

Note de synthèse

L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française

Elisabeth Nonnon

Citer ce document / Cite this document :

Nonnon Elisabeth. Note de synthèse. In: Revue française de pédagogie, volume 129, 1999. L'école pour tous : conditions pédagogiques, institutionnelles et sociales. pp. 87-131;

doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1067>

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067

Fichier pdf généré le 24/12/2018

NOTE DE SYNTHÈSE

L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques

(Aperçu des ressources en langue française)

Élisabeth Nonnon

INTRODUCTION

Le rôle central de l'oral dans les apprentissages scolaires, la nécessité pour l'école d'assurer un réel apprentissage de la prise de parole font actuellement l'objet de nombreux discours dans le champ institutionnel comme dans celui de la recherche en didactique, en sciences du langage et en psychologie de l'apprentissage. Cette convergence, l'insistance sur l'urgence des enjeux contrastent avec le silence de la didactique sur cette question à la période précédente, donnant l'impression de l'émergence d'un nouveau domaine, devant lequel les enseignants sont démunis, tout en étant conscients de son importance.

La référence à la maîtrise orale n'est pourtant pas complètement nouvelle. Les Instructions officielles de français notamment en font depuis longtemps mention, avec selon les moments des présupposés différents, marquant de façon plus cyclique que linéaire avancées, reculées et déplacements, comme le décrit Delcambre (1999). Selon Perrenoud (1991), l'école disposait d'un répertoire codifié d'exercices aujourd'hui abandonné (élocution, récitation, entraînements issus de la tradition rhétorique pour le lycée). Cette question a été périodiquement soulevée (en témoignent notamment le congrès de l'Association Française des Enseignants de Français en 1977, *Pratiques*, n° 17, en 1977, *Langages*, n° 59, en 1980), avec des accents différents en fonction des problématiques dominantes de l'époque (sensibilité à la dimension sociolinguistique et débat sur l'enseignement de compensation dans les années 70, perspective plus cognitive dans les années 80). Elle n'est pourtant jamais parvenue à se légitimer sur le plan didactique et à stabiliser des orientations opératoires et consensuelles ; cette question qui touche pourtant le quotidien du métier a peu de place dans les formations

universitaires et professionnelles et les enseignants ne disposent pas sur ce point de savoirs de référence constituant l'amorce d'une culture didactique commune. Malgré ces affirmations de principe, sous-tendues à la fois par un effet d'évidence et des tensions fortes non explicitées, la place de l'oral et son apprentissage ont été occultés pendant des années. Le peu d'études consacrées précisément à l'oral ont rencontré peu d'écho : le décalage avec les travaux didactiques sur la lecture et l'écriture est flagrant, comme le soulignait Ropé en 1990 (de 1980 à 1990 les recherches sur l'oral sont passées de 25 % à 10 % des recherches en didactique du français).

Même s'il faut parler plus de résurgence que d'émergence, l'importance prise récemment par la demande de l'institution et des enseignants concernant la maîtrise de l'oral, l'essor des préoccupations théoriques relatives à la verbalisation et aux interactions constituent cependant un élément nouveau. Depuis quelques années, une floraison de discours insiste sur les enjeux et l'urgence d'un tel travail en français et dans les autres disciplines. Pour les textes institutionnels, la brochure **Maîtrise de la langue au collège** (1997) pose le problème dans une perspective transdisciplinaire, tandis qu'en français, la part accordée à l'oral dans les dernières Instructions de collège et leurs compléments est beaucoup plus importante que dans les précédentes ; les récents États généraux nationaux et académiques de la langue et des langages y ont ajouté une forte pression institutionnelle. Dans le champ didactique, en témoigne la multiplication de numéros de revues : **Innovations**, n° 23/24 (L'oral : parler, discuter, 1992), **Le français aujourd'hui**, n° 101 (Normes et pratiques de l'oral, 1993), **Cahiers pédagogiques**, n° 324 (La communication, 1994), **Recherches**, n° 22 (Parler, 1995), **Lettre de la DFLM**, n° 15 (Dossier sur l'oral, 1995), **Langue française**, n° 112 (Argumentation en dialogues, 1996), **Le français aujourd'hui**, n° 113 (Interactions : dialoguer, communiquer, 1996), **Enjeux**, n° 39/40 (Vers une didactique de l'oral, 1996), **Repères**, n° 17 (L'oral pour apprendre, 1998), **Pratiques**, n° 103 (Les interactions scolaires, 1999), notamment. Cette multiplication reflète celle des travaux sur les interactions en psychologie, psycholinguistique et linguistique. Mais cette présence du thème à titre d'injonction ou de préoccupation, l'important champ théorique qui s'est développé ces dernières années n'empêchent pas de poser souvent les problèmes d'oral à l'école dans une grande confusion et dans ce que Perrenoud (1991) appelle un « vide théorique » dû au peu de circulation des connaissances sur cette question.

Cet ensemble de discours répond à des enjeux ressentis en plusieurs lieux où le terme oral n'a pas la même acception, d'où les ambiguïtés et l'interférence de demandes et de propositions appartenant à des niveaux différents. Une façon d'aborder le problème serait de s'interroger sur les contextes où la question de l'oral a surgi, et le réseau de notions et de questions auxquelles elle est corrélée. Cela suppose de clarifier les définitions données au terme oral et ses relations avec d'autres employés comme équivalents dans chaque contexte : à côté de ceux, traditionnels d'expression, communication ou langue orale, on dit aussi échanges verbaux, interactions (Halté, 1993), verbalisation (**Innovations**, 1992), pratiques langagières (Bautier, 1995), conduites discursives (Français), dont les référents ne se recouvrent pas.

Pour l'institution, dans l'expérience des enseignants, le souci de la maîtrise de l'oral correspond à une demande faite à l'école dans le champ social et culturel. Elle cristallise l'inquiétude devant le risque de « fracture sociale » ou les forces centrifuges jugées menaçantes pour la cohérence sociale et

l'unité de la culture commune : exclusion et marginalisation par l'échec d'une partie des générations scolarisées, retour possible de phénomènes communautaristes menaçant notre modèle d'intégration républicaine, sensibles à propos des affirmations culturelles et identitaires minoritaires ou de la médiatisation du parler banlieue (**Migrants-formation**, n° 108, 1997, **Langue française**, n° 114, 1997). C'est dans ce contexte qu'on va parler de « maîtrise de la langue », de « partager le premier pouvoir », selon les récents mots d'ordre du ministère. La situation n'est bien sûr plus la même qu'aux débuts de la République, où l'unification politique et culturelle par la maîtrise du français signifiait l'éradication des patois par l'alphabétisation de base. Ce n'est plus la langue française courante qu'il s'agit d'apprendre à parler aux exclus, mais les formes discursives d'une société évoluée : les documents d'accompagnement aux Instructions de 96 mentionnent que les élèves pratiquent déjà la communication courante et qu'il faut s'appuyer sur ce qu'ils connaissent (même s'il est pour la première fois fait mention d' « élèves allophones et plurilingues »). D'autre part, le noyau culturel et linguistique légitime se trouve lui-même plus déstabilisé et insécurisé qu'au XIX^e, en butte aux interrogations sur la variation linguistique et la pluralité culturelle, obligé à une réflexion sur les normes. Mais même dans les textes récents, subsiste plus ou moins explicitement la référence à la valeur instrumentale d'un parler moyen médiateur entre classes sociales, même si les termes pour définir cette pratique commune ont changé depuis la constitution du Français national (Balibar, 1974, 1985) et les débats de la révolution et de la 3^e république sur la valeur civique, politique et économique de la maîtrise du français (de Certeau, 1975, Vermès, Boutet, 1987). On rejoint les trois composantes de la norme linguistique dégagées par Aguttes (1988) : politique (assurer la cohésion culturelle), esthétique-morale (la langue claire, vigoureuse, nuancée des anciennes Instructions, garante de rapports policés et responsables), psychologisante (le langage standard condition d'une meilleure structuration cognitive de l'expérience). La question du bien fondé de la référence à ce qu'on appelait le « français standard » comme objectif de cet apprentissage continue à diviser les chercheurs, même si le terme aujourd'hui en désuétude est relayé par d'autres. Dans les discours actuels sur la maîtrise de l'oral, on retrouve à certains égards un prolongement de cette tradition républicaine, dans le lien postulé entre participation à la langue commune, accès à la clarté de la pensée et aux vertus civiques, intégration à la vie sociale. Elle se pose évidemment en de nouveaux termes, notamment avec l'importance donnée à l'argumentation comme médiation privilégiée pour la fondation du lien social et l'accès à des formes de pouvoir intériorisées reposant sur une légitimité contractuelle (Solère, 1999 notamment) ; cette importance de la dimension justificative et argumentative de la légitimité, chez Habermas en particulier, se retrouve actuellement dans le domaine du droit comme dans celui de la légitimité scientifique. En ce sens, la demande relative à la maîtrise de l'oral rejoint la vogue actuelle du terme « citoyenneté » et les missions de l'éducation civique, à travers les nouveaux programmes de collège et de lycée qui mettent le débat et l'argumentation au centre de l'éducation civique (Audigier 1996) : on y retrouve l'idée de l'harmonie de la communication comme médiation privilégiée de l'harmonie sociale et la même ambivalence dans la demande, « citoyenneté » recouvrant comme « oral » des réalités hétérogènes, de la civilité à la conscience nationale républicaine. On peut en cela parler de traitement pédagogique d'un problème social et politique, rappelant certaines fonctions du discours sur l'illettrisme déjà dénoncées par Lae et Noisette (**Innovations**, 1989). Le problème de l'unité et la variété des fran-

çais, des normes traverse nécessairement toute réflexion sur l'oral. Textes officiels et didactiques témoignent à cet égard de positions oscillantes sur l'objectif à poursuivre (le « français courant », l'« oral public », le « langage élaboré », les « genres oraux sociaux » en usage...). C'est une raison de la difficulté pour une didactique de l'oral à définir son objet, alors que pour l'écrit existent des formes scolaires codifiées distinctes des pratiques ordinaires qui justifient l'intervention d'enseignement en neutralisant les interférences avec ce que pratiquent déjà les élèves.

Cette demande faite à l'école a deux facettes, dont la satisfaction conjointe ne va pas de soi. D'une part, l'hétérogénéité croissante de la population scolaire fait que les collégiens et même les « nouveaux lycéens » n'ont pas accès à certains types de discours oraux et rencontrent des obstacles dans une prise de parole acceptable selon les critères scolaires : la pratique orale doit donc faire l'objet d'un apprentissage pris en charge par l'école. Il s'agit alors d'une demande instrumentale, qu'elle se dise en termes de « maîtrise de la langue », comme il y a peu, ou de « maîtrise des discours », comme actuellement. Elle appelle une didactique explicite faisant de l'oral un objet d'enseignement à côté de la lecture, de l'écriture et de la grammaire, visant à exercer des compétences linguistiques ou la pratique de certains types de discours (expliquer, débattre, justifier) ; elle se pose en termes de progression, de compétences à définir et évaluer, d'exercices et de supports. D'autre part, derrière la demande relative à l'oral se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, entre groupes et entre mondes culturels, pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits et d'exclusions et assurer les apprentissages. Oral signifie alors communication, interactions, et les perspectives visées comme les références théoriques mobilisées sont différentes. Cela suppose de s'attacher au fonctionnement réel des classes ordinaires, aux rituels et aux événements qui fondent l'activité effective des enseignants et des élèves. Cette préoccupation fait alors écho à l'intérêt croissant des études sociologiques pour les micro-analyses de médiations fines par lesquelles se met en place l'ordre social, et au développement des recherches en analyse du travail étudiant les procédures qui fondent le travail réel des agents, très différent du travail prescrit. Même si ces travaux ont peu pénétré le milieu enseignant, on en trouve trace dans des approches de l'activité enseignante et du métier d'élève centrées sur l'interaction : c'est à travers les échanges verbaux quotidiens que ce travail effectif peut être appréhendé (Perrenoud, 1994, Altet, 1994, Paquet *et al.* 1996). Oral est alors pris dans une acception large qui englobe et fonde les enseignements particuliers, non comme une sous-discipline d'enseignement.

