

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1. LE TRAVAIL INSCRIT DANS L'ACTIVITÉ DE VERBALISATION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5. CULIOLI (1973).

6. FISHER (1999) ouvrage cité, p 21.

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

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

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

1.2. Des situations-problèmes pour la référenciation ?

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

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

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

10. REY- DEBOVE (1998), ouvrage cité.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

13. FAYOL (1997), p. 234.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

30. VANDELOISE (1986), p. 37.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.1.1. L'axe de la décontextualisation

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

3.1.2. L'axe de la mise en relation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION

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

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

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

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

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

BIBLIOGRAPHIE

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

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

