que **peu à peu** que le **rituel évolue** en même temps que la richesse du contenu énoncé. La **réflexion** sur les actes discursifs a été introduite dès le départ et contribue probablement à cette évolution positive. En apprenant à maîtriser ces situations discursives « simples », les élèves apprennent à construire d'autres situations discursives plus complexes.

L'enseignant introduit de nouveaux commentaires, des questions sous formes de jeu « vrai / faux » incitant au raisonnement. Les élèves commencent à réagir à la fois sur la pertinence du propos des pairs et sur la formulation. Un pas important est alors franchi dans la capacité d'écoute, de prise en compte des propos de l'autre, de la réflexion sur les faits langagiers. Le rapport au langage, issu des pratiques sociales propres à ces élèves, s'est transformé grâce à ces activités langagières en apparence simples et ritualisées, en réalité qui permettent de construire de jour en jour la compétence langagière orale tant dans sa fonction de communication que dans sa fonction de verbalisation et d'aide à la maîtrise des raisonnements et à la construction des savoirs.

On sait peu de choses sur les caractéristiques du langage de ceux qui réussissent à l'école. Comme le remarque A. Florin (1995, p. 88) « personne à ce jour n'a réussi à démontrer quelles sont les caractéristiques précises du langage de l'enfant qui contribuent à sa réussite scolaire, ni quelles orientations cognitives différencieraient les milieux sociaux. ». Dans cette recherche, on tâche de permettre aux enfants, comme dans les formats identifiés et décrits par J. Bruner, et comme on l'a fait dans la recherche précédente avec les élèves des

classes de maternelle, d'identifier repères et discours dans des cadres connus et que l'on fait évoluer vers une plus grande complexité, en donnant aussi responsabilité et initiative aux élèves.

Il s'agit que ces activités proposées aient **un sens**. En effet, on sait que pour les enfants de milieux défavorisés, ainsi que le rappelle A. Florin (op. cité p. 174) « bien des fonctions du langage scolaire sont(...), encore plus que pour d'autres enfant, assez éloignées de celles qu'ils mettent en oeuvre en dehors de l'école (...) Le problème est moins dans la difficulté (de l'activité) que dans le sens que les élèves peuvent attribuer aux activités et aux situations scolaires, et dans les conditions de pratique qui leur sont offertes. » Dans cette classe, les élèves savent qu'ils travaillent sur le langage et sur la construction de savoirs élémentaires qui leur font défaut.

3.4. Prendre en charge la situation

L'enregistrement transcrit ci-dessous a été effectué en mars 1996. On constatera que ce sont les élèves qui ont en charge l'animation et la régulation. Une seule agression verbale se manifeste ; en début d'année, il faut le rappeler, aucun travail de groupe classe n'était possible, les conflits et la violence sont la règle.

Cédric : *le remplaçant Steven*

Steven : *Fatou, tu peux dire la date ?*

Fatou : *jeudi 28 mars 1996*

Steven : *quelqu'un veut répéter la date ?+++ Emilie*

Emilie : *jeudi 28 mars 1996*

Steven : *Nordine ?*

(...)

Steven : *Cédric !*

Cédric : *hum+++*

Jérôme : *on attend Cédric*

Cédric : *jeudi 28 mars 1996+++tu fermes ta gueule Sophie !*

Martial : *aujourd'hui on va fêter l'anniversaire de Fatou, de Emilie et heu+++Sophie*

Steven : *c'est bon (...)*

Steven : *plus personne veut répéter la date ?*

Emilie : *et les commentaires ?*

Steven : *est-ce que quelqu'un a un commentaire à faire sur le calendrier ?+++Emilie ?*

Emilie : *aujourd'hui on fête l'anniversaire de Fatou, Sophie et moi*

Jérôme : *on l'a déjà dit*

Steven : *plus personne a un commentaire sur le calendrier ?+++Vincent ?+++plus personne a un commentaire ?++Est-ce que quelqu'un a une question sur Fatou ?*

Djimmy : à Fatou

Steven : Martial !