Une autre source de centration sur l'oral est l'attention aux processus d'apprentissage. Elle est due à l'expérience d'enseignants confrontés aux résistances que rencontrent dans les apprentissages des élèves chez qui des compétences jusque-là de l'ordre de l'évidence et par là implicites cessent d'aller de soi (les protosavoirs selon Chevallard) et au besoin de comprendre leurs représentations et leurs stratégies. Par ailleurs elle reflète la centration croissante de la psychologie cognitive sur les interprétations, les procédures de résolution de sujets en situation et les médiations par lesquelles se met en œuvre « l'intelligence distribuée ». Les didactiques de toutes disciplines rencontrent nécessairement la question de la verbalisation et des échanges quand elles s'interrogent sur les opérations par lesquelles se construisent les connaissances, les obstacles rencontrés par les élèves, les façons de les

aider. La centration sur les procédures oblige à des observations fines de l'activité des élèves ou des formes de médiation de l'enseignant, qui passent par l'analyse de protocoles verbaux : c'est une perspective déjà ancienne en didactique des mathématiques, qui s'est développée ensuite en physique, en sciences de la vie, en EPS. Oral signifie alors verbalisation, et le terme est fortement lié aux questions d'explicitation des démarches et à la métacognition (Nonnon, 1986, 1992) ; il renvoie aussi à la question des passages d'un système sémiotique à un autre et des opérations cognitives que mettent en jeu ces transcodages (Duval, 1995). Mais à un autre niveau il signifie aussi échanges et coopération dans un travail conjoint, dont on interroge l'efficacité.

La préoccupation de l'oral recouvre donc un ensemble de questions et de propositions hétérogène, renvoyant à des ordres de problèmes différents. On peut les situer schématiquement à trois grands niveaux qui correspondent à des champs de référence théoriques distincts.

Un premier contexte de questionnement est celui du fonctionnement de la classe et de l'école comme lieu social, où la circulation de la parole est inséparable des représentations réciproques, des relations de pouvoir, des *habitus* et des appartenances culturelles : il correspond à la dimension identitaire, relationnelle, sociale de l'enseignement. Le terme oral signifie ici l'ensemble des interactions verbales par lesquelles se mettent en place la communauté scolaire, les rapports au savoir et les contrats didactiques, les relations d'identification, d'affiliation ou de rejet, c'est-à-dire l'ensemble des conditions qui rendent possibles les apprentissages spécifiques. La prise de parole y est liée à des enjeux de respect des règles, de responsabilisation, d'intégration, d'affirmation de soi, d'accès au débat démocratique. Parler d'oral oblige alors à reconsidérer les modalités de gestion de la classe et de l'établissement, la distribution des rôles et le statut de la parole des élèves, le fonctionnement des groupes et du dialogue didactique, les modèles culturels et les valeurs véhiculés par les échanges. Cette approche mobilise les champs de recherches théoriques liés à l'analyse micro-sociologique des conversations, à l'ethnographie de la communication, à l'ethnométhodologie. Dans une perspective didactique, elle renvoie aux analyses de l'interaction verbale comme lieu privilégié de l'acculturation et du développement intellectuel à travers l'activité conjointe mise en œuvre dans le dialogue asymétrique (Vygotski, Bruner), la coopération ou le conflit socio-cognitif.

À un second niveau, celui des apprentissages de toutes disciplines, l'oral est invoqué comme médiateur privilégié de la construction de connaissances et de démarches intellectuelles. Valoriser l'oral, c'est s'intéresser aux fonctions de la verbalisation dans les activités cognitives engagées lors de séquences d'apprentissage et aux modalités du dialogue didactique permettant de réelles avancées conceptuelles, en considérant que les énoncés des élèves sont un révélateur de leurs interprétations, de leurs stratégies et des obstacles sur lesquels ils butent, et que d'autre part l'activité de verbalisation, en commun notamment, joue dans cet apprentissage un rôle dynamique qu'il faut cerner et potentialiser. Cela suppose de sérier les différentes opérations cognitives et les conduites de discours à mettre en relation avec elles (définition, négociation sur le sens des termes, questionnement, développement d'hypothèses, anticipation, généralisation et particularisation, raisonnement causal, justification, conduites de preuve...). On doit cerner la dimension générale, transdisciplinaire de ces conduites mais aussi leur spécificité en

fonction des contenus et des domaines : le raisonnement causal, la problématisation ou la formulation de la preuve diffèrent selon les champs disciplinaires. Dans ce cadre, c'est en fonction de leur fécondité pour la résolution du problème, la compréhension du texte ou la construction de la notion visée que verbalisation et échanges vont être suscités et évalués, comme outils au service d'apprentissages. En tant que genres codés historiquement constitués (exposé d'un raisonnement expérimental, démonstration mathématique, commentaire de texte), ces conduites discursives font aussi partie des apprentissages disciplinaires à titre d'objet d'enseignement. Les travaux de référence sont ceux de psycholinguistes et de psychologues qui s'intéressent à l'analyse des tâches et aux procédures de résolution de problèmes, à la construction de notions, la médiation, et y décrivent les modalités d'intervention de la verbalisation en cherchant à en mesurer l'efficacité. Depuis la note de synthèse sur interactions verbales et développement cognitif (Nonnon, 1986), les travaux récents ont fourni des éléments, mais en même temps incité à la prudence.

À un troisième niveau, la question de l'oral renvoie à l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et à mieux connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation d'oral, en réception (écoute, compréhension de discours oraux) et en production (prendre en charge des énoncés à l'oral, en mettant en œuvre des conduites de discours plus élaborées et plus diversifiées) comme le précisent les Instructions de français au collège. C'est à ce niveau qu'on peut parler, spécifiquement, d'une didactique de l'oral. Mais il est loin d'être facile d'en déterminer les objectifs et les modalités d'apprentissage. Les façons d'être individuelles et les habitus sociaux sont étroitement intriqués aux critères techniques et le spectre des compétences visées est très large : il peut aller de dimensions psychologiques ou psycho-sociologiques (lever les inhibitions, développer la confiance ou la tolérance, éduquer l'écoute ou le recours à l'argumentation raisonnable) à des compétences rhétoriques spécifiques (en relation avec les épreuves d'examen, notamment : faire un exposé, analyser un document...). Ne pouvant éviter ni les questions identitaires et sociales, ni celles de rapport à la norme, la didactique de l'oral est forcément traversée de tensions et de dilemmes, d'autant que son objet lui-même est mal connu et problématique. Les références théoriques en ce domaine sont assez récentes, peu stabilisées, surabondantes depuis peu dans certains domaines (la conversation notamment), pratiquement inexistantes dans d'autres (l'exposé, le discours de recherche). La désuétude des anciens répertoires d'exercices et des critères traditionnels d'excellence a laissé les enseignants démunis, les savoirs de référence qui aideraient à une redéfinition sont peu connus : cet éclaircissement est pour le moment encore un véritable chantier (**Lettre de la DFLM**, 1995). D'où le flou et la fragilité théorique dont la réflexion sur l'enseignement de l'oral émerge à peine.

Les interactions à l'école, toute conduite verbale un peu complexe se jouent simultanément sur ces différents plans. La concession par exemple peut être exercée et étudiée sur le plan de la langue et du discours, dans son fonctionnement syntaxique, pragmatique, dans le cadre du débat notamment (programme de français 4^e) ; mais la pratiquer en situation suppose des capacités cognitives de décentration (pouvoir considérer la même réalité de plusieurs points de vue) et met en jeu une façon de jouer son identité en se posant face à autrui qui renvoie à des habitus culturels et sociaux, comme l'a montré Bourdieu à propos de copies d'étudiants (aussi Bernstein, 1975).

Il est donc réducteur de ne prendre en compte qu'un de ces niveaux, ce qui amène soit au formalisme (si on se focalise sur le seul niveau linguistique et rhétorique des formulations), soit à l'absence de rigueur dans la progression et l'évaluation (si on compte seulement sur de meilleures conditions communicatives dans la classe). Mais il faut bien distinguer les problématiques venues de ces différents plans pour penser leurs interrelations.

La façon de concevoir les relations entre eux et de définir le plan prioritaire d'intervention différencie les approches actuelles de l'enseignement de l'oral. Cela renvoie évidemment à des présupposés théoriques qui ne sont pas toujours explicités. Le postulat répandu selon lequel la dimension cognitive et significative du travail sur l'argumentation par exemple peut découler de l'imprégnation de formes rhétoriques et d'outils linguistiques (les connecteurs) évoque le behaviorisme, qui selon Bronckart reste souvent pour les enseignants une « théorie par défaut » ; la perspective d'amélioration du langage par entraînement au raisonnement logique garde quelque chose d'une vision instrumentale de la langue comme reflet d'opérations cognitives ou codage transparent d'informations, que contredisent les travaux actuels en psycholinguistique. L'idée de relations mécaniques, quelles qu'elles soient, entre un niveau et un autre ne résiste pas à l'analyse, un progrès sur un des plans n'implique pas de façon simple un progrès sur un autre : des analyses plus précises de corpus montrent qu'en dépit des espoirs, des interactions riches sur le plan cognitif ou la densité d'une vie de groupe n'entraînent pas d'emblée des formulations verbales plus élaborées sur le plan linguistique, ni l'inverse. Il faut des critères beaucoup plus fins et modestes, et penser ensemble ces niveaux, mais bien les différencier.

C'est en fonction des grandes interrogations auxquelles se heurte une didactique de l'oral qu'est élaborée cette bibliographie. Elle essaie de dégager autour de quels points se cristallisent les problématiques, et les tensions des champs de recherche qui peuvent les éclairer.

La première concerne la définition de l'objet : l'oral existe-t-il, comme objet théorique et comme objet d'apprentissage ? Est-on fondé à l'opposer à l'écrit et à en parler au singulier ? Quel est l'état des savoirs sur le fonctionnement de la langue orale et des discours oraux ? En quoi peuvent-ils fournir des critères d'analyse, des modèles opératoires ?

Le deuxième ensemble de questions concerne ses relations aux enjeux d'apprentissage qui caractérisent les pratiques de l'oral scolaire et aux conditions pragmatiques et intersubjectives dans lesquelles s'inscrit la parole à l'école, en particulier les formes du dialogue didactique et des échanges verbaux en classe. Même si les questions d'oral y sont étroitement liées, je n'aborderai que de façon allusive et indirecte ces champs qui ont fait l'objet de plusieurs notes de synthèse (dans la **Revue française de pédagogie** : Coulon, 1988 ; Crahay, 1989 ; Genevois, 1992 ; Houdé et Winnykamen, 1992 ; Sirota, 1993 ; Altet, 1994, ainsi que **Innovations** : Nonnon, 1992). Je ne m'attacherai pas non plus ici, faute de place, aux questions d'apprentissage du langage (note de synthèse : Nonnon, 1986).

Le troisième ensemble de questions, plus didactiques, porte sur les objectifs et les modalités d'enseignement de l'oral. Faut-il parler spécifiquement d'une didactique de l'oral ou de didactiques prenant en compte l'oral et lui donnant son importance ? Dans les pratiques orales, qu'est-ce qui peut s'enseigner, qu'est-ce qui s'apprend, selon quelles modalités ? Que signifie

apprendre, dans ce cas ? Quelle place donner aux activités d'explicitation et aux savoirs métalinguistiques et métacommunicatifs ? La nécessité de choisir m'a amenée à laisser de côté des pratiques souvent associées au travail sur l'oral comme les ateliers de pratique théâtrale, le travail plus spécifique aux niveaux scolaires (la maternelle, par exemple) et le rapport à l'enseignement du français langue étrangère (Voir dossier **Revue française de pédagogie**, n° 118, en particulier Puren).

CONNAÎTRE L'ORAL, OU LES ORAUX

La difficulté à définir l'objet d'enseignement est due en partie à la méconnaissance où demeurent la langue parlée et les discours oraux. L'oral est souvent objet de représentations fantasmatiques, idéologiques et fortement axiologisées, valorisantes (l'oral lieu d'authenticité, de convivialité, de créativité) ou plus souvent dévalorisantes (l'oral lieu de relâchement, d'approximation, somme de fautes et de ratés). Blanche-Benveniste (1987) analyse les mythes persistants qui permettent de le tenir à distance, en le reléguant dans une équivalence confuse avec le spontané, le « populaire » ou le familier, sans prendre en compte son extrême variété et son fonctionnement propre. De ce fait on a recours quand on vise à améliorer l'oral des élèves à des modèles décalqués de l'écrit et des critères décalés, donc inopératoires, pour la langue (la phrase canonique achevée, l'usage des connecteurs) ou l'organisation des discours. Trouver des lieux d'intervention et des critères appropriés demande de se référer à ce qu'on peut savoir sur la langue orale, les discours oraux, et de s'affronter à une véritable écoute du langage oral.

