

L'ORAL POUR APPRENDRE : QUESTIONS POUR D'AUTRES RECHERCHES

Catherine LE CUNFF, IUFM de Bretagne – INRP « Oral »

Résumé : Cet article fait le point sur les questions pour lesquelles les recherches actuelles dans divers domaines autour de « l'oral pour apprendre » apportent un début de réponse. La recherche INRP « Oral » a sa part dans les avancées évoquées. La description qu'elle a effectuée des échanges oraux dans la classe permet de mettre en place un projet « innovations » qui trouve naturellement place dans les préoccupations actuelles autour du Français transversal et de la polyvalence. Cependant, d'autres directions sont actuellement explorées par les didacticiens suisses ou canadiens, par exemple, que tente d'inventorier l'article, comme il tente de proposer quelques pistes pour des recherches à venir.

1. AU TERME DE CE NUMÉRO

On peut considérer que les articles qui constituent ce numéro de *Repères* sont, d'une certaine manière, un dossier pour la question de la relation de l'oral et de l'apprendre. Le présent article clôt provisoirement le dossier, en tentant de faire un état des lieux sur les acquis du passé, les recherches présentes et, surtout, il s'efforce de faire un inventaire des domaines peu explorés, des zones d'ombre pour lesquelles il semble nécessaire, voire urgent, de mettre en place des projets de recherche.

On peut, d'abord, s'arrêter sur les silences, que nous regrettons bien sûr. D'abord de notre faute, parce que toutes les didactiques n'ont pas été sollicitées : ainsi l'histoire ou les langues auraient pu, par exemple, trouver leur place dans ce numéro, tant il semble que l'heure soit au dialogue entre les didactiques, entre les disciplines de référence sans doute aussi. Le choix de la problématique et le dossier que nous avons réuni constituent cependant, de notre point de vue, un pas dans la construction de ce dialogue. Nous n'avons pas trouvé d'auteur pour nous éclairer sur ce qui se passe en milieu familial, pour le jeune enfant, au cours des « scénarios » (Bruner, 1983) quotidiens familiaux. Autrement dit, il manque le volet des toutes premières années d'apprentissage et une réflexion sur la complémentarité entre le milieu familial et l'école.

Ce qu'il est possible de dire, c'est que « l'oral revient » partout, non seulement dans le champ de la didactique mais aussi par exemple en linguistique où l'on s'intéresse aux grands corpus, à la prosodie, aux genres... Il apparaît que, d'une certaine manière, la place de l'oral dans les situations d'apprentissage est à envisager à côté de celle de l'écrit et aussi dans son rapport complexe à l'usage des manuels ou de l'informatique. Pour sérier les questions, il faut distin-

guer deux dimensions de l'oral, au moins dans un premier temps : d'abord, l'oral en tant que moyen de communication ; ensuite, comme objet de réflexion, lieu de construction de savoirs. Il faut ajouter à cette distinction élémentaire, sans laquelle en didactique on ne sait pas bien ce que l'on fait, l'oral que nous sommes tentés d'appeler « réflexif », celui qui permet de construire ses savoirs en les verbalisant, en les confrontant aux conceptions verbalisées des autres. Mais, en situation de classe, comment distinguer ces instances ? Comment, dans ce qui s'échange dans la classe, distinguer ce qui relève de la cognition, dans son rapport à la discipline, de ce qui relève de la maîtrise de la langue ? Cette distinction est de première importance pour décider de ce qui peut s'enseigner de l'oral.

Les didactiques des sciences, en particulier, nous invitent à considérer, en prenant appui sur les travaux issus de la psychologie, que le dialogue et le débat, l'oral comme communication, sont nécessaires, incontournables dans certaines phases de la démarche pour construire les notions, mettre en relation... bref construire les savoirs. Si l'on en croit les recherches de Caron (1993) ou, en remontant dans le temps, les écrits de Vygotsky (1985), il ne s'agit pas seulement de communiquer mais de construire sa pensée. C'est un oral qui, par les formulations et les reformulations, permet à la pensée de s'élaborer. Le « Français transversal » de l'école primaire nous semble concerné par cet oral là. Mais faut-il proclamer comme les auteurs de *Maîtrise de la langue au collège* (p. 89) que « parler et écrire pour apprendre, c'est apprendre à parler et à écrire » et que (p. 95) « on ne peut construire des savoirs opératoires si on ne construit pas dans le même temps les compétences langagières qui les sous-tendent. » La recherche « Oral dans la classe », projet qui rassemble des chercheurs de divers IUFM dans le cadre d'un projet INRP (1), s'est attachée précisément à vérifier cette relation. Mais cet énoncé ne peut actuellement avoir qu'un statut d'hypothèse, que ne partagent pas tous les didacticiens de mathématiques ou de sciences, à notre connaissance.