Martial : Fatou, Fatou lis-moi les prénoms tous les

Emilie : La maitresse, la maitresse elle a dit que ben, i faudrait passer à d'autres questions q'à lire les prénoms de la classe parce qu'on les sait par coeur

Martial : vas-y bé vas-y ben lis-moi les jours de la semaine

Fatou : janvier, février

Emilie : j'ai un commentaire++c'est pas ça les jours de la semaine++les jours de la semaine, c'est lundi

(Fatou lit les jours)

Steven : c'est bon+++est-ce que c'est bon Emilie ?

(...)

Cédric : Fatou, est-ce que tu peux me faire montrer le [e] de poulet ?

Steven : est-ce que c'est bon Cédric ?

Emilie : Fatou tu peux me lire tout ce qu'on peut pas faire

(d'autres demandes)

Emilie : j'l'ai posé, j'l'ai posé après++ Fatou é doit lire é doit lire « quel effort je suis prête à faire pour qu'elle n'y ait pas de dispute »

(lecture du panneau par Fatou)

Steven : est-ce que c'est bon Emilie ?

Emilie : oui oui

Steven : Martial ?

Martial : est-ce que tu peux me lire heu le rem, le remplaçant heu est-ce que tu peux me lire la fiche du remplaçant

Cédric : « la discussion est close »

(ici l'annonceur clôt la séance, il a surveillé le temps imparti, soit 15 minutes)

D'autres enregistrements montrent un souci nouveau de la précision dans les propos des pairs qui sont donc écoutés avec attention, des reformulations qui manifestent une **activité métalinguistique** importante sont proposées ainsi

Martial : (commentant le calendrier) hier, hier, y avait une dame qui nous avait raconté une histoire

Fatou : des histoires parce qu'elle nous a raconté plusieurs

Souad : montre-moi++va à droite d'Dimitri

Cédric : Souad elle a dit « montre-moi » après elle a dit « va à la droite » +là+c'est++c'est soit « montre-moi » ou « va à la droite de Dimitri » elle a dit les deux là.

La réflexion d'ordre métalangagier est présente spontanément dans ces séances rituelles (cf. supra) mais les élèves sont aussi invités à **prendre**

conscience du travail cognitif qu'ils effectuent, à verbaliser leur mode de raisonnement. Dans ce corpus, il s'agit de la soustraction qu'ils ne maîtrisent pas en début d'année. Les élèves soustraient en faisant des pas en arrière puis les pas sont faits « dans la tête ». Pour dire combien d'élèves sont présents, l'élève qui est « de service » c'est-à-dire celui que l'on questionne pendant la séance, précise : s'il peut répondre sans compter, s'il a besoin de compter ou s'il a besoin de se déplacer pour compter. Le langage est ici utilisé dans sa fonction de verbalisation des acquis, des modes de pensée. Ce n'est pas un usage fréquent hors de l'école et particulièrement pour ces élèves de petit perfectionnement. Ici cet usage de la parole fait sens.

3.5. De la dispute à la discussion

Les exemples donnés ci-dessus manifestent une prise en main du rituel et des usages de la parole, des divers discours requis, voire de certains aspects métalangagiers ou métacognitifs. Des enregistrements vidéo régulièrement ont permis cette évaluation. La centration sur les productions langagières, les siennes, celles des autres, modifie le comportement des élèves. Le rituel, les règles de parole, la maîtrise croissante des discours et des situations de production de ces discours ont fait reculer la violence, seule pratique sociale identifiable, au profit d'un autre mode d'expression, dans la classe et ses abords immédiats en tous cas.

La séquence suivante manifeste une **évolution vers une vraie discussion** (Giordan et De Vecchi, 1987). Le rituel a encore évolué : les élèves inscrivent à l'avance le sujet sur lequel ils ont envie de discuter, c'est-à-dire de poser des questions ou de faire des commentaires. Ici il s'agit du mode d'alimentation du jeune poisson. En somme, ils programment de parler des savoirs dont il a été question dans des activités antérieures. Le projet de la classe comporte ce volet autour de l'étude du poisson. Les élèves ont exploré aussi tous les plans d'eau et iront pêcher. La discussion a lieu le 19 mai. C'est la première fois que le conflit se joue à travers un objet extérieur, l'étude des poissons. Le groupe de garçons qui, au départ, est opposé à Riana par principe glisse peu à peu dans son camp pour des raisons objectives.