Trois problèmes en préalable

Avant de recenser quelques ressources disponibles, je mentionnerai trois problèmes théoriques et méthodologiques rencontrés nécessairement dans toute recherche sur l'oral, qui ont des retombées importantes dans le travail didactique.

L'oral existe-t-il en tant que tel, et peut-on l'opposer à l'écrit ?

Le premier porte sur le fait même de poser l'oral comme entité autonome opposée à l'écrit et comme objet homogène, au singulier. La position sur ce point des linguistes spécialistes d'oral est complexe et apparemment paradoxale. Revendiquer la légitimité de son étude contre une tradition linguistique centrée sur l'écrit a amené à le poser comme objet spécifique pour le linguiste (Culioli, 1983). Dans les années 70, cette constitution de l'objet linguistique s'est faite souvent de façon contrastive : Peytard (1970) souligne les différences entre « ordre de l'oral » et « ordre du scriptural » pour lutter contre la colonisation de l'oral par l'écrit et l'image de l'oral comme écrit dégradé. On a pu parler de « langue orale » et de « langue écrite », ce que récusent des linguistes comme Blanche-Benveniste (1987) ou Gadet (1989) : il n'y a pas deux mais un système, mis en œuvre selon des régimes différents entraînant des façons différentes de faire sens (linéarité temporelle ou spatiale, matériau intonatif et paraverbal opposé à l'abstraction du matériau graphique), dans des conditions d'énonciation différentes, ce qui amène notamment une organisation de l'information différente (Halliday, 1985 ; Cecchini,

1992). Tout en montrant l'originalité des fonctionnements de l'oral, la nécessité de l'étudier pour lui-même, elles récuse la dichotomie oral/écrit (Gadet, 1997), dénonçant ce que Blanche-Benveniste appelle les « mythes séparateurs » (1987). Même s'il subsiste de profondes et irréductibles différences (temporalité constitutive de l'énonciation orale, dimension analogique et non discrète de la voix, modalités de l'intercompréhension), le rapport oral/écrit relève plutôt d'un continuum de caractéristiques liées aux conditions d'énonciation et au rapport au langage qu'elles instaurent. La position de Culioli ou Blanche-Benveniste est que l'oral est un révélateur de fonctionnements plus généraux et méconnus qui sont aussi ceux de l'écriture et que son étude peut générer des savoirs sur le langage et l'activité discursive. Par ailleurs, à la suite des travaux d'anthropologie de Goody sur les sociétés sans écrits et les évolutions cognitives amenées par l'écriture (1979), on a beaucoup insisté sur les transformations opérées par le passage à l'écrit dans la conscience de la langue, la réflexivité et la capacité d'abstraction, renvoyant l'oralité à son immédiateté affective. L'idée du grand partage, simplifiée de façon schématique, a pu être métaphoriquement transposée dans le domaine sociolinguistique, en opposant aux formes d'expérience sociale scripturales les formes orales où le langage pris selon Lahire dans le flux du faire condamnerait les savoirs à rester incorporés, immanents à des situations toujours particulières, rapport oral où seraient enfermés les élèves en échec (1993) - ce qui cantonne la pratique orale dans ses représentations traditionnelles. Cette dichotomie aussi a été remise en cause : Goody lui-même montre que ce sont les situations sociales d'exercice de l'oral et de l'écrit et l'ensemble des pratiques culturelles où elles s'inscrivent qui de façon nuancée et variable instaurent des rapports différents à l'expérience (1994). Ces débats difficiles à trancher avec netteté sont importants, car on peut en trouver l'écho dans les oscillations et les controverses des discours didactiques : l'oral est-il un objet distinct, à exercer et à connaître parallèlement à l'écrit, contrastivement à l'écrit ? Qu'est-ce qui est transposable de l'un à l'autre ? Cela a-t-il un sens de parler d'une didactique autonome de l'oral, d'autant qu'à l'école il intervient pratiquement toujours dans des formes mixtes, articulé avec des activités d'écrit (Nonnon, 1991 ; Bouchard, 1993 ; Gülich, 1999) ?

Le rapport du langage oral en situation avec les autres sémiotiques

Une autre difficulté est de délimiter l'objet d'étude par rapport à l'ensemble des autres fonctionnements sémiotiques auxquels l'oral est toujours intriqué : on glisse vite de son étude à celle de la communication. Le langage verbal s'y articule à d'autres modes signifiants : gestes, postures, regards, sans parler de l'intonation qui fait partie des éléments linguistiques mais a été négligée jusqu'à une date récente. On sait depuis Bateson et Palo Alto (Watzlawick, 1987) combien la conjugaison de ces différents types de messages est indispensable pour saisir le sens d'un énoncé et combien ils peuvent interférer ou se contredire. Les ethnographes de la communication et les ethnométhodologues incluent gestes, regards, changements de posture dans les phénomènes importants pour guider l'interprétation des énoncés (Kerbrat-Orecchioni, 1992), s'attachant par exemple aux « signaux indicateurs de contextes » linguistiques et paralinguistiques (Coulon, 1988) ou comme Goffman pour un conférencier, aux « taquets » qui signalent les unités significatives du discours (1987). Cette articulation d'éléments verbaux et non verbaux est capitale dans l'apprentissage du langage, qui s'appuie sur des activités corporelles communicatives partagées (Bruner, 1983), et pour

des élèves jeunes ou en échec (François, 1993 ; Nonnon, 1986 ; **Cahiers du Calap**, 1998). On sait aussi le rôle qu'elle joue dans la communication scolaire, comme l'ont montré Gumperz (1989) ou Bachmann (1993) entre autres ; sur la question de la communication non verbale à l'école, je renvoie à la synthèse de Genevois (1992), celle de Coulon sur l'ethnométhodologie (1988). Mais la délimitation des indices à retenir et leur traitement posent d'énormes problèmes méthodologiques : on sait les risques d'enlèvement dans la multiplicité d'éléments à prendre en compte qu'ont connus les ethnographes de la communication. En même temps, on ne peut pas ne pas tenir compte dans une analyse de l'oral de ces éléments, qui interviennent fortement dans les jugements évaluatifs, les processus d'interprétation et dans l'expertise (Goffman) : on voit mal comment une didactique de l'oral pourrait ne pas les prendre en charge (et pas seulement par le théâtre). Par ailleurs, l'énonciation orale est souvent contextualisée, intriquée à des actions partagées (manipulations, écriture) dans une situation dont l'implicite échappe pour une part à l'analyste, qui devant un corpus doit opérer toute une recontextualisation. Cela pose des questions sur le plan linguistique : que va-t-on considérer comme énoncé ? Une interjection, un geste doivent-ils être pris comme une unité langagière, quand ils se substituent à un énoncé verbal ou quand l'élément verbal s'articule à un élément non verbal ? Ces difficultés théoriques et méthodologiques ont fondé le refus de nombreux linguistes de travailler sur de l'oral attesté. Mais comme ces situations sont fréquentes, notamment à l'école, il faut se donner méthodes et outils pour en rendre compte en cernant bien la dimension langagière et discursive des conduites, comme le tentent entre autres Bouchard analysant des négociations d'élèves lors de travaux de rédaction en commun (1993, 1996) et Nonnon des dialogues d'élèves en situation de découverte lors de la description d'un objet technologique ou de manipulations (1996, 1999). C'est un point difficile, ingrat à traiter, mais les approches didactiques qui en font l'économie proposent souvent de l'oral une vision irréaliste et restreinte, cantonnée aux formes les plus contrôlables parce que proches de l'écrit, et laissant de côté tout ce qui est oral dans l'oral.

Les problèmes de la transcription

Cette globalité pose le problème du recueil des données. Tous les chercheurs travaillant sur l'oral sont d'accord : son étude n'est possible que si on le fixe dans une trace qui lui donne consistance. L'enregistrement ne suffit pas, la transcription est indispensable : c'est un des paradoxes de l'oral qu'il ne puisse être réellement connu qu'à travers sa transposition dans une trace écrite. Mais le fait même de transcrire pose d'énormes questions méthodologiques et théoriques, sans parler de celles soulevées actuellement par les équipes de recherche sur la transcription de corpus longs (**Revue française de linguistique appliquée**, n° 1/2, 1996). Transcrire en éléments discrets dans la logique binaire de l'écriture le tissu continu des données orales (prononciation, délimitation des énoncés notamment) confronte à des choix qui ont toujours une dimension idéologique et produisent des artefacts (Blanche-Benveniste, 1987) : l'effet de langage populaire, notamment, produit par la transcription hasardeuse des élisions (i pour il, ou le e muet). Les chercheurs recommandent de ne pas les prendre en compte et de ne pas recourir à la ponctuation, marque d'écrit qui ne respecte pas les modes oraux de segmentation. Il est important aussi de ne pas « nettoyer » les apparentes scories qui font la spécificité de son fonctionnement (ruptures, reformulations, ordre des mots non canonique, petits mots) et peuvent être

très significatives pour comprendre le travail d'énonciation. Reste qu'une transcription présente une énorme déperdition par rapport à la richesse du matériau oral sur le plan du rythme, de l'intonation, de l'articulation aux éléments paraverbaux. Tous les chercheurs ont donc cherché des modes de transcription permettant en partie d'en rendre compte tout en restant suffisamment lisibles pour les besoins de recherche qui sont les leurs : on dispose de types de transcription différents, plus ou moins complexes, selon les équipes. Le problème se complique quand on transcrit du dialogue ou du polylogue (Kerbrat-Orecchioni) car il faut tenir compte du chevauchement des tours de parole, d'où des transcriptions sous forme de portée. Par ailleurs selon Blanche-Benveniste, toute transcription linéaire de l'oral en produit une image brouillée et confuse qui est un artefact par rapport à l'impression d'écoute : le GARS (Groupe Aixois de Recherches en Syntaxe) a cherché des modes de transcription tabulaires permettant de repérer la structure de l'énoncé sans se laisser égarer par les répétitions et les reprises. Transcrire est en fait un travail théorique et réflexif qui implique des choix : on ne peut imaginer qu'une formation en didactique de l'oral puisse en faire l'économie. Reste que c'est un travail coûteux en temps, ardu, problématique et qu'une transcription assez fidèle pose des problèmes de lisibilité. C'est aussi une raison de la difficulté à travailler sur l'oral, que le chercheur doive ici construire ainsi son matériel d'étude.

Connaitre « le français parlé »

Culioli en 1983 posait la question : « pourquoi le français oral est-il si peu étudié ? ». L'étude linguistique du français parlé est restée longtemps minoritaire et peu légitime malgré une tradition d'analyse de la langue orale en quelques lieux pionniers (Culioli, D. et F. François à Paris V, Blanche-Benveniste et les chercheurs du GARS autour de **La revue du français parlé**), à l'origine d'un champ d'étude actuellement en développement (Gadet, 1989 ; Ambrose, 1996). Les analyses se sont d'abord attachées à la dimension syntaxique (D. François, **Revue du français parlé**) : usage des relatives (très étudié), subordination (Morel, 1985 ; Deulofeu, 1988), usage de *que* subordonnant passe-partout (Gadet, 1989), incises (Delomier, Morel, 1986, 1989), constructions disloquées (Blanche-Benveniste, 1990), fonctionnements caractéristiques de la langue orale quelle que soit l'expertise des locuteurs, comme les « télescopages syntaxiques » où une unité linguistique placée à la charnière de deux constructions y assure deux fonctions syntaxiques différentes (Boutet, Fiala, 1986 ; Gadet, 1991). Les plus récentes intègrent d'autres dimensions, énonciatives, pragmatiques, macro-syntaxiques. Blanche-Benveniste entend par là des modes de construction dont la notion de phrase rend mal compte, qui au-delà de la syntaxe organisent les énoncés en unités cohérentes : symétries, constructions binaires, bouclages, parenthésages (1990, 1997). Des faits jusque-là négligés, méprisés comme des scories parce que résistant aux modèles traditionnels d'analyse, sont devenus objets d'attention, comme les exclamatives et les interjections (Culioli, 1974 ; **Faits de Langues**, 1995), l'usage des présentatifs (Morel, 1992), les perturbations de l'ordre des mots canonique ou les opérateurs d'oral (*ben, alors hein*) : on a montré la cohérence de leur fonctionnement et les fonctions souvent complexes qu'ils assurent dans le discours oral.