Une autre façon d'aborder la problématique consiste à s'intéresser au point de vue de l'élève : la situation d'apprentissage est-elle pour lui une vraie situation de communication, s'y passe-t-il quelque chose qui donne du sens à sa prise de parole ? S'agit-il, en adoptant le canal oral plutôt que celui de l'écrit coercitif ou le discours magistral avec prise de notes et contrôle écrit à la clef, de trouver une modalité, un « emballage » plus attractif pour l'« apprendre » ? Selon, bien sûr, les conceptions relatives à l'apprentissage de chaque enseignant, la réponse sera variable. Communiquer vraiment, c'est prendre en compte la personne de chaque interlocuteur. Or, les travaux de sociologie de l'éducation nous interpellent sur cette question (Debarbieux, 1996) : c'est un état de non communication qui prévaut dans la classe, selon leur diagnostic. Les élèves veulent parler à l'enseignant et veulent qu'on leur parle et qu'on les écoute. Et Louise (élève de 5ème à Rennes) de nous dire *En classe tu parles pas ! Tu réponds aux questions*. Si l'on en croit G. De Vecchi, ces questions ne sont justement pas celles des élèves mais celles de l'enseignant. Alors, on s'interroge, comme le fait l'équipe INRP « Oral », pour comprendre en profondeur la nature des échanges dans la classe, car il y en a et beaucoup. Le temps de *Ecris et tais-toi !* est révolu (D. Manesse, 1991).

2. FAIRE DIALOGUER LES CHAMPS CONCERNÉS

On le voit une des tâches est de faire un inventaire de ce qui est à notre disposition dans les différents domaines. Dialogue là encore entre les champs, quitte à sortir du champ de la didactique du Français. Ces confrontations nous semblent potentiellement riches, tant par la manière de poser les questions, que pour les descriptions (pourtant fragmentaires) et les méthodologies qu'elles mettent à notre disposition. Au didacticien de l'oral ensuite de faire le tri pour observer et innover, pour transformer cet oral dans et pour l'« apprendre ».

Les domaines concernés par la recherche sont en effet de natures diverses. Il faut prendre en compte les travaux de référence comme nous l'indiquons dans le projet INRP « Oral », en 1995 :

1. les discours (oral / écrit) ;
2. la didactique de l'oral ;
3. la verbalisation dans la construction des savoirs scientifiques ;
4. l'étayage ;
5. l'interlocution dans sa relation à l'acquisition du langage ;
6. les échanges d'un point de vue linguistique et pragmatique ;
7. la réflexion métalinguistique ;
8. la métacognition dans sa relation à la construction des savoirs ;
9. la construction de situations didactiques.

1. En ce qui concerne le premier domaine, parmi les travaux de référence, on peut mentionner ceux de J.-P. Bronckart et de ses collaborateurs (1985 et post.), portant sur le fonctionnement des discours ; ceux aussi de J.-M. Adam (1992) sur les séquences textuelles, points d'appui des recherches en didactique de l'écrit ou encore de C. Garcia-Debanc (dans ce numéro). Il faut mentionner aussi les travaux américains qui exploitent de grands corpus pour définir les caractéristiques des discours oraux (Biber, 1988, 1994). Certes, les typologies sont incomplètes pour le domaine de l'oral et particulièrement pour les situations que nous privilégions. C'est pourquoi une des premières tâches du projet INRP « Oral » a consisté à décrire les discours **vraiment en usage** dans les classes, les situations authentiques, pour en dégager les **composantes**.

2. La didactique de l'oral a eu, on le sait, quelques difficultés pour se donner une place aux côtés de sa voisine, qui occupe la plupart des didacticiens du français, la didactique de l'écrit. Cependant (R. Lazure, 1991), quelques travaux existent sur lesquels la recherche « Oral » a pu prendre appui, issus en particulier de la recherche INRP « Constructions métalinguistiques à l'école primaire » (*Repères* 9) ou antérieurs (H. Romian, 1985). Ces travaux portent pour l'essentiel sur le discours explicatif mais aussi sur l'interlocution. Nous renvoyons en particulier au n° 3 de *Repères* pour un historique de la question.

