

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

Micheline PROUILHAC  
IUFM de Limoges et INRP oral

---

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

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

---

## 1. DÉPLACEMENT DU PROCHE AU LOINTAIN

### 1.1. Présentation du cadre de la recherche

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Des constats analogues ont été faits depuis longtemps par B. Bernstein<sup>1</sup> même si nous ne les analysons pas dans les mêmes termes.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

L'apprentissage du langage est très lié à la situation : Bruner<sup>2</sup> a montré comment les premiers apprentissages du langage s'effectuent par la maîtrise de l'attention partagée ; ce réglage, au sein de l'interaction, s'opère par la coordina-

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

L'organisation est la suivante :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## 2.2. De la nécessité de « dispositifs »

En nous appuyant sur ces premiers constats, dans un second temps, nous avons recherché des formes d'organisation moins contraignantes pour la gestion de la classe et plus adaptées à des difficultés locales pour tenter de répondre à des problèmes mieux cernés en ce qui concerne tel ou tel aspect de l'oral<sup>5</sup>. Nous avons appelé **dispositifs**, faute de mieux et sans doute parce que ce mot était dans l'air du temps, des **formes d'étayage plus souples pour l'apprentissage de l'oral**.

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

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

Il s'agit dans le cadre d'activités intitulées « Découverte du monde » de relater une expérience<sup>6</sup>.

### Situation de communication :

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

### Références :

Programmes de l'école maternelle :

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

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

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

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

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

**Analyse des échanges :**

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

### **Dispositif pour travailler la conduite explicative**

#### **Première phase :**

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

#### **Deuxième phase :**

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

#### **Troisième phase, en trois étapes :**

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

Quelles fonctions assigner au dispositif ?

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

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

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

### **2.3. Dispositifs pour travailler l'oral**

Dans l'exemple précédent, dans l'activité scientifique, l'oral est d'abord un outil au service d'apprentissages notionnels de la discipline. Le dispositif décrit, qui prend l'oral non plus comme outil mais comme objet d'apprentissage, vise à remédier à une difficulté dans la conduite explicative mais aurait pu tout aussi bien anticiper la difficulté pour éviter aux élèves de vivre une situation périlleuse. En effet, à ce stade de notre réflexion, il nous a semblé nécessaire de ne pas considérer le dispositif seulement comme un instrument de remédiation mais comme un instrument d'apprentissage. Pour le distinguer de la foule des «dispositifs» existant dans la sphère sociale<sup>8</sup>, nous avons enrichi le jargon en l'ap-pelant : «dispositif pour travailler l'oral».

Dans l'exemple suivant, nous voulons montrer qu'un dispositif pour tra-vailer l'oral peut s'inscrire dans la discipline du Français et articuler oral / écrit<sup>9</sup>.

#### **Dispositif pour travailler des conduites narratives :**

##### **Contexte :**

Projet d'écriture d'une nouvelle fantastique.

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

##### **Activité :**

Récit-puzzle oral d'une nouvelle fantastique :

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

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

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

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

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

### **Dispositif :**

La consigne est la suivante :

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E4 : *Il pourrait y avoir un titre.*

M : *Oui mais je l'ai enlevé.*

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

M : *Qui pense avoir la suite ?*

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

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

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

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

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

E6 : *Y a du non-réel et du réel ?*

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

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

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

E8 : *Oui moins de détails*

E9 : *Moins d'hésitations*

M : *Pourquoi ?*

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

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

E12 : *ceux qui vont raconter*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trois niveaux d'énonciation peuvent être repérés :

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

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

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

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

**Contexte** : Une maîtresse de GS<sup>11</sup> dit à deux enfants de sa classe d'aller dire à la maîtresse de la classe voisine qu'elle souhaite la remplacer à la récréation de l'après-midi afin de filmer les enfants dans la cour.

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

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

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

**Transcription de l'échange<sup>12</sup> :**

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

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

E1 : *oui*

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

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

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

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

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

E1 : *de remplacer...*

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

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

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

E2 : *cet après-midi*

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

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

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

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

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

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

E1 : *on lui a demandé... ce que...*

E2 : *cet après-midi*

E1 : *cet après-midi*

E2 : *ce que...*

E1 : *regarde...regarde*

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

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

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

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

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

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

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

M : *où?*

E1 : *dans la cour*

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

M : *quand ?*

E2 : *cet après-midi*

E1 : *cet après-midi*

M : *et alors ?*

E1 : *elle a dit*

E1+E2 : *d'accord !*

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

E2 : *oui*

E1 : *non*

E2 : *si moi si j'ai dit*

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

E1 : *pour filmer les enfants vilains !*

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

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

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

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

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

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

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

#### **À l'intérieur de la classe :**

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

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

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

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

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

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

#### **À l'extérieur de la classe :**

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

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

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

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

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

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

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

### 3.2. Quand la tâche discursive à travailler est floue

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

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

---

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

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

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

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

tif, avec un travail sur un aspect spécifique de l'oral comme objet d'apprentissage. Nous retrouvons là la distinction opérée par E. Nonnon<sup>14</sup> entre tâches où le langage est médiateur et outil d'apprentissage et tâches centrées sur l'apprentissage du langage et des discours. Ce travail de l'oral, que nous avons nommé « dispositif pour travailler l'oral », implique une certaine construction didactique avec des phases de progressivité.

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

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

#### **Un dispositif pour «présenter» un livre<sup>15</sup>**

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

#### **Contexte :**

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

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

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

**Mise en œuvre prévue :**

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

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

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

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

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

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

M : *et puis ?*

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

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

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

J : *de présenter*

M : *est-ce que tu le présentes ?*

Les deux autres : *elle le raconte*

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

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

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

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

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

#### 4. POUR INVENTER D'AUTRES DISPOSITIFS DE TRAVAIL DE L'ORAL<sup>16</sup>

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

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

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

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

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

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

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

### 4.3. Le dispositif est une construction didactique

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

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

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

Ce mécanisme, dynamique et non pas rigide, engage :

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

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

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

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

## 5. DISPOSITIFS ET FORMATION D'ENSEIGNANTS<sup>17</sup>

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Plusieurs étapes :

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

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

### 5.3. Analyse de dispositifs réalisés en classe

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

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

### 5.4. Élaboration de projets de dispositifs

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

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

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

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

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

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

### BIBLIOGRAPHIE

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

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

## REVUES

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

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

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

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

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

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

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

*Recherches* n° 22 (1995) : Parler.

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

*Recherches* n° 33 (2000) : Oral.

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

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

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