Faute d'outils, on recourt souvent, pour évaluer l'oral des élèves, au relevé de traits d'oralité toujours déplorés (redondance du sujet, phrases inachevées,

ruptures de construction). Il paraît aller de soi que l'oral est « pauvre » (énoncés élémentaires aux liens implicites, absence de subordination, de connecteurs) ou foisonnant et confus (longueur et emboîtement des énoncés) ; il est perçu comme somme d'écarts et d'incohérences. L'ensemble de ces études montre au contraire la logique d'un fonctionnement que l'usage de catégories d'analyse de la langue écrite empêche d'apercevoir. Beaucoup des traits linguistiques attribués à la mauvaise maîtrise de locuteurs non experts se retrouvent chez des locuteurs experts : traits d'oralité classiques (absence de double négation, redondance du sujet) mais aussi hésitations, reprises, anticipations et retours en arrière. Blanche-Benveniste qui a décrit ce phénomène de bribes (accumulation paradigmatique en séries équivalentes, va-et-vient sur l'axe syntagmatique) l'attribue aux conditions de l'énonciation orale, non planifiée d'avance, qui procède en se corrigeant par ajouts et ajustements successifs, non en gommant comme à l'écrit. Rendre compte de cette cohérence suppose de forger de nouveaux outils linguistiques et des modalités de transcription qui ne fassent pas écran : elle propose un mode de transcription non linéaire en portée, qui permet de dégager l'architecture de l'énoncé derrière les bribes (1987). Par ailleurs, la plupart des chercheurs travaillant sur la langue orale considèrent qu'il faut abandonner la notion de phrase, inadéquate pour rendre compte de son organisation (Blanche-Benveniste, 1993, 1997) et proposent des unités d'analyse proches de la période (Luzatti, 1985 ; Danon-Boileau, Morel, 1985 ; Berrendonner, Reichler-Béguelin, 1989) ou de ce que Morel appelle « paragraphe oral ». Blanche-Benveniste substitue à la phrase des unités macro-syntaxiques regroupant autour d'un noyau des éléments adjoints au titre de préfixes, suffixes et postfixes (1990). Morel montre l'importance dans cette structuration de l'intonation, jusque-là scotomisée par l'analyse syntaxique (Danon-Boileau, Morel, 1994 ; Morel, Danon-Boileau, 1998) et propose une « grammaire de l'intonation » : elle série les paramètres globalisés derrière ce terme, en montre le caractère systématique et le rôle organisateur capital pour délimiter des « paragraphes oraux » et signaler le statut de leurs constituants discursifs (préambule, rhème, post-rhème). Ce travail est important pour connaître l'oral : paradoxalement on a tendance en théorie comme en didactique à négliger la dimension proprement orale de l'oral, notamment l'intonation, ou à la traiter de façon technique, isolée des dimensions syntaxique, sémantique et pragmatique. Ici son étude est liée aux autres dimensions du langage et s'inscrit dans une conception d'ensemble du fonctionnement linguistique. Ces analyses rendent compte de la cohérence d'énoncés apparemment chaotiques au regard des outils traditionnels. Au-delà d'un savoir spécifique sur l'oral, ces linguistes pensent que les outils forgés pour étudier la langue parlée permettent d'appréhender des fonctionnements valables aussi pour l'énonciation écrite et de renouveler les savoirs linguistiques.

On peut citer deux points auxquels les recherches se sont intéressées de façon particulièrement féconde et dont l'importance est grande dans la structuration du langage oral.

Le premier concerne la thématisation, objet d'un grand nombre d'analyses (Laparra, 1982 ; de Fornel, 1988 ; Danon-Boileau, Morel, 1985 ; Berthoud, 1996 ; Apotheloz, 1997 ; Combettes, 1999). La souplesse de l'ordre des mots dans l'énoncé oral renvoie à la dimension énonciative et interlocutive du discours, aux procédures par lesquelles les interlocuteurs sélectionnent et cadrent un objet d'attention commune. On explique ainsi par le décumul des fonctions la tendance si décrite à la redondance du sujet :

le nom pose le thème, le pronom joue le rôle syntaxique. Culioli, Morel montrent que l'oral procède par accumulation en tête d'énoncé d'éléments nominaux qui posent ce dont on va parler et assurent par emboîtements successifs le lien avec le contexte, le cadrage progressif du domaine et de la perspective adoptés, avant d'assurer la liaison syntaxique des éléments posés, ce qui facilite le travail d'écoute (Danon-Boileau, Morel, 1994). Les formes variables d'introduction ou d'activation dans l'échange d'un référent (par la topicalisation, les présentatifs...) correspondent à des instructions données à l'interlocuteur pour constituer les référents comme plus ou moins connus ou nouveaux, et renvoient donc aux aspects cognitifs du traitement de la référence (Combettes, 1999). Ces procédés assurent la hiérarchisation et la mise en saillance de certains éléments de l'énoncé (Grize, 1990), la cohérence dans l'enchaînement thématique au-delà de la cohérence explicite (Apothéloz, 1997). Les glissements de thématisation sont un lieu privilégié où lire les transformations des objets du discours et prendre des indices sur la dynamique cognitive des dialogues (Nonnon, 1996, 1998).

Une autre centre d'intérêt représentatif des études récentes concerne les connecteurs d'oral. Il prolonge la perspective pragmatique d'étude des « mots du discours » (*mais, justement*) initiée par Ducrot (1980), en analysant le fonctionnement spécifique à l'oral de connecteurs déjà étudiés à l'écrit, *mais* par exemple (Cadiot *et al.*, Delesalle, 1979 ; Chevalier *et al.*, 1980) ou le rôle complexe d'opérateurs propres à l'oral, ce que Morel appelle les « balises » (*ben hein alors eh bien quoi*), dont Luzatti montre qu'ils sont des articulateurs du discours (1982, 1985). On peut renvoyer aux travaux d'Auchlin (1981) sur les marqueurs de structuration de la conversation, de Garcia (1983), à des études centrées sur un opérateur particulier et la dimension cognitive et interlocutive de son fonctionnement (Auriac-Peyronnet, 1996 pour *bon*). La plupart s'inscrivent dans une perspective d'analyse conversationnelle : comme pour les connecteurs écrits, leur signification est d'abord pragmatique et interlocutive (Caron, 1983) et leur portée dépasse souvent l'échelle de l'énoncé minimal pour guider l'interprétation d'unités plus larges. On quitte alors la perspective d'analyse de la langue orale pour s'orienter vers celle du dialogue. Cependant les limites de la centration sur les marqueurs, très typique d'une époque, apparaissent clairement : ils ne sont qu'un aspect partiel de l'activité complexe de structuration, qui s'opère par de multiples moyens prosodiques, verbaux, métadiscursifs (Gülich, 1999). Cette étude des connecteurs d'oral a été reprise dans une perspective ethnographique ou sociocognitiviste pour l'analyse du dialogue didactique.

Ce qui permet de situer ces approches dans leur évolution et leurs oppositions éventuelles, c'est leur position explicite ou implicite par rapport à deux problématiques théoriques : la théorie du langage et de l'énonciation auxquelles elles se réfèrent, d'une part ; la question de la norme et de la variation, d'autre part.

Quelles théories du langage sous-jacentes ?

Toute description, plus encore toute évaluation ou tout projet d'apprentissage du langage met en jeu explicitement ou implicitement une philosophie du langage, au sens d'une conception des rapports du langage, du monde et du sens, et une théorie du signe verbal. Comme le rappelle François (1990, 1993, 1999) l'étude de l'oral confronte à une réflexion sémiotique, oblige à s'interroger sur la façon dont le langage s'articule à ce qui n'est pas lui, sur

les différentes modalités de construction de la référence dans différents jeux de langage (si l'objet de discours réfère à un objet du monde présent ou absent, un objet possible, une réalité générale ou particulière). On peut renvoyer à Wittgenstein, et pour la réflexion sur les objets de discours et le fonctionnement du signe verbal à Peirce, en suggérant que cette réflexion sémiotique est d'autant plus nécessaire qu'on a affaire à des enfants jeunes (Bruner, 1993 ; Moro, Rodriguez, 1997) ou à du langage ancré dans un référent situationnel partagé, la description par exemple (Nonnon, 1996, 1998). La référence aux actes de langage et actes de discours (travaux de Trognon, Bernicot, 1992 notamment) qui sous-tend d'autres études marquées par la pragmatique (Costermans-Hupet, 1987) renvoie à une autre tradition philosophique, remontant aux empiristes. La plupart du temps, ce socle de références reste implicite.

Si certaines études se veulent simple description d'un système, la plupart se réfèrent aux théories de l'énonciation, ce terme recouvrant des acceptions différentes suivant la théorie de référence. La perspective peut être linguistique (Blanche-Benveniste, Morel) et centrée sur les traces soit de l'activité de parole du sujet soit du travail interlocutif, ou sur la dimension pragmatique (actes de discours) ; elle peut être plutôt psycholinguistique, faisant appel à des référents théoriques comme Vygotski (Bronckart, 1996, 1997 ; Moro, Schneuwly, Brossard, 1997). En effet, une des caractéristiques de l'oral est d'être processuel : il oriente l'attention vers l'activité en train de se faire plus que vers le produit textuel lui-même. Pour Blanche-Benveniste, une caractéristique comme les bribes est à lire comme indice de la parole en train de s'élaborer et en montre le difficile travail de linéarisation ; mais son propos reste descriptif et syntaxique avant tout. Pour Morel, le fonctionnement de la thématization ne se comprend qu'en fonction de la construction d'un « espace coénonciatif » à partir d'éléments permettant un repérage fondant l'intercompréhension (ligateurs indiquant le lien au contexte, indices de modalité, cadrage du thème décondensé en approches successives). La référence majeure est ici Culioli (1990), qui a modélisé les opérations sémantiques et énonciatives de base constitutives de l'activité de parole. Les théoriciens de la logique naturelle (Grize, 1984, 1990, 1996) tentent aussi, dans une perspective plus centrée sur les discours longs, de théoriser les opérations logico-discursives qui sous-tendent la construction et la transformation des objets du discours, donnant des éléments pour cerner la dynamique de l'activité énonciative comme élaboration des « contenus de discours » par la mise en mots. Mais les travaux étudiant le rapport de l'activité énonciative aux référents à verbaliser sont rares ou très techniques (sur l'espace notamment ; voir cependant Barberis pour les descriptions quotidiennes d'itinéraires). Il y a là un véritable chantier, d'autant que les questions de l'influence de ce dont on parle sur la parole elle-même et de la transformation des référents par l'activité de parole sont centrales pour évaluer la difficulté des tâches ou l'efficacité des conduites orales.

Norme et variation

On ne peut étudier la langue orale sans se confronter au problème de la norme et de la variation, pour définir objectifs, modèles de référence et critères d'évaluation en didactique ou le statut des invariants grammaticaux en linguistique. C'est sans doute aussi un point de clivage épineux pour l'analyse théorique et la pratique didactique.

Des travaux comme ceux qu'on vient d'évoquer ont pour l'enseignant l'intérêt de battre en brèche les préjugés normatifs en montrant que même l'oral de locuteurs experts diffère des représentations imaginaires forgées à partir de l'écrit et que certains points de focalisation habituels des enseignants relèvent d'un fonctionnement énonciatif et interlocutif normal. Par ailleurs, en situation de jeu de rôles, des locuteurs non experts témoignent d'une compétence linguistique inattendue non actualisée dans leur parlé spontané (Blanche-Benveniste, 1998) : la compétence d'un locuteur n'est pas homogène, connaître la norme n'entraîne pas sa mise en œuvre automatique, comme l'ont montré depuis longtemps les études sociolinguistiques sur l'insécurité linguistique et le rapport des locuteurs à la norme (Labov, 1976 ; Gueunier, 1978). Les chercheurs insistent sur la nécessité de constituer des corpus réels étendus et variés auprès de locuteurs très différents dans des prises de parole diversifiées. Mais cette variation est beaucoup plus complexe que ne le laisse entendre la notion mécaniste de niveau de langue. Ceci étant, deux questions subsistent.