3. Depuis de nombreuses années, les psychologues ont pris en compte la verbalisation dans la réalisation de tâches par les enfants, seuls ou en groupe (J. Beaudichon, 1982, 1985). Ces travaux permettent de mesurer la part de ces productions verbales dans la construction de la pensée. J. Caron (1993) souligne cependant que ce sont surtout les monologues qui ont été pris en compte

et qu'il reste à explorer la part des autres échanges intervenant en classe dans ces constructions.

4. De nombreux chercheurs ont pris appui, tant dans le domaine de la psychologie qu'en sciences de l'éducation ou en didactique (B. Schneuwly, D. Bain, 1993), sur les travaux de L. Vygotsky (1985) et sur ceux de J.-S. Bruner (1983) portant sur la médiation de l'adulte dans les apprentissages, notamment langagiers. C'est dans ce courant que se place la recherche de certains groupes INRP « Oral ». Certains travaux concernent la situation d'apprentissage en classe. Il s'agit de transposer en didactique de l'oral les recherches menées dans des domaines autres.

5. Les quelques recherches portant sur les échanges oraux en classe ont surtout concerné la maternelle (A. Florin, 1991, M. Grandaty et C. Le Cunff, 1994 etc.). Hormis ces travaux, on s'est intéressé au rôle de l'interlocution dans l'acquisition du langage (C. Hudelot et coll., 1990 ; F. Francois, 1991).

Si la prise en compte des conflits socio cognitifs est presque de règle dans les didactiques des disciplines, on ne trouve pas de recherche spécifique sur ce qui se passe réellement au cours de ces échanges, du point de vue discursif notamment, et aucune évaluation précise n'est faite concernant l'impact, auprès des élèves considérés individuellement, de ces apports verbaux, notamment aux cycles 2 et 3. Les fonctions des interventions de l'enseignant ont été étudiées en maternelle (A. Florin par exemple), et de nombreux travaux considèrent que questions et suggestions sont les modalités qui permettent à l'enseignant de faire avancer les élèves dans leurs connaissances scientifiques (Aster N° 6, 1988). Il nous semble cependant qu'il y a, précisément sur ces points, un important travail de description à effectuer et que la réalité de la classe est plus riche que ce que ces travaux peuvent suggérer.

6. La problématique qui est celle de ce numéro ne peut ignorer la nature conventionnelle des actes illocutoires (Austin, 1970 ; Searle, 1972). L'implicite pose le problème de facteurs non linguistiques : contexte, états de croyance supposées... qui influent sur les actes langagiers. La recherche, dans le champ qui nous concerne, doit prendre en compte, sur le plan théorique, cette approche définie par Grice par exemple. Méritent également d'être pris en compte les travaux de E. Roulet (1986, 1991) sur les marques spécifiques du discours oral dans l'interaction.

7. Les recherches INRP « Constructions Métalinguistiques » et « Révision » (1991-1995) ont largement pris en compte la dimension métalinguistique dans la construction des compétences langagières des élèves, mettant en évidence des comportements de réflexion d'ordre métalangagier dès le cycle 1. Cependant, dans le domaine des discours qui nous intéresse, il reste à définir la nature exacte et les modalités de cette composante, même si des travaux indiquent la manifestation précoce de certains des discours qui nous concernent (CALAP N° 7/8, 1990). Il reste à construire des outils didactiques pour les enseignants prenant appui sur ces résultats.

8. Aucune didactique de discipline ne peut ignorer les développements récents concernant la cognition et la métacognition dans leur relation à la construction des savoirs. Reste à établir les liens entre les échanges oraux, véhicule de la médiation adulte notamment, mais aussi des pairs, et la construction de la pensée. C'est ce que relèvent par exemple J. Caron (1993) ou L. Allal (1993). Il serait illégitime d'évacuer la linguistique et la psychologie du langage d'un tel domaine qui concerne la didactique du français en premier lieu.

9. Les différentes didactiques et, en particulier, celle du Français ont déjà derrière elles une expérience et des outils pour construire les situations didactiques (*Rencontres pédagogiques* N° 19, 1988 ; Groupe EVA, 1991). Cependant, elles ne prennent pas toujours en compte les interactions langagières et plus particulièrement les apprentissages langagiers oraux qui s'y mènent. Leur préoccupation reste disciplinaire. C'est pourquoi la recherche doit, par la description des discours, travailler à fournir à plus long terme les moyens de construire des outils dans une perspective d'action.

