

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-Debanç 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 maitres-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 enchaînements, 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.