L'une concerne la définition de la variation, qui pose des problèmes théoriques importants. L'oral affronte le linguiste à l'hétérogénéité, variation externe et ce qu'on a appelé la variation libre. Labov avait le projet de découvrir la systématisme de la variation libre, selon lui au cœur du système linguistique (Labov, 1976 ; **Langages**, n° 108, 1992), Berrendonner celui de fonder les bases d'une « grammaire polylectale » formalisant les schèmes variationnels de la langue et leurs règles. Mais l'amplitude du phénomène variationnel, la place à lui donner divisent les linguistes (**Langue française**, n° 115, 1997).

La seconde est celle du jugement évaluatif et du rapport à la norme impliqués par toute intervention didactique. Les linguistes de l'oral ne portent sur les énoncés décrits aucun jugement qualitatif, ne proposent pas de critères susceptibles de les hiérarchiser, mettant hors champ de la réflexion théorique ce qu'on appellera faute de mieux des critères de qualité. Cette tolérance est en décalage avec la perception des sujets chez qui bribes ou perturbations de l'ordre linéaire sont vécues comme indice de difficulté, même si le linguiste les voit comme normaux. Ces analyses sont à croiser avec les études sociolinguistiques sur les jugements linguistiques en situation comme l'a fait Labov (1976), normes subjectives des locuteurs (Deulofeu, 1992) ou normes des enseignants (Lafontaine, 1986). La question de la localisation des difficultés, des différences qualitatives entre productions langagières, des lieux d'apprentissage prioritaires demeure même si elle se pose différemment. On a distingué exigences surnormatives (arbitraires, socioculturelles, sélectives) et normatives (fonctionnelles, relatives au fonctionnement de la communication et aux lois du système), dichotomie difficile à appliquer précisément (François, Berrendonner, 1988). Les critères utilisés dans les années 70 (complexité syntaxique, introducteurs de complexité notamment) se sont révélés caducs. Un chantier théorique s'ouvre donc pour prendre en compte cette dimension.

Connaître les discours oraux

Les études les plus décisives et nombreuses portent sur le dialogue, la conversation en particulier, plus que sur les conduites monologiques, ce qu'on peut expliquer de plusieurs façons. La dimension dialoguée, polygérée a paru le trait spécifique de l'oral, le plus éloigné du modèle de l'écrit, le plus mal connu, à connaître en priorité. Le dialogue est premier dans le développement

du langage, les conduites monologiques se construisant par prise en charge progressive de ce qui était au départ assuré par les interventions de l'interlocuteur comme l'ont montré Vygotski et Bruner (Nonnon, 1986). Enfin l'analyse conversationnelle et plusieurs courants de la sociologie anglosaxonne centrés sur l'analyse des interactions ont fourni un copieux ensemble de concepts, d'outils d'analyse, de méthodes et de corpus de dialogues (Bachmann, 1981 ; Kerbrat-Orecchioni, 1990). Même les analyses de conduites monologiques comme le récit (Labov, 1978) ou la conférence (Goffman, 1987) se placent dans une perspective d'interaction. De ce fait on peut avoir tendance à identifier oral et dialogue et à penser à tort que l'oral monologique et planifié n'est pas vraiment de l'oral, mais une sorte d'écrit oralisé. Il est vrai que pour l'enseignant les conduites les plus éloignées de l'écrit, discussions et dialogues, sont les plus difficiles à évaluer et à constituer en objet d'apprentissage, d'où la tendance à se centrer sur des formes d'oral apparemment plus rassurantes comme l'exposé : il faut donc insister encore sur l'importance de l'oral dialogal. Sur le plan des connaissances et des outils d'analyse, on dispose de plus de ressources pour l'appréhender que d'autres formes d'oral. Reste à construire un savoir sur des conduites orales comme le récit, l'argumentation, l'exposé ou la démonstration tenant compte de leur dimension spécifiquement orale (Gülich, 1999).

Par ailleurs, il semble qu'historiquement beaucoup de chercheurs qui se sont intéressés aux pratiques orales le faisaient dans une perspective plutôt sociolinguistique, avec une visée de réhabilitation d'une parole minorée et occultée : c'est le cas de Labov pour la compétence des jeunes noirs, des récits de vie ou des conduites d'explication dans des entretiens avec des ouvriers chez Lacoste ou chez Gardin. Les premiers corpus recueillis ont concerné souvent des locuteurs de classe populaire, même s'ils se sont ensuite élargis et si les médias sont aussi source de données orales (notamment le discours politique). Même dans l'oral radiophonique ou si les locuteurs sont étudiants ou enseignants comme dans nombre de corpus, il s'agit souvent de conduites spontanées non tendues (Traverso, 1996). Paradoxalement on a moins de données sur les formes d'oral plus soutenues ou expertes.

Les interactions, le dialogue, la conversation

La bibliographie de l'analyse du dialogue est tellement abondante qu'elle justifierait une note de synthèse et on peut renvoyer à la somme de Kerbrat-Orecchioni (1990). Elle s'enracine dans des sources diverses, comme le montrent Coletta (1995) ou un colloque interdisciplinaire sur le dialogique (Luzatti, 1997). Beaucoup viennent de la sociologie anglosaxonne, centrée sur les microanalyses d'interactions sociales comme révélateur privilégié des catégories du social ou lieu d'élaboration de l'ordre social (Bachmann, 1981). Mais cette filiation renvoie à des traditions théoriques, scientifiques et idéologiques différentes dont les questionnements, outils et concepts ne sont pas homogènes, ce que j'évoquerai ici très schématiquement. Beaucoup d'apports viennent de l'analyse conversationnelle : description du système d'alternance des tours de parole, principes d'enchaînement dans les paires adjacentes, rituels d'ouverture et de clôture. Les études menées dans une perspective de théorie de l'action (Bange, 1992) essaient de dépasser les descriptions locales centrées sur les paires adjacentes et les rituels en analysant le dialogue comme coordination d'actions d'interlocuteurs fondée sur la coopération (Grice) et la réciprocité des perspectives à l'intérieur de schémas d'action plus globaux. Les approches ethnométhodologiques reprennent des concepts inspirés de la

phénoménologie pour étudier les processus d'interprétation réciproque par lesquels les protagonistes cadrent l'action en cours et ajustent rôles et catégories d'appréhension de l'expérience pour constituer un espace d'intercompréhension sur lequel se fonde l'ordre social. La question de l'articulation du micro au macrosociologique, de l'interprétation subjective à la définition objective et sociale des situations et des rôles oppose notamment ces approches à celles d'ethnographie de la communication. On peut souligner l'importance pour la communication à l'école de notions comme celle de « définition de la situation » (Goffman), « contextualisation » (Gumperz), ponctuation d'épisodes interactionnels, et des outils d'analyse des stratégies d'interprétation et d'ajustement réciproques à travers les enchaînements et les actes de reformulation (Güllich, 1995).

Une source très différente et bien connue en France est l'analyse de discours dans une perspective linguistique, chez Roulet notamment (1985) : il présente un modèle hiérarchique d'inspiration syntaxique décrivant le dialogue comme emboîtement d'unités de rang différent, multipliable selon un principe de récursivité : l'incursion est une succession d'échanges (dialogaux) constitués de deux ou trois interventions (monologales) elles-mêmes constituées d'un ou plusieurs actes de langage, l'un directeur (donnant sa valeur illocutoire à l'intervention), les autres subordonnés. Ces constituants sont organisés par des relations fonctionnelles : relations illocutoires pour les interventions (initiatives, réactives pour ouvrir, poursuivre, clore un échange), interactives pour les actes de langage (préparation, illustration). Cette analyse, qui peut se formaliser visuellement en schémas d'emboîtements, donne des outils pour dépasser l'image chaotique des dialogues en repérant leur organisation hiérarchisée (échanges parenthétiques intégrés, bouclages), même si elle ne s'applique pas toujours facilement aux dialogues réels à plus de deux participants, dont les structurations concurrentes interfèrent souvent (Bouchard, 1988), et s'il faut forger des outils différents pour analyser trilogues ou polylogues (Kerbrat-Orecchioni, Plantin, 1995 ; Kerbrat-Orecchioni, 1999). Cela pose la question du statut de cette structure : organisation immanente sous-jacente, grammaire interne d'ordre mental, outil méthodologique provisoire ? (Vion, 1995). L'homogénéité des diverses unités a été aussi contestée, en particulier la notion ambiguë dans ce cadre d'acte de langage pour désigner la plus petite unité monogérée de l'interaction (Coletta, Moeschler). Une des limites du modèle est l'absence d'unités supérieures à l'échange, donc une centration qui reste locale, alors qu'on a besoin pour analyser le dialogue de rendre compte de mouvements plus larges, d'épisodes, comme dit Altet. La plupart des travaux sur le dialogue cherchent donc à se donner des unités d'analyse pour rendre compte de ce niveau plus englobant d'organisation, mais leur contenu et les critères ne sont pas homogènes : séquences (bloc d'échanges cohérents sur le plan sémantique ou pragmatique) chez Kerbrat-Orecchioni (1990), saynètes (mouvement thématique et jeu de langage impliquant un mode sémiotique et des rapports de place) chez François (1990), « modules » (définis par un cadre interactif et un rapport de places) chez Vion (1992). Roulet (1991) pense que le « module hiérarchique » et ce qu'il appelle le « module périodique » de l'analyse du discours relèvent de deux ordres distincts, à ne pas mélanger. On rencontre forcément cette question du choix et de la définition des unités d'analyse dès qu'on cherche à travailler sur les échanges scolaires (recherche INRP sur l'oral en classe). La limite principale cependant du modèle genevois était son caractère statique, peu propice à rendre compte de la dynamique des dialogues. Il a évolué ensuite vers une plus grande prise en compte de cette dimension, en montrant

le rôle que joue dans la structuration la négociation entre interactants en vue d'un accord quant à la « complétude » interactionnelle et interactive, permettant de clore quand les conditions de conclusivité sont remplies, de poursuivre tant que l'échange est « incomplet ». L'accent est mis sur les enchaînements et leur fonction doublement programmatrice et rétroactive (Moeschler, 1985). Cette négociation est aussi l'objet d'approches plus pragmatiques, prolongeant la théorie des actes de langage pour pouvoir rendre compte de leurs enchaînements en séquences, en montrant comment un acte engage sur le plan illocutoire à d'autres actes, en vertu des relations logiques et inférentielles entre actes de discours (Trognon).

Le référent de ces analyses est la conversation ou des tractations sociales souvent sans réelle finalité cognitive (échanges chez des commerçants notamment), mises à part des études qui dans la lignée des travaux anglo-saxons sur les interactions en milieu médical ou juridique (Labov, Goffman, Garfinkel) s'attachent à des communications professionnelles chargées d'enjeux forts : assistantes sociales, juges pour enfants, éducateurs dans des entretiens avec des parents par exemple (Guespin, 1984 ; de Fornel, 1987 ; Boutet, 1989 ; de Gaulmyn, 1994 ; Coletta, 1994, entre autres). Les reformulations, les termes d'adresse et autres phénomènes langagiers sont ici mis en rapport avec la construction d'identités, de rôles, de catégorisations de l'expérience ; on rejoint des champs de recherche liés au langage, au travail et à l'analyse des tâches professionnelles (Boutet, 1994, 1995). Mais le plus souvent, l'aspect anodin des sujets abordés conduit à privilégier les éléments structurels ou pragmatiques en sous-estimant la dimension cognitive de la conversation ou du dialogue (cependant, Trognon, **Psychologie de l'interaction**, 1999). La conversation n'est qu'en partie un modèle opératoire pour l'interaction scolaire, fortement finalisée, stratifiée et caractérisée par une temporalité particulière, des enjeux cognitifs de construction de connaissance (Nonnon, 1993). Les références utiles pour en analyser la dynamique seraient celles qui mettent l'accent sur le travail interactif du sens.