3. OBSERVER, DÉCRIRE D'ABORD

Les recherches, dans le champ qui nous intéresse, devraient donner aux enseignants, dans les classes tout venant, les moyens de construire des situations didactiques, impliquant des discours liés à l'activité scientifique et technologique, ou d'autres disciplines encore, de 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 métalangagiers et métacognitifs autonomes. Dans cette perspective, le projet INRP « Oral » a eu principalement un **objectif de description**. Cette recherche s'est focalisée sur l'analyse des discours, métadiscours et interactions verbales orales, prenant place dans les situations d'apprentissage, aux trois cycles de l'école primaire. Les échanges oraux ont été considérés dans et hors de leur relation à la construction des savoirs. Les exemples ont surtout été pris en sciences et en technologie.

Pour atteindre les objectifs que s'est fixés l'équipe « Oral », il a fallu mener des investigations sur différents plans : du point de vue des élèves, pour permettre de mieux comprendre la nature des discours que l'on souhaite faire acquérir, dans leur relation, en particulier, à la construction des savoirs ; du côté des enseignants, pour mieux comprendre la nature et le rôle de leurs interventions orales.

3.1. Les raisons d'un choix

Si l'apprentissage de l'oral est perçu comme une priorité en maternelle et fait l'objet d'un investissement didactique et pédagogique important, il se limite en primaire aux aspects « techniques » (lecture à haute voix, récitation, exposé, saynètes de théâtre...), reconnus comme faisant partie de la discipline, qui sont l'objet d'un enseignement spécifique et suscitent des recherches (dans ce numéro même). En revanche, la part orale de l'enseignement des disciplines

autres que le Français est relativement négligée ou n'est pas perçue comme relevant de la didactique du Français mais seulement de la discipline concernée.

La recherche « Oral » s'appuie sur les travaux évoqués plus haut mais a dû explorer d'autres domaines. L'objet d'étude s'est focalisé sur les conduites langagières complexes, différentes des tâches disciplinaires, mais qui leur sont associées et dont on fait l'hypothèse que la maîtrise permet à l'élève de construire ses savoirs. Inversement, on suppose que les carences dans cette maîtrise peuvent être considérées comme l'une des causes d'échec dans l'apprentissage des notions dans la discipline d'appui.

3.2. Méthodologie et difficultés

Les données ont été constituées d'un ensemble de corpus enregistrés. De l'étude de ces corpus, l'équipe « Oral » a fait émerger un certain nombre de points sur lesquels elle a focalisé son attention pour une étude approfondie et, le cas échéant, lorsque les théories de référence ne fournissaient pas de cadre satisfaisant, d'une théorisation. L'équipe a effectué un état des lieux des recherches dans les domaines de référence (cf. supra) pour ne négliger aucune des clés qui pouvaient permettre de mieux comprendre les démarches et les comportements observés dans les corpus.

Des difficultés sont intervenues du fait, en particulier, des disciplines d'appui. En effet, la technologie est une discipline jeune, qui n'a qu'une dizaine d'années d'existence et sa didactique est en constante évolution. Dans la classe, son implantation est précaire. Elle est loin d'exister dans toutes les classes et, lorsqu'elle apparaît à l'emploi du temps, les enseignants n'en cernent pas bien les contours et certains aspects de la didactique préconisés par les textes officiels sont loin d'être maîtrisés. Dans les sciences expérimentales, les pratiques sont mieux établies, mais il est vite apparu que les phases de la démarche, telles qu'elles sont décrites par les ouvrages de didactique, ne sont pas toutes observables dans les séquences de classe ou qu'elles n'apparaissent pas dans l'ordre attendu, même lorsque les séquences étaient préparées collectivement et minutieusement. Des faits inattendus bloquent souvent ou retardent la construction des savoirs visés. Il s'avère que les moments de confrontation des représentations, de conflit socio-cognitif posent des problèmes aux enseignants : difficultés d'obtenir de réelles confrontations et difficultés à gérer ces confrontations de manière à faire évoluer les représentations.