Une dispute a éclaté dans la cour entre Riana et José. Riana arrive en classe bien déterminée à ne pas prendre part à la discussion, ce qu'elle fait effectivement pendant dix minutes. Puis elle prend la parole.

Riana : *Maitresse tu sais y a des poissons qui mangent des feuilles et y a des poissons aussi qui mangent des algues*

Maitresse : *Ah oui++qu'est-ce que tu voulais dire Cécilie +++j'ai entendu David tout à l'heure qui disait y a une cassette, la cassette de quoi ?*

Symohamed : *où i font montrer les euh les animaux*

(...)

José : *Riana, elle, maitresse, toi tu disais que Riana savait beaucoup de choses sur la mer, sur les poissons mais elle sait rien du tout. Tu sais rien, tu sais rien*

M. : écoute-moi, Riana, ++c'est à elle+ ce que tu viens de dire tu le dis au micro parce que c'est vrai qu'on comprend pas bien dans les précédents enregistrements, c'est vrai que tu avais beaucoup de choses à dire, alors dis-le

Riana : de toutes façons des choses j'en ai plus que José à dire mais seulement c'est que je veux pas les dire, si, parce que moi j'ai un aquarium chez moi au moins alors tais-toi !

(...)

Riana : (à José) Alors est-ce que tu le savais que les poissons ils ont une poche et ben ils ont un grand fil qui pend à leur poche, tu le savais pas ça !

M. : on le saura jamais parce que tu le lui as dit !

José : euh la poche ça emmène, la poche c'est la poche c'était, la poche c'était quand i z'étaient petits ça emmenait au truc là, ça emmenait ça et dès qu'il a grandi la poche elle s'est rétrécie parce qu'elle s'est coupée.

M. : et oui ça on l'avait expliqué en classe. Est-ce que vous vous rappelez à quoi elle servait cette poche ?

José : ça sert à ça sert à nourrir les petits parce que les parent i z'ont fait les enfants et après i partent tout de suite

M. : ah attends deux minutes ce qu'a dit José c'est ce qu'on avait expliqué au premier trimestre, c'est bien, c'est vrai.

Riana : (à José) j'ai une question à te poser. Est-ce que les poissons quand ils ont leur poche ils peuvent quand même manger ?

José : avec qu'est-ce qu'i y a dans la poche i peuvent manger et

M. : attends, un après l'autre

Riana : quand i z'ont une poche i peuvent pas manger qu'avec leur poche, i peuvent aussi donner, i peuvent aussi manger la nourriture deux fois plus : celle-là qu'est dans la poche et celle-là qu'on leur donne.

les autres : n'importe quoi !

M. : laissez-la finir

Riana : i z'ont plus de nourriture : celle-là qui est dans la poche et celle-là qu'on leur donne parce que celle-là qu'on leur donne i la mangent quand même mais i z'ouvrent la bouche un petit peu, alors tais-toi hein !

M. : bon euh non , stop stop stop à José

José : euh attends c'est pas parce que si z'ont une poche eh ben c'est pour qu'i mangent bien et la bouche ça sert à respirer ça sert pas à manger quand i z'ont une poche i mangent qu'est-ce qu'i y a dans la poche i mangent pas par la bouche i z'ont une poche, elle est bête

(...)

Symohamed : Riana, alors pourquoi ça sert à rien qu'i lui donnent une poche de nourriture parce qu'i savent manger dans euh euh

M. : tu as compris ce qu'il a dit ? Peut-être tu as une réponse à nous donner ?

Riana : *maitresse eh ben moi tu sais quand je donne à manger aux petits poissons eh ben i mangent quand même un petit peu : i z'ouvrent leur bouche et puis i mangent la nourriture alors là pouet pouet*

M. : *Riana elle le dit parce qu'elle l'a vu. Djung (un silencieux qui a un aquarium) ah Djung a quelque chose à dire*

Djung : *moi aussi c'est pareil*

M. : *c'est pareil que qui ?*

Djung : *Riana*

M. : *ah Djung aussi a observé la même chose+++David dit « de quoi ». Explique-nous davantage Djung. Il a rien compris+++Tu peux expliquer Riana ?*

Riana : *i dit qu'il est d'accord avec moi que les poissons quand i z'ont une poche i peuvent quand même manger la nourriture et ça c'est vrai en plus avec leur bouche*

M. : *qui est-ce qui a une idée qui pourrait expliquer qu'ils aient une poche quand même bien qu'ils mangent un peu avec leur bouche.*

Symohamed : *parce que leur bouche est pas bien ouverte mais parce qu'i mangent pas bien dans le truc là. Quand Riana elle donne à manger, i mangent pas beaucoup.*

M. : *c'est ça Riana ?*

Riana : *oui i mangent mais i mangent pas beaucoup. C'est pour ça qu'i z'ont encore de la nourriture dans leur poche.*

(...)