Le récit oral

Paradoxalement, alors que la bibliographie sur le récit écrit est immense et la narration une des conduites orales les plus pratiquées à l'école, en maternelle notamment, on a en français assez peu d'éléments précis sur le récit oral, ses fonctions et ses fonctionnements : ici encore c'est l'écrit qui sert de filtre pour appréhender la narration. On dispose d'études génétiques sur le récit de petits enfants (François, Sabeau-Jouanet, Hudelot, 1984, de Gaulmyn), beaucoup moins sur les récits de locuteurs plus âgés : il faut renvoyer à des travaux allemands ou à ceux sur les récits de vie (Chanfaut-Duchet). Les modèles du récit sont conçus dans une perspective monologale et monologique : il y a jusqu'ici peu d'études francophones sur la construction dialoguée de narrations, lieu d'émergence des compétences narratives chez les enfants (sur les conarrations en maternelle, **Cahiers du Galap**, 1997) et sur les fonctions qu'elles assurent dans l'interaction. Étudier la narration orale oblige en effet à prendre en compte deux dimensions (concernant aussi la narration écrite mais souvent occultées) : sa dimension interlocutive et dialogique puisqu'elle s'inscrit dans un dialogue même si elle est monologale, *a fortiori* si elle est construite à plusieurs ; ses fonctions et enjeux dans l'interaction et la façon dont elle émerge d'autres conduites, puisqu'elle présente rarement un effet de clôture et d'isolement homogène comme le récit écrit. La troisième caractéristique, spécifique de l'oral, concerne son fonctionnement en face à

face porté par la voix, le jeu des regards, une structuration plus musicale (comme dans le contage), une atmosphère (François, 1993, 1999).

L'analyse des conduites narratives du jeune enfant chez Bruner (1991) est d'autant plus originale même si elle reste allusive. Il aborde la narration par les fonctions sociales et cognitives qu'elle remplit en situation dans l'environnement social de l'enfant (négocier le sens à donner aux actions, s'accorder sur l'interprétation, comme dans le récit d'excuse qui peut changer la valeur d'une conduite par mise en scène de l'intentionnalité) et l'évolution de ces fonctions, en suivant dans le temps des narrations spontanées d'une enfant : séquentialiser les actions, explorer les liens entre intentions et moyens, causes et effets, réintégrer dans un ordre les infractions à la loi ou la régularité, confronter une pluralité de perspectives sur une action. Ce sont ces enjeux prioritaires qui fondent les fonctionnements narratifs privilégiés aux divers moments : des indices comme les interjections, les changements vocaux par exemple indiquent cette capacité polyphonique, beaucoup plus précoce qu'on ne le pense généralement.

Pour la narration de locuteurs plus âgés, Fillol et Mouchon avaient en 77 proposé un modèle détaillé d'analyse du récit oral, mettant l'accent sur les éléments prosodiques (pauses), la combinatoire temporelle (l'articulation du monde relaté et du monde raconté), les éléments organisateurs récurrents (jeu des déterminants) dans une visée d'analyse avec les élèves de documents oraux (1980), mais il est très technique et linguistique. La référence majeure est ici Labov (1978), qui analyse « la structuration du vécu à travers la syntaxe narrative » à partir de narrations orales de jeunes noirs des ghettos, mettant l'accent à la fois sur la dimension interactionnelle et la fonctionnalité identitaire et culturelle du récit. L'organisation, les caractéristiques linguistiques du récit sont fondamentalement dialogiques : il s'agit en contexte interactionnel d'imposer une prise de parole monologique, de garder la parole en anticipant les irrptions des auditeurs et en régulant l'attention, de s'acheminer sans équivoque vers la clôture pour maîtriser la restitution de la parole à autrui. La qualité narrative vient de l'intégration des questions possibles, surtout celle qui concernerait l'enjeu et l'intérêt du récit : la compétence centrale pour lui est la compétence d'évaluation, la capacité d'en rendre sensible la pointe, la dignité narrative, par sa dimension de rupture (comme chez Bruner) et sa signification pour le narrateur. L'évaluation soutend la dramatisation et la complexité narrative, qui viennent non des unités proprement narratives (relevant de la simple successivité) mais de conduites hétérogènes inscrites dans la narration : décrochages énonciatifs, ruptures et va-et-vient temporels, anticipations, commentaires, comparaisons, discours rapporté, morale. La compétence narrative ainsi décrite est indépendante de la correction linguistique, les narrateurs de Labov racontant en langue « non-standard ». La stylisation narrative a une fonctionnalité importante sur le plan de la structuration de l'expérience et de la construction identitaire, comme le montrent Bachmann transposant l'analyse de Labov à un récit d'élève français (1977) ou Gülich (1994). Les autres études du récit oral, comme celles de Brès à Montpellier (1994) prolongent plus ou moins cette perspective, analysant les caractéristiques polyphoniques et dramaturgiques de cette conduite hétérogène, le rôle de l'alternance du récit et du commentaire (1999) ou du discours rapporté notamment (1996). Ces études soulignent la variété des genres narratifs oraux (François, 1994 ou Brès, 1999, qui compare témoignages, blagues, récits conversationnels). On peut citer l'expérience de Quasthoff (1985) relative au récit conversationnel d'un accident par

des enfants d'âges différents dans des cadres interactionnels scolaires différents. C'est souvent l'interaction qui fait découvrir le potentiel scénique de la représentation d'un événement : un narrateur ayant commencé par une annonce de nouvelle ou un simple rapport de faits successifs peut être amené à développer un véritable récit scénique en fonction du comportement évaluatif de l'interlocuteur, auquel le modèle de discours narratif et les caractéristiques linguistiques mis en œuvre se trouvent donc étroitement liés. Les structures des narrations (au sens de processus interactif structuré, fonctionnellement fondé), leur degré d'élaboration diffèrent beaucoup selon les types de narration, leur fonction (ce que montre aussi François comparant des récits de rêve, de mensonge, etc.), les critères pragmatiques et situationnels. Ces variations importantes de la forme narrative incitent à se méfier de tout modèle rigide et uniforme de la production narrative.

Les conduites argumentatives

L'analyse des conduites argumentatives orales pose des problèmes analogues. Il y a certes des genres argumentatifs oraux très codés, comme le discours politique et juridique ou le débat médiatique, qui peuvent donner lieu à des analyses de type pragmatique (Trognon, Larrue, 1994) ou rhétorique. Et on pourrait trouver dans la tradition rhétorique un corps important de savoirs sur la production discursive, un répertoire de notions et d'outils d'analyse opératoires (Gardès-Tamine, 1996, entre autres), à condition de ne pas se limiter à la rhétorique restreinte d'inventaire de figures, mais de voir en elle une théorie de la parole comme vectrice d'action symbolique, comme dit Plantin (1990). On peut signaler la réévaluation de la réflexion sur la notion de « lieu », de figuration entre autres, ou l'intérêt actuel de chercheurs pour la notion d'ethos, la dramaturgie et l'émotion dans l'argumentation (Plantin, Maingueneau). Je ne développe pas ce champ, pas plus que celui de l'argumentation qui justifie à lui seul une note de synthèse (Golder, 1996).

Cependant les analyses d'argumentations orales attestées hors de ces genres codifiés sont peu nombreuses (on peut considérer que les dialogues de théâtre ne sont pas de bons exemples d'argumentation orale) et en même temps, les analyses d'interactions rencontrent sans cesse la dimension argumentative. François (1980) analyse les modes d'enchaînement dialogiques caractéristiques de conduites argumentatives très précoces chez des enfants de maternelle, Golder (1996) étudie l'évolution des capacités d'étayage des énoncés et de négociation des positions (modalisations, restrictions) entre 7 et 14 ans. L'étude des discours oraux confronte ici encore à des séquences plus diffuses et des fonctionnements moins homogènes, moins strictement codifiés que ceux qu'on promeut dans l'enseignement de l'écrit. Même si pour l'argumentation écrite la question est en débat et si certains chercheurs maintiennent l'idée de formes textuelles typologiques, la conception selon laquelle il existerait un type textuel argumentatif homogène caractérisé par une superstructure d'ensemble est fortement remise en cause, ce qui n'empêche pas l'existence d'enjeux, de caractéristiques énonciatives et interactionnelles de l'argumentation, et d'enchaînements locaux, de modules argumentatifs (Grize, 1990 ; Moeschler, Masseron, in **Pratiques**, n° 96). Cette diversité et cette hétérogénéité apparaissent encore plus nettement à l'oral : Bouchard notamment s'interroge sur la stabilité en fonction de ses modes de réalisation de l'argumentation, qui pour lui ne constitue pas un type *a priori* fondé sur une superstructure et une configuration spécifiques, et il propose un ensemble de critères plus complexes inspirés de Halliday pour cerner les

événements communicatifs (1991, 1996). Il faut donc concevoir l'ensemble de la palette des conduites argumentatives, en distinguant, entre autres, leurs enjeux, leurs modes de fonctionnement et leurs critères de réussite, à partir des catégories d'Aristote notamment (argumentation judiciaire, délibérative, dialectique) ou de Jacques (cité par Nonnon et Garcia-Debanç, 1996). Il est particulièrement important de ne pas se restreindre aux types d'argumentation rhétorique ou polémique, mais de prendre en compte des discours argumentatifs en situation de négociation et heuristique, où on peut observer comme dit Habermas (1986) « le langage au travail, tel qu'il est utilisé par les participants pour accéder à la compréhension commune d'une chose ou atteindre une même manière de voir » : ces fonctions heuristiques et délibératives de l'argumentation sont plus conformes aux visées éducatives et cognitives de l'école que les débats sophistiqués et polémiques qui servent souvent de référence. Il faudrait varier aussi les paramètres énonciatifs et situationnels (argumentation monologale / dialogale, gérée conjointement par plusieurs interlocuteurs, fonction plutôt externe (délibération) ou interne (dialogue de recherche), ancrée dans une situation (tâtonnement heuristique) ou décontextualisée (controverse). Brossard (1990) montre des différences significatives (modalisations, marques d'énonciation) dans les argumentations d'enfants dans deux situations différentes (résoudre un problème de poids et de volume en justifiant leur réponse, défendre leur opinion sur l'argent de poche). Il est important en particulier d'étudier l'argumentation en dialogues, différente dans ses modes de gestion et de cohérence de l'argumentation monogérée, voire planifiée, plus proche de l'écrit, et sans le faire seulement dans le cadre de débats (**Langue française**, n° 112, 1996).

L'analyse des discours médiatiques (Mouchon, notamment) a le mérite d'analyser les débats polémiques dans leur dimension multisémiotique, donc spécifiquement orale, mais elle met l'accent surtout sur les phénomènes pragmatiques attisés par le contexte éristique, qui convient peu aux controverses de l'école. On doit donc davantage se tourner vers des modèles plus généraux de l'argumentation, quelquefois comme chez Plantin appliqués à des corpus de discussions orales. Plantin a fait connaître en France le modèle de Toulmin, qui essaie de définir le noyau minimal, le schéma organique de l'épisode argumentatif dans les usages ordinaires de l'argumentation. Il est centré en particulier sur le fonctionnement de la loi de passage qui légitime l'inférence faisant passer de données à une conclusion et donnant le statut d'argument à ces données, justification qui peut être elle-même étayée par des supports qui la garantissent : cela permet de rendre compte d'argumentations secondaires qui se greffent sur l'argumentation principale et de réactualiser la notion ancienne de lieu, centrale dans l'argumentation. Mais comme le remarque Plantin, si de tels outils d'analyse se sont révélés efficaces pour l'étude de brefs épisodes argumentatifs, fragments de textes ou d'interactions, il faut néanmoins se donner d'autres outils pour rendre compte d'unités plus étendues dans le tissu interactif, comme il le propose à partir d'une discussion de conciliation locataires-propriétaire (1996). Dans ce cas, se pose le problème des circonstances d'apparition de l'argumentation dans l'interaction, de la façon dont une contradiction peut susciter une argumentation et dont les épisodes s'enchaînent : selon Plantin, l'élément important est que l'opposition entre les deux rôles discursifs du proposant et de l'opposant soit médiatisée par une instance tierce qui la change en une question ; toute l'interaction est ainsi structurée par la succession de questions auxquelles sont apportées des réponses antagonistes, suscitant de nouvelles questions (1996). Cette émergence d'un questionnement suscité

par l'argumentation elle-même et qui évolue en suscitant le développement argumentatif est un des lieux où l'on peut lire la dynamique de l'argumentation orale en situation non rhétorique : l'important devient alors de voir comment le questionnement se déplace et éventuellement change de niveau (Nonnon, 1996, 1997). Garcia montre que c'est souvent faute d'identification ou d'élaboration de la question sous-tendant la controverse que l'argumentation échoue chez les enfants (1996). Les concepts et les méthodes de la logique naturelle élaborés par Grize (1984, 1990, 1996), même s'ils ne sont pas utilisés pour analyser des argumentations orales, fournissent également des outils pour aborder les grands mouvements organisant des argumentations non définies *a priori* par un cadre formel, et pour rendre compte du travail sur les objets de discours et les schématisations qui est selon lui à la base de la dynamique argumentative : glissements sémantiques, changements de catégorisations, de modalités, d'éclairage, dissociations et regroupement de notions qui réorganisent le champ notionnel et les positions épistémiques des interlocuteurs. Ayant renoncé à l'idée d'une superstructure organisant *a priori* les argumentations orales, même les argumentations monologiques planifiées d'avance, ces chercheurs se centrent donc à la fois sur les micro-phénomènes qui localement régissent les enchaînements et les étayages entre énoncés, et sur les grands mouvements, non formels, qui permettent de rendre compte de l'engendrement des séquences.