3.3. Dispositif d'analyse d'un corpus commun : multiplicité des approches

Les approches des corpus recueillis par l'équipe « Oral » ont été riches et diverses. Il a semblé nécessaire, pour redonner une cohérence à la recherche, d'adopter un dispositif approprié qui a consisté à prendre un corpus unique et à multiplier les types d'approche dont il pouvait faire l'objet, à l'image de qu'ont fait les chercheurs d'horizons différents autour de l'entretien connu sous le nom de *La dame de Caluire* (Bange P., 1987). Un moment de technologie enregistré

en Grande section de Maternelle a été choisi pour cette étude. La séquence repose sur une comparaison entre une bicyclette et un poussoir par les élèves de la classe. Les « experts » de diverses disciplines (linguistique, didactique des sciences...) et les membres de l'équipe, par la confrontation des approches, ont permis de clarifier un certain nombre de notions indispensables pour mieux cerner ce qu'est une situation didactique ; les confrontations ont surtout mis l'accent sur la complexité de l'entreprise. Grâce à cette démarche, l'équipe « Oral » s'est progressivement centrée sur l'analyse de l'interrelation entre les tâches disciplinaires et les conduites langagières comme lieu privilégié où s'élaborent des savoirs.

3.4. De l'analyse des corpus à l'élaboration d'un modèle de description

Au-delà des différences et de la diversité des disciplines qui ont servi de point d'appui, se dégagent des caractéristiques qui permettent d'élaborer un modèle de description des échanges oraux en classe, au cours des séquences d'enseignement / apprentissage. Ce qui constitue le facteur commun, quels que soient la méthode, le style pédagogique et le dispositif mis en place, c'est le contrat qui lie les acteurs présents dans la classe. Même si le modèle est remis en cause parfois par l'enseignant, ce dernier reste le garant de la construction d'un savoir que les élèves ignorent (ou sont supposés ignorer) ou ne connaissent qu'imparfaitement. Dans ce jeu qui fonde la possibilité des interactions, les échanges oraux jouent un rôle déterminant. Qu'il s'agisse de la gestion des dispositifs mis en place ou des savoirs en cours de construction, l'oral est bien au centre des aspects tant didactiques que pédagogiques des séquences. Dans la dramaturgie qui se déroule, l'enseignant, connaît à peu près le dénouement. Pour lui le sens se construit à partir des objectifs qu'il s'est fixés, en s'appuyant sur les guidages que peuvent lui fournir, entre autres, les textes officiels, les différents outils dont il s'aide dans sa préparation. Mais le guidage proposé par l'enseignant peut ne pas être identifié par les élèves. Il s'agirait donc, dans un prolongement de la recherche, de prendre en compte la réaction de chacun des élèves et de cerner les zones sensibles d'une séquence, où se repèrent plus massivement les ruptures, les incohérences, les retours en arrière. On peut faire l'hypothèse que c'est sans doute à ces moments problématiques que l'expérience de l'enseignant permet à l'élève de trouver des repères.

Mais, pour effectuer ses descriptions, l'équipe « Oral » a dû s'appuyer sur un appareil conceptuel nouveau dans ce champ en constitution, et rechercher les unités les plus pertinentes pour son analyse des enregistrements effectués dans les classes. Des avancées sont à mettre à l'actif des différents groupes locaux dont les travaux sont complémentaires. On se reportera aux articles de ce numéro qui présentent certaines de ces avancées. Il faut ajouter que le travail de l'équipe « Oral » a permis d'élaborer un modèle de description qui devrait permettre à une recherche-innovation de trouver là un cadre général pour la séquence didactique.

4. QUELS CHANTIERS OUVRIR ?

4.1. Tour d'horizon

Nous avons fait une place, dans ce dossier, aux recherches de nos collègues suisses et canadiens, dont les perspectives sont différentes de celles de la recherche « Oral » mais constituent aussi des avancées. Sans doute les démarches sont elles à terme compatibles et les résultats peuvent permettre d'aboutir à des principes pour construire des situations didactiques efficaces. Les travaux suisses clarifient les composantes de certains genres sociaux transposables en classe, tandis que l'équipe « Oral » cherche à décrire les genres scolaires en y associant les apprentissages disciplinaires. Les travaux canadiens, comme ceux de l'INRP, s'intéressent fortement aux aides verbales apportées à l'apprenant, notamment face à un obstacle.

Les travaux sur les pratiques langagières sociales d'E. Bautier, qui auraient mérité une place dans ce numéro, sont déjà largement diffusés, notamment dans les publications des didacticiens du Français (*Repères* n° 15, 1996 ; *Français aujourd'hui* n° 113, 1996 et n° 120, 1997). Ces travaux, qui s'intéressent aux pratiques sociales dans leur rapport à la construction de savoirs, doivent être poursuivis car ils nous éclairent sur les comportements langagiers des élèves dans la classe.