M. : *le sac vitellin, je crois que c'est ça hein ?*

José : *si c'est ça maitresse+++attends pour dire attends pour dire maitresse pour voir si Riana elle a raison, ben on ira demander au monsieur si on pourra aller à l'aquarium voir les poissons et les bébés et si on leur donne à manger si z'ont leur poche et s'i mangent pas eh ben on verra c'est qui qui aura raison*

M. : *et c'est une idée intéressante+++qu'est-ce qu'il propose José ?*

Riana : *d'aller voir le monsieur de les aquariums ? Maitresse tu sais y a un monsieur tout près de chez moi où on a acheté l'aquarium et ben i a dit que ça que je viens de dire c'était quand même vrai, c'était vrai parce que nous à côté de chez nous y a Françoise et puis juste à côté y a un monsieur qui vend des poissons, j'y vais là-bas pour en acheter et pour acheter le bocal et les plantes eh ben c'est là-bas où le monsieur m'a informée ça*

M. : *ah il a dit ce que tu nous as dit, ah tu vois elle a déjà vérifié auprès d'un spécialiste des poissons*

José : *quand j'ai regardé, attends, attends, quand j'ai regardé à la télé, Cousteau qu'i avait expliqué ce truc-là c'était pas vrai alors là !*

David : *maitresse c'est un menteur+++moi je suis avec Riana pour l'instant*

Symohamed : *moi aussi*

M. : *pourquoi ?*

Symohamed : *parce que Riana a plus de preuves que José*

José : *attends moi je suis Chirac et toi t'es Jospin*

(...)

Riana : *alors tu vois José que j'ai plein de choses à dire sur les poissons et ben si, j'en ai dit plein déjà+++j'i dit même plus de preuves que toi+++tu vois que, José, j'avais plein de choses à dire+ j'ai dit même plus de preuves que toi*

José : *elle dit qu'elle a plus de choses que moi mais on ne sait pas*

Ce long extrait qui met en scène José et Riana est un règlement de compte, certes, mais aussi **une vraie discussion sur un sujet scientifique**. Des savoirs sont en jeu, mais c'est aussi une joute devant des spectateurs qui interviennent et prennent parti pour le plus performant. Chacun argumente, réfute. C'est un spectacle et José lui-même ne s'y trompe pas quand il évoque le débat télévisuel entre les deux candidats à la présidence : il s'agit bien de convaincre les auditeurs. La revanche à la prochaine occasion, comme semble l'indiquer la dernière réplique. Par rapport aux lois de la cité, d'autres règles se sont mises en place : ce n'est plus la solidarité avec le copain, quelle que soit la querelle. Les autres garçons ont pris parti pour la fille parce qu'elle a le plus de preuves, elle les a convaincus. L'exercice de la parole, le discours argumentatif attendu par l'institution en sciences notamment est d'un autre ordre que les pratiques sociales : le discours est celui attendu dans la classe dans une telle situation même si la forme n'y est pas encore tout à fait mais il reste des pratiques extra scolaires la compétition, la joute et c'est là bien sûr que l'on retrouve ce qui a été mis en évidence dans la recherche sur l'usage didactique du théâtre d'improvisation. On perçoit bien ici que vaincre par la parole constitue un enjeu valorisé. La quantité est en cause mais aussi la nature du contenu, sa qualité de preuve.

4. CONCLUSION

Dans ces recherches, on est parti des pratiques sociales langagières ou non et du rapport au langage des élèves manifestés hors de la classe. Dans les deux cas, l'enseignant a mis en place des situations didactiques qui constituent un détour, par rapport aux pratiques scolaires notamment langagières ordinaires. Ce n'est pas non plus l'écrit qui s'est trouvé privilégié dans un premier temps dans le choix des objectifs mais la compétence langagière orale et la réflexion métalangagière comme moyen pour aider à la construction de cette compétence.