L'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL ET LA PAROLE EN CLASSE

On sait assez peu de choses sur la réalité du travail oral dans les classes, même si les travaux sur les interactions scolaires sont nombreux. Des enquêtes comme celle de Manesse sur la continuité des enseignements CM2/ 6^e (1987) abordent la question indirectement à propos d'autres centres d'intérêt, montrant que si on parle beaucoup en classe de français (plus qu'on écrit), ce feu roulant d'échanges rapides permet peu aux élèves d'assumer des prises de parole autonomes et complexes. Cela rejoint les observations de Altet sur la répartition des rôles discursifs dans le dialogue didactique (1994) ou un rapport de l'Inspection générale (1991) sur les pratiques pédagogiques au collège (cité par Halté, 1993), ainsi que le récent rapport de l'Inspection générale sur l'oral à l'école, au collège et au lycée (1999). L'enquête de Florin sur le langage en maternelle (1985, 1995) parvient aux mêmes conclusions : prédominance de l'enseignant et des questions (encore plus en ateliers que dans les leçons de langage), nombre d'interventions d'enfants restant sans réponse. D'où l'intérêt de l'enquête présentée par Wirthner sur l'état des pratiques en Suisse qui croise l'observation de classes à un questionnaire et des entretiens permettant de cerner les représentations des enseignants, notamment la distorsion entre ce qu'ils jugent important et ce qu'ils pratiquent et évaluent (**Lettre de la DFLM**, 1995 ; de Pietro Wirthner, 1998 ; Wirthner, 1999). On ne peut dénoncer les formes de la communication en classe et inciter à pratiquer l'oral sans admettre les difficultés réelles que présente son enseignement : matérielles (taille des groupes, temps à passer, problèmes techniques pour l'écoute) et pédagogiques (risque de discrimination accrue d'élèves à l'habitus non conforme, interférences avec les aspects psychologiques et sociaux, difficulté à rendre le travail visible et évaluable, flou des objectifs). Perrenoud (1991, 1994) ou Nonnon (1992) entre autres analysent ces contraintes, à partir desquelles envisager des axes de travail non applicationnistes.

Trois problèmes en préalable

La conception de l'enseignement de l'oral engage une définition de la professionnalité de l'enseignant

La pratique de l'oral met toujours en jeu sa personne, partie prenante de la relation où s'exerce la parole des élèves, son mode d'intervention, le fonctionnement de sa parole ; c'est un lieu privilégié de sa compétence professionnelle. Les choix relatifs à l'oral sont sous-tendus par deux conceptions de la professionnalité enseignante, dont les pôles seraient représentés l'un par Perrenoud, l'autre par Dolz et Schneuwly.

La professionnalité que définit Perrenoud (1994) correspond à l'activité inventive déployée par l'enseignant en situation complexe : elle relève non de l'exécution d'injonctions ou de schèmes fixés d'avance mais de capacités d'interprétation, de décision immédiate, de mise en œuvre de scénarios diversifiés sur la base de routines et de principes d'action, face à des événements en partie imprévisibles (Riff et Durand 1993). L'oral de la classe est le lieu où se jouent cette activité de régulation improvisée, la cohérence de mise en œuvre des principes. Les déterminations des situations où l'enseignant a à réagir sont si multiples qu'aucun choix n'est entièrement satisfaisant et il doit renoncer à l'illusion de maîtrise (1991) : comme il fait face à des objectifs complexes interférant de façon parfois contradictoire, ses choix se présentent comme des dilemmes. Perrenoud dégage onze dilemmes de la communication en classe (1994), entre lesquels l'enseignant cherche la solution meilleure malgré ses inconvénients : entre le désir de distribuer le plus largement la parole et celui de permettre une prise de parole plus longue et développée par exemple. On tente d'entrer dans la logique de l'acteur, la temporalité particulière où s'inscrivent ses choix, intégrant l'incertitude où s'exerce ordinairement son intervention sur la parole des élèves : quelles catégories, quels axes de travail il va sélectionner dans ses questions et ses reformulations pour faire progresser l'entretien, comment il interprète et exploite les exemples d'élèves pour les faire passer à un autre niveau de discours, comment il modifie les termes de la tâche pour faire face aux impasses ou aux solutions non prévues (Nonnon, 1990, 1991, 1993, 1997, 1999). Des objectifs précis quant au développement du langage et des outils de lecture des énoncés d'élèves sont fondamentaux pour guider son intervention (Nonnon, 1997) ; mais autant que la planification des tâches, la mise en œuvre interactive quotidienne, l'action d'enseigner ordinaire sont le lieu où va s'exercer la réalité de son travail sur l'oral.

La définition de la professionnalité à laquelle se réfèrent Dolz et Schneuwly (1997, 1998) relève plus de l'expertise dans la planification. Pour faire de l'oral un objet d'enseignement légitime, il faut le didactiser, formaliser des savoirs de référence et des objectifs actualisés sur le plan scientifique, les opérationnaliser dans des référentiels et des séquences d'enseignement planifiées, évaluer les acquis des élèves selon une méthode permettant d'en tirer des conclusions généralisables : sans cet investissement programmatique, le travail sur l'oral ne peut devenir visible, explicite et légitime aux yeux des enseignants et des élèves. Ils s'attellent à la tâche de dégager de genres institutionnels « les dimensions enseignables du genre » et transposant une démarche expérimentée en classe pour l'écrit, proposent quatre séquences centrées chacune sur un objet d'enseignement (exposé, débat régulé). L'exposé des séquences (conçues de façon relativement déductive par les didacticiens mais en interaction avec l'expérimentation de terrain) se veut un guide méthodologique pour permettre aux enseignants de transposer

la démarche sur d'autres objets. Malgré l'attention apportée à l'évaluation des acquis à l'intérieur de la séquence, ce sont les aspects de programmation qui sont stratégiquement mis en avant, plus que le tissu même de l'enseignement en classe, à l'intérieur comme en dehors des séquences proposées. C'est sans doute dans la tension entre ces pôles de la programmation et de la créativité négociée de l'interaction ordinaire que joue l'expertise de l'enseignant et son intervention quant à l'oral.

Elle engage une définition de ce qui est enseignable par rapport à ce qui est apprenable, du rapport établi entre ce que l'élève peut apprendre et ce qui peut être enseigné au sens strict.

Verret avait tenté de cerner, en face du scolaire transmissible, « le champ de l'intransmissibilité scolaire » : relèveraient du non directement scolarisable les connaissances globales personnelles et empiriques qui s'acquièrent dans un rapport personnel au monde sans savoir précisément quand et ce qu'on apprend précisément, dont l'école ne peut revendiquer exhaustivement l'enseignement, même si elle y joue un rôle important (1974). Ce problème posé par Halté (1993, 1999) déborde l'enseignement de l'oral : il se pose aussi pour l'écriture ou les compétences culturelles visées à travers la didactique de la lecture, mais est plus sensible pour l'oral, qui engage plus étroitement des façons d'être liées à des enracinements culturels identitaires préexistants à l'école et lui échappant en partie. La plupart des chercheurs seraient d'accord pour dire que l'oral peut être objet de travail explicite à l'école, sinon qu'il s'enseigne, à condition d'éviter toute illusion techniciste. Comme pour l'écrit la question est de savoir ce qui de l'oral peut être enseigné directement, ce qui passe par des modes d'apprentissage incidents ou indirects, ce que veut dire enseigner dans ce cas. Cela pose celle du rapport entre pratiques orales et explicitation des règles et savoirs linguistiques, donc la place du métalangage. Enfin, comme l'exercice de la parole est lié plus étroitement que l'écrit au fonctionnement de la société scolaire, son enseignement rappelle la question posée par Halté de l'articulation des dimensions didactique et pédagogique : on conçoit les limites, ne serait-ce qu'en termes d'efficacité et de transfert, d'une didactique techniciste de l'oral, limitée à des séquences épisodiques sans que soient modifiés le régime de la parole scolaire et la place donnée à l'élève. Mais la part donnée à l'une et l'autre dimension diffère selon les perspectives adoptées. Cela rejoint la vision des temporalités d'apprentissage : quelles compétences pense-t-on atteindre à court, moyen terme dans le cadre de séquences didactiques, lesquelles relèvent d'une pratique régulière et fréquente de prise de parole dans des situations proches et différentes au cours d'une durée longue ? Perrenoud (1991), Garcia-Debanc (1996), Nonnon (1996, 1998a) se prononcent plutôt pour une pédagogie extensive, visant le long terme par la multiplication de situations même minuscules obligeant à des reprises et des transferts, ce qui laisse non résolu le problème de la mesure des acquis. Dolz et Schneuwly insistent sur la nécessité comme gage d'efficacité didactique de contrôler des acquisitions après une intervention d'enseignement et se plient à cette exigence d'évaluation (initiale/finale), mais n'évoquent pas vraiment la question des transferts dans des situations non homogènes à celles travaillées dans la séquence. La question « que peut-on enseigner de l'oral ? » se heurte aussi à celle de savoir ce qui, dans les pratiques orales, relève spécifiquement de l'oral et ce qui relève d'apprentissages plus généraux au niveau cognitif et des attitudes (Nonnon, 1998a) : peut-on évaluer et travailler une conduite monologale comme l'exposé ou dialogale comme le

débat sans travailler la validité des concepts, l'élargissement et la hiérarchisation des connaissances, la capacité de synthétiser ou de problématiser ? L'oral engage des objectifs non spécifiquement oraux (documentation, problématisation) ; les écarter pour enseigner seulement la technique discursive du genre risque d'aboutir au formalisme. La façon de prendre en compte ces différents objectifs est aussi un point de clivage.

Le point de référence adopté pour définir les objectifs du travail oral est aussi lieu de débat.

Les capacités à acquérir peuvent être déduites d'une analyse de conduites expertes en prenant comme modèle des pratiques en usage chez les adultes : on a pu modéliser les processus d'apprentissage de la lecture sur ceux observés chez le lecteur expert. Outre les questions que cela pose sur l'apprentissage et l'homogénéité des deux types de processus, le problème est qu'on dispose de peu d'études descriptives sur les conduites orales réelles des adultes experts et les références restent encore largement normatives et peu réalistes. L'autre choix est de partir plutôt de conduites d'élèves en situation pour localiser obstacles, compétences acquises, conduites émergentes, pour les exploiter et les faire évoluer. Ainsi plutôt que poser *a priori* un bon usage de l'exemple comme illustration d'arguments au service d'une thèse et construire un entraînement sur ce point, tenter de comprendre les divers statuts des exemples et les usages qu'en font enfants et adolescents (aussi les adultes) dans leurs conduites d'argumentation, en localisant les obstacles spécifiques qui les empêchent d'être productifs (Nonnon, 1993). Le problème ici aussi est qu'on dispose de peu d'études génétiques sur le développement des conduites orales chez les enfants et les adolescents : les descriptions existantes de ces fonctionnements (François, 1980) permettent peu de se faire une idée d'ensemble d'une évolution (cependant, Golder, 1996). Ce choix se double d'un autre : prendre comme référence des genres oraux codifiés de la société adulte, les médias par exemple (interview) ou le monde professionnel (entretien d'embauche), importer dans le monde scolaire des modèles extérieurs, ce qui pose le problème des « documents authentiques » et de leur usage en classe, auquel se sont heurtés les enseignants de langue étrangère, ou s'appuyer sur les genres scolaires liés aux situations d'apprentissage déjà en usage à l'école (comptes rendus, discussions, résumés), au risque de se heurter à la force d'inertie des pratiques existantes sans donner de visibilité au travail sur l'oral. Une autre question concerne la prise en compte de la dimension spécifiquement orale dans l'apprentissage, la place à donner à l'intonation, au rythme dans la qualité du message oral. Quand cette dimension est prise en compte à l'école, c'est séparément des autres objectifs dans des activités spécifiques (théâtre, lecture à voix haute), sans être transférée à des tâches engageant d'autres enjeux. Pour le reste, bien des propositions semblent transposer à l'oral des analyses génériques décalquées des conduites écrites correspondantes, mettant notamment sous le terme oral des exercices d'analyse de dialogues écrits fictifs.