4.2. Les variables pour une recherche-innovation

Nous avons évoqué le bilan de la recherche « Oral » qui s'achève. Des avancées importantes sont à mettre à son actif, mais, on l'a perçu, beaucoup de questions restent sans réponse et de nouvelles questions ont surgi, plus précises ou qui nous obligent à sortir de la classe et du champ initial pour mieux y revenir ensuite. On prend aussi, tout naturellement, quelque distance avec les pratiques en cours et l'innovation s'impose alors.

La recherche – description se poursuivra par une recherche – innovation, sous la responsabilité de S. Plane, M. Grandaty et C. Garcia-Debanc, dans le cadre d'un projet INRP. Le domaine des tâches discursives et des conduites discursives, défini dans le projet, suppose chez les élèves et l'enseignant des compétences dont la maîtrise relève d'enseignements / apprentissages spécifiquement discursifs et dépend donc de la didactique du Français : cette entrée est au centre des investigations de la recherche-innovation. Cependant, il faudrait considérer que ces aspects ne peuvent être séparés d'autres dimensions. L'entrée par la polyvalence montre ici toute sa pertinence : tâches discursives et conduites discursives ne prennent leur sens que dans leurs contextes didactiques et pédagogiques. L'entrée disciplinaire est elle aussi concernée par les tâches discursives et, symétriquement, les conduites discursives sont à analyser en relation avec d'autres entrées (sociologie, psychologie...). Les conduites interactionnelles doivent nécessairement être prises en compte dans la mesure où elles rendent possibles les échanges par lesquels se construisent les savoirs.

Le modèle élaboré par l'équipe INRP constitue l'esquisse d'un classement de variables qu'il est possible d'étudier. Elles concernent les tâches et les conduites langagières d'une part, l'enseignant et l'élève, d'autre part. La recherche-innovation INRP se donne pour tâche d'explorer les lieux d'intervention possibles. Certaines des situations sont reprises des modalités pratiquées de façon empirique dans les classes. Il s'agit de mieux analyser les raisons de leur efficacité ou de leur inefficacité. D'autres situations ont des caractéristiques plus innovantes, plus résolument tournées vers la polyvalence.

Par ailleurs, si les dispositifs où l'enseignant s'adresse collectivement aux élèves sont assez bien décrits, ainsi que ceux où il est en relation duelle avec un enfant, il n'en va pas de même de ceux où les élèves sont amenés à travailler en groupe. Bien que ces modes d'organisation soient souvent présentés comme intéressants - voire indispensables - pour impliquer les élèves dans leurs apprentissages, les enseignants sont assez fréquemment réticents à leur égard. En effet, les conditions de leur efficacité sont mal maîtrisées. La recherche devrait aussi se pencher sur ce problème.

5. CONCLUSION

La recherche « Oral », trouve, dans les réflexions actuelles sur la polyvalence et la prise en compte de la complexité, une nouvelle légitimité. La recherche-innovation devrait apporter quelques réponses au questionnement concernant l'efficacité des séquences d'enseignement disciplinaire. Elle devrait aussi permettre d'approfondir la réflexion sur l'évolution du champ de la didactique du Français. L'émergence du discours et, plus récemment, de l'oral - comme on l'a rappelé - réinterroge en profondeur un domaine disciplinaire jusque là essentiellement articulé sur la langue, l'écrit et la littérature. La mutation n'est pas à son terme, mais il faut en mesurer les enjeux et les implications dans une réflexion à long terme sur la formation des enseignants.

Hors du champ de l'innovation, les investigations à venir pourraient porter du côté des travaux relatifs aux apprentissages hors de l'école, dans les lieux propres au monde du travail, pour évaluer la part de l'oral, du geste et d'autres modalités. Il est probablement nécessaire de s'interroger aussi sur la légitimité des pratiques langagières ou des genres scolaires au regard, par exemple, de ce qui est le réel social, notamment dans les démarches de la recherche en science par exemple. Il s'agit, d'urgence, de mieux comprendre ce qui se joue dans la classe, donc achever de décrire ce qu'on a à peine commencé à faire et de s'interroger sur ce qui est enseignable et selon quelles modalités. S'agit-il de travailler l'oral en situation ? et dans quelles situations ? Ou bien s'agit-il de mettre en place des moments de type « métalangagier », distincts de l'apprentissage mené, pour réfléchir ou s'entraîner sur tel ou tel objet langagier : lexique ou conduite discursive. Une dernière piste concerne les fonctions de l'échange. L'apprenant est aussi une personne, un enfant ou un jeune, sa parole a besoin de respirer et mérite d'être prise en compte sur un mode social et pas seulement en tant que parole d'apprenant. Alors quelle place pour cette parole plus libre dans la classe ?