Dans les deux cas plus particulièrement analysés de pratiques didactiques auprès d'élèves en difficulté à des degrés divers, la construction des compétences est passée par la mise en place de situations délimitées dans le temps, aux repères identifiables, cadre pour l'exercice d'activités discursives de plus en plus complexes, évaluées collectivement. Ces éléments, composantes des situations où s'exercent des discours variés, sont non seulement constitutifs des pratiques sociales connues et valorisées par ces élèves mais aussi, bien que dif-

féremment, des pratiques scolaires en particulier celles qui permettent les apprentissages à l'école. Toute situation didactique comporte des repères notamment linguistiques, un sens du moins pour une partie des acteurs, des discours attendus. Dans les cas présentés, l'écrit s'il n'est pas l'objectif premier n'est pas absent : il tire bénéfice de ce qui se construit à l'oral, il trouve un statut, fait sens pour les élèves.

Les recherches doivent se poursuivre bien sûr dans les directions indiquées par cet article. Il s'agit de mieux comprendre encore ce qui est en jeu au plan du langagier et des valeurs dans les classes d'élèves venus des cités comme ici, mais aussi de l'ensemble des classes : les apprentissages y gagneraient en efficacité. De telles recherches paraissent le complément nécessaire de la réflexion dans le champ des sciences du langage sur les contenus à enseigner.

NOTES

- (1) Classe accueillant de jeunes élèves de l'école élémentaire ayant des difficultés de développement cognitif.
- (2) Zones d'éducation prioritaire.
- (3) École des Hautes Études en Sciences Sociales.

BIBLIOGRAPHIE

- BACHMAN C. (1977) : Il les a dit devant lui mais il n'avait pas peur, *Pratiques*, 17.
- BACHMAN C. et BASTIER L. (1984) : Le verlan : argot d'école ou langue des keums ?, Paris, *Mots*, 8.
- BAUTIER-CASTAING E. (1980) : Pratiques linguistiques, discursives, pédagogiques : causes ou conséquences de l'échec scolaire, Paris, *Langages*, 59.
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.
- BROSSARD M. (1989) : Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne, *Enfance*, 42, 1-2, Paris.
- BRUNER J. (1984) : Contextes et formats, in DELEAU M. (dir), *Langage et communication à l'âge préscolaire*, Presses universitaires de Rennes.
- BUCHETON D. et BAUTIER E. : (1996), Interactions : co-construction du sujet et des savoirs, Paris, *Le Français aujourd'hui*, 113.
- CARE J.-M. et RICHARD C. (1986) : Jouer, improviser, *Le Français dans le monde*, 204.

- CHARLOT B., BAUTIER E. et ROCHEIX J.-Y. (1992) : *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, L'Harmattan.
- FILLOL F. et MOUCHON J. (1977) : Les éléments organisateurs du récit oral, *Pratiques* 17.
- FLORIN A. et alii (1985) : *Le langage à l'école maternelle*, Bruxelles, Mardaga.
- FLORIN A. (1995) : *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses.
- FRANCOIS F. (1980) : Analyse linguistique, normes scolaires et différences socioculturelles, *Langages*, 59, Paris.
- GIORDAN A. et DE VECCHI G. (1987) : *Les origines du savoir*, Genève, Delachaux et Niestlé.
- LE CUNFF C. (1985) : *En principe ils le disent pas devant moi : éléments pour une étude du parler des collégiens*, Paris, EHESS, Séminaire de S. FISHER, (non publié).
- LE CUNFF C. (1995) : *Rapport de recherche, Mai 1995*, auprès du CSP IUFM de Créteil (non publié).
- LEPERS L. (1985) : Des matches de théâtre, *Le Monde de l'éducation*, juillet-août.
- RISPAIL M. (1995) : Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? *Actes du VIe colloque DFLM*, Lyon.
- SIROTA R. (1988) : *L'école primaire au quotidien*, Paris, PUF.
- STUBBS M. (1983) : *Langage spontané, langage élaboré*, Paris, Colin.