Et enfin, il reste à s'interroger sur la formation à donner aux enseignants, du Français et d'autres disciplines, professionnels de la parole en tout cas. C'est pour plus tard probablement, à moins que l'urgence, sous forme de questions autour de la polyvalence ou de la mission éducative, ne nous oblige à répondre plus vite que prévu...(3)

NOTES

- (1) Bernard BLED et Sylvie PLANE - IUFM de Saint Lô, Jacqueline MASSONNET - circ Saint-Denis - 93, Elisabeth NONNON - IUFM de Lille, Catherine TAUVERON et Jean Paul GUICHARD - IUFM de Clermont-Ferrand, Jean Michel DURAND et Gilbert TURCO - IUFM de Bretagne, Catherine LE CUNFF et Aline COUE - IUFM de Créteil, Michel GRANDATY et Claudine GARCIA-DEBANC IUFM de Toulouse
- (2) Rapport de recherche, *Mieux parler pour mieux réussir*, IUFM de Créteil - mars 1997
- (3) L'article doit beaucoup aux nombreuses discussions avec F. Gadet ; Gilbert Turco a largement contribué à la partie consacrée au bilan de la recherche INRP « Oral »

BIBLIOGRAPHIE POUR EN SAVOIR PLUS

- ALLAL Linda (1993) : Régulations métacognitives : quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative ?, in Linda ALLAL, Daniel BAIN, Philippe PERRENOUD, *Evaluation formative et didactique du français*, Delachaux & Niestlé, (p. 81-98)
- ASTER n° 6 (1998) : *Les élèves et l'écriture en sciences*, INRP
- ASTOLFI Jean Pierre (1986) : Les langages et l'élaboration de la pensée scientifique, *Le Français Aujourd'hui* N° 74 juin 1986, (p. 51-57)
- ASTOLFI Jean Pierre, DEVELAY Michel (1989) : *Didactique des sciences*, PUF Que sais-je
- AUSTIN J. (1970) : *Quand dire c'est faire*, Seuil
- BANGE P. (1987) : *La dame de Caluire*, Peter Lang
- BAUTIER E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, L'Harmattan
- BEAUDICHON Janine, DUCROUX Noëlle (1985) : L'approche du contrôle cognitif de la communication chez l'enfant : quelques données, quelques problèmes, in BIDEAUD Janine, RICHELLE Marc, *Psychologie développementale*, Mardaga, (p. 139-159)
- BERTHOUD PAPANDROPOULOU I., FAVRE C., VENEZIANO E. (1990) : Construction et reconstruction des conduites d'explication, *CALAP 7 / 8 URA 1031*, Paris V
- BERTHOUD PAPANDROPOULOU I. (1991), Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage, in *Revue Française de Pédagogie* n° 96, INRP
- BIBER D. (1988) : *Variation across speech and writing*, Cambridge University Press
- BIBER D. & FINEGAN E. (eds) (1994) : *Sociolinguistic perspectives on registers*, New York and Oxford University Press

- BRONCKART Jean Paul (dir.) : (1985), *Le fonctionnement des discours*, Delachaux & Niestlé
- BRONCKART Jean-Paul (1988) : Normes, langue et école. Présentation. In SCHÔNI Gilbert, BRONCKART Jean-Paul, PERRENOUD Philippe (éd.) : *La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières*. Neuchâtel-Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 7-22.
- BRONCKART Jean-Paul, DOLZ Joaquin, PASQUIER Auguste (1993) : L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ?, *Etudes de linguistique appliquée* octobre-décembre 1993, Didier, (p. 23-38).
- BROSSARD Michel (1978) : Milieu social, situations de verbalisation et usages du langage. *Revue de phonétique appliquée*, N° 46-47, p. 205-208.
- BROSSARD Michel (1993) : Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire, *ENFANCE* tome 47, 2/1993, (p. 189-200)
- BRUNER Jérôme, (1983), *Le développement de l'enfant - savoir faire, savoir dire*, PUF
- BRUNNER Claude, FABRE Sylvette, KERLOC'H Jean-Pierre (1985). *Et l'oral alors ?* Paris, Nathan / Institut national de recherche pédagogique.
- CARON Jean, CARON-PARGUE Josiane (1993) : Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique, *Bulletin de psychologie*, tome XLVI N° 412, (p. 730-736)
- DEBARBIEUX E. (1996) : *La violence en milieu scolaire*, ESF
- Equipe « Oral-Créteil » (1997) : *Comment mieux parler pour mieux réussir*, Rapport de recherche - mai 1997, IUFM de Créteil
- DELEAU Michel (1990) : *Les origines sociales du développement mental*, Colin
- DOISE Willem, MUGNY Gabriel (1981) : *Le développement social de l'intelligence*, Interéditions
- ESPERET Eric (1991) : Psychologie du langage et gestion cognitive des activités langagières, *Les sciences cognitives en débat*, éd. CNRS, (p. 207-217)
- FLORIN Agnès (1991) : *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, PUF
- FRANCOIS F. (1991) : Le dialogue en maternelle, mise en mots et enchaînements, in WIRTHNER et alii, (dir), *Parole étouffée, parole libérée*, Delachaux et Niestlé
- FREINET C. (1969) : *Pour l'école du peuple*, Maspéro
- GINSBURGER-VOGEL, Yvette (1986) : Les élèves face aux questions. Le statut des questions dans le discours didactique, *Le français aujourd'hui* N° 74 juin 1986, (p. 59-88)
- GIORDAN André, DE VECCHI Gérard (1987) : *Les origines du savoir*, Delachaux & Niestlé
- GRANDATY Michel, LE CUNFF Catherine (1994) : Situations de discours explicatif oral aux cycle 1 & 2 : performances, activités métalangagières et étayage, *Repères* n° 9, INRP

- GRICE H. (1979) : Logique et conversation, *Communications* n° 30, Seuil, (P. 57-73)
- GROUPE EVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, INRP/Hachette
- HUDELOT Christian, PRENERON Christiane, SALAZAR ORVIG Anne (1990) : Explications, distance et interlocution chez l'enfant de 2 à 4 ans, Actes du colloque international, Paris, CALAP Fasc. N° 7/8, CNRS Université René Descartes, (p. 2416255)
- LAZURE Roger (1991) : Sur les traces de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche, *Études de linguistique appliquée* n° 84, (p. 23-35)
- LE CUNFF Catherine (à paraître) : De « Ecris et tais-toi ! » à « Parlez pour apprendre ! » : évolution dans le statut des échanges oraux à l'école primaire en France. in *Actes du Colloque CEPEC, septembre 1997*
- LE CUNFF C, CABIRON Françoise (1997) : De la violence à la joute verbale : élèves en banlieue, in *Repères* n° 15, INRP
- MANESSE D. et GRILLET I. (1991) : L'oral contre l'écrit, *Repères* °3, INRP
- MARCHAND F. (1971) : *Le français tel qu'on l'enseigne*, Larousse
- MOESCHLER Jacques (1985) : *Argumentation et conversation*, Crédif Hatier
- NONNON Elisabeth (1986) : Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant, *Revue française de psychologie* N° 74, (p. 53-86)
- OCDE (1993) : *Apprendre à penser, penser pour apprendre*, Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE
- PONTECORVO Clotilde (1990) : Opposition, explication et invocation des règles dans la discussion en classe entre enfants de 5 ans, CALAP N° 7/8, CNRS Université René Descartes, (P. 55-70)
- RECHERCHES PEDAGOGIQUES N° 117 (1983) : *Eveil scientifique et modes de communication*, INRP
- RENCONTRES PEDAGOGIQUES N° 19 (1988) : *Problèmes d'écriture*, INRP
- REPERES N° 3 (1991) : *Oral / écrit*, J. David, C. Le Cunff (coord) INRP
- ROMIAN Hélène (coor.) (1985) : *Et l'oral alors ?*, INRP/NATHAN
- ROULET Eddy (1986) : Complétude interactive et mouvements discursifs, *Cahiers de linguistique française* n° 7
- SCHNEEBERGER Patricia (1993) : Difficultés liées au vocabulaire : le cas du concept de régulation en biologie, *Didaskalia* n° 2, INRP, (p. 73-88)
- VERGNAUD Gérard (1991) : Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques, *Revue française de pédagogie* n° 96 juillet-août-septembre 1991, (p. 79-86)
- VERGNAUD Gérard (éd) (1991) : *Les sciences cognitives en débat*, éds du CNRS
- VERIN Anne (1988) : Apprendre à écrire pour apprendre les sciences, *Aster* n° 6, INRP, (p. 15-46)
- VILLEPONTOUX Luc (1992) : *Apprendre le langage à l'école*, Toulouse Privat
- VYGOTSKI Lev (1985) : *Pensée et langage*, Messidor