Évolutions et perspectives

Les travaux actuels en didactique de l'oral s'organisent autour de ces orientations, prolongeant en termes différents celles qui ont organisé le champ à la période précédente, telles que les a présentées Lazure (1991). Recensant les travaux francophones de didactique de l'oral en maternelle et primaire de 1970 à 1989, il montre qu'ils se différencient selon deux axes, de l'objet (centration sur la compétence linguistique ou la compétence de com-

munication) et de la méthode (place accordée à la prise de conscience et aux savoirs explicites). Il les regroupe en tendances dont la prééminence a évolué en fonction des contextes, mais qui ont continué à coexister sous d'autres formes. Depuis 90 leurs fondements ont changé, les critères et références linguistiques également, la conscience des impasses a amené à compenser les limites rencontrées dans chacune, mais le champ est encore partagé par des dilemmes qui s'enracinent dans des débats plus anciens. Je résume donc rapidement, renvoyant à Lazure et Ropé, les tendances qui ont émergé à la période précédente.

Héritages et filiations : états du champ jusqu'en 1990

Au cours de la décennie 70, la perspective dominante concernait la maîtrise de la langue, reflétant les préoccupations linguistiques de l'époque : il s'agit d'augmenter les ressources linguistiques des élèves (syntaxe et lexique surtout) par un entraînement systématique planifié. L'enseignement procède par analyse des composantes du langage élaboré visées (subordination et introducteurs de complexité chez Lentin par exemple) et planification rigoureuse du contenu linguistique à transmettre. Selon Lazure, ces approches se différencient selon la place accordée à l'automatisation ou la réflexion métalinguistique. Un premier courant préconise l'imprégnation, l'exposition à un matériau linguistique correct, riche et bien ciblé que l'élève intérioriserait par une pratique visant l'automatisation (exercices structuraux) ou la participation à une interaction intensive avec l'adulte qui fournit le matériau linguistique et étaye ses tentatives d'appropriation (Lentin, 1972, 1985). Ces méthodes largement répandues en maternelle et dans une perspective d'enseignement compensatoire ont fait l'objet de critiques portant sur les points linguistiques sélectionnés, la valorisation sans recul du modèle de la langue standard, la conception de l'apprentissage basée sur l'imitation et le renforcement dans des situations d'exercice décontextualisées. Selon Lazure, les quelques évaluations de ce travail au Québec montrent qu'il porte peu ses fruits en dehors du cadre des situations d'exercice (Gagné, 1984, 1989). Le pôle opposé préconise le recours systématique à la prise de conscience et l'analyse, postulant qu'un langage élaboré ne peut s'acquérir par simple pratique mais suppose la découverte par observation des fonctionnements de l'oral, en comparaison avec l'écrit en particulier (D. François, Bautier 1977, Houdebine et Romian 1983). S'est amorcée une perspective d'écoute de discours oraux et d'analyse de leurs caractéristiques sur le plan phonétique, syntaxique et discursif, l'oral devenant objet de connaissance dans le cadre d'un éveil au langage (Peytard, 1970 ; Mouchon, Fillol, 1980), mais elle est restée assez théorique et applicative. Même si les savoirs de référence visés par cette comparaison paraissent datés, on en voit les traces dans les chapitres sur l'oral que les manuels de collège ont parfois hâtivement ajoutés pour respecter les dernières instructions et le retour d'injonctions sur l'écoute de discours oraux. Surtout, le rôle dans l'accroissement de la maîtrise pratique des savoirs explicites sur l'objet reste peu décidable théoriquement et n'a pas été vraiment vérifié : le problème reste ouvert (Dolz, Meyer, 1998).

Un autre point de clivage concerne le rapport à la norme et la variation. Les approches centrées sur l'imprégnation et le dialogue intensif prenaient comme référence unique la langue standard, les approches réflexives revenaient souvent à imposer en les explicitant des critères normatifs déduits de ce modèle. Cette conception a été objet de nombreuses critiques dans une optique plurinormative issue de la sociolinguistique variationniste, Labov notamment (François, 1977 ; Aguttes, 1988 ; Berrendonner, 1988 ; Bronckart, 1988 ;

Vargas, 1997) : le travail oral doit sans valorisation *a priori* élargir le répertoire verbal des élèves, leur donner les ressources pour varier les conduites en fonction des situations et accéder aux variantes plus légitimes ; la dimension réflexive porte sur l'observation des relations entre variantes adoptées et situations d'emploi, et entre variantes possibles. Je ne reprends pas les débats théoriques dont est l'objet la notion très complexe de variation ; elle a suscité en didactique beaucoup d'interrogations, à l'INRP notamment (Romian, Treignier, 1985). On peut rapprocher cette approche variationniste réflexive d'un courant qui a eu un grand impact en didactique des langues étrangères et dans l'enseignement précoce des langues, l'éveil au langage initié par Hawkins dans les années 80 (**Notions en question**, 1, 1995). Elle a ensuite évolué vers une approche écologique globale de la communication ou s'est figée dans des activités formalistes mécaniques autour de la notion de « niveau de langue », centrale à cette époque, dont on trouve trace dans les Instructions. Cette notion a été objet de nombreuses critiques théoriques et didactiques (Aguttès, 1988 ; Gadet, 1999, entre autres) portant sur la relation mécanique et non médiatisée entre situation et variation langagière, l'implicite normatif des classements, la définition simpliste des paramètres retenus, les situations d'exercice artificielles. Mais elle a la vie dure et, rebaptisée de façon moins normative « registre de langue », elle subsiste inchangée dans des manuels récents. L'école n'a pas encore réussi à définir de façon concrète un contenu précis, non caricatural pour l'enseignement de la variation.

À l'autre pôle, l'objectif visé derrière le terme oral était la compétence communicative (Hymes) plus que le bagage linguistique : au-delà de la maîtrise linguistique, la parole en situation met en jeu des compétences d'interprétation des situations, des stratégies orientées par un but, des capacités de régulation sociolinguistiques (sens des variations de normes, présupposés) et discursives (maîtrise des genres, intégration de structures dialogiques et monologiques). On peut reprendre le terme en usage dans l'enseignement des langues et repris par Lazure d'approche fonctionnelle, centrée sur la mise en œuvre du langage pour répondre à des besoins de communication, de régulation de l'action ou de maîtrise de l'expérience. Ces courants trouvent des fondements théoriques chez Halliday, repris par François notamment (1984) ou Bruner (1983). Les formes linguistiques s'acquièrent à l'intérieur de conduites discursives finalisées en situation, non comme système décontextualisé ; l'élargissement du répertoire de conduites dépend de l'élargissement des besoins communicatifs et de la complexification des fonctions remplies par le langage. La priorité est donc de susciter les situations variées provoquant ces besoins pour faire évoluer rapport au langage et ressources mises en œuvre. L'approche communicative a eu sa version techniciste, inspirée du français langue étrangère, proposant un répertoire de tâches communicatives construites *a priori* à partir d'une typologie de fonctions : la plus en vogue pour construire des exercices de communication a été celle de Jacobson, didactisée notamment par Vanoye. D'autres taxonomies inspirées notamment de Halliday ont vu le jour, tenant compte de la dimension de représentation du langage ; d'autres se sont basées sur les actes de langage, surtout pour le français langue étrangère. La version pédagogue à l'opposé a mis l'accent sur les conditions de vie scolaire, d'apprentissage et de dialogue didactique qui suscitent des prises de parole motivées par de vrais enjeux, obligeant à des stratégies de discours plus complexes et variées : pédagogie de projet, travail de groupes, démocratie dans la classe, situations-problèmes, ouverture sur l'extérieur (radios scolaires, enquêtes). Une classe fonctionnant selon ces principes offre de mul-

tiples occasions d'exercer les pouvoirs et les contraintes de la parole publique, la variété et le nombre des prises de parole étant un facteur fondamental d'apprentissage. Contre le technicisme des pédagogies de compensation, cela a été dans les années 80 une réponse au « handicap culturel » (ouvrages du Cresas, du GFEN). C'est une position extensive analogue que défend Perrenoud (1991) contre l'illusion de maîtrise que procure une didactique bien contrôlée, intensive mais épisodique. Le problème est l'absence de progressivité des tâches et des conduites langagières à y mobiliser, la difficulté à évaluer les progrès. On a tenté de mieux planifier la palette de situations se présentant dans le quotidien de la classe par des taxonomies selon les fonctions discursives notamment, comme dans les plans d'études québécois cités par Lazure : on y distingue axe de l'interaction, visant l'individualisation ou la socialisation (fonction expressive, fonction conative régulatoire ou persuasive) et axe de la symbolisation et la représentation (fonction référentielle, théorique, imaginative) en faisant correspondre des classes d'activités d'expression, régulateurs ou persuasives, de référencement (informatives, descriptives ou explicatives). Le plan d'études suisse (Pasquier, Steffen, 1988) se base sur la typologie des discours de Bronckart (1985). D'autres taxonomies centrées sur les variables situationnelles dégagent des paramètres pour différencier les situations : taille du groupe, présence ou absence d'écrit, type d'intervention de l'enseignant.

Les versions axées sur la dimension pédagogique insistent sur l'apprentissage par la pratique, laissant peu de place à la systématisation réflexive pour l'élève et la programmation pour l'enseignant. Sensibles aux limites du spontanéisme, d'autres ont tenté d'articuler pratiques communicatives « écologiques » et activités d'objectivation, moments de distanciation lors du déroulement d'activités communicatives, entraînements « décrochés », séances d'analyse de la langue ou des discours : on pense au schéma issu du Plan de Renovation et défendu par l'INRP (libération-structuration), qui reste malgré les critiques un mode de raisonnement présent encore actuellement quand on parle d'oral. On en trouve trace dans le plan d'études Maîtrise du Français suisse : Pasquier et Steffen parlent de situations-projet, situations-jeu, situations-fonctionnement (1988, Steffen in Wirthner *et al.*, 1991). Le problème que rappelle Lazure est qu'on dispose de peu de données empiriques appuyant sérieusement l'idée d'un transfert des connaissances acquises au cours d'activités de structuration dans des réinvestissements en situation différentes des situations d'exercice, comme l'a reconnu Romian (1985).

Axes de réflexion et perspectives actuelles

Les questions laissées ouvertes dans les années 90 restent en partie d'actualité. Schématiquement, la confrontation d'une approche stricte, spécialisée, planificatrice et d'une approche intégrative plus globale et inductive structure encore le champ (Enjeux, 39/40, 1997). Cependant des évolutions se sont produites dans la façon d'aborder les problèmes d'enseignement de l'oral, sur cinq points notamment :

Les compétences langagières visées : conduites discursives, genres oraux

La façon de définir les compétences langagières visées a évolué, reflétant les déplacements d'objets de la recherche linguistique. L'attention s'est déplacée de la langue comme système et bagage à l'activité langagière, d'un

outil de communication polyvalent à des conduites de discours différenciées. Si on compare oral et écrit, c'est moins au plan de la langue qu'à celui de modes d'organisation d'une conduite (Rosat, 1991 pour l'argumentation, **Repères**, n° 3, 1991). Dialogue, narration, explication, argumentation, et des conduites plus fines comme la définition, le questionnement mettent en œuvre des compétences spécifiques, des fonctionnements qu'il faut apprendre à maîtriser (François, 1984 ; Bronckart, 1986). Les cerner précisément permet de dépasser ce qu'a de vague et de peu opérationnel la simple référence à la communication. De façon convergente, le travail sur l'oral prend en compte cette dimension, mais le contenu du terme ne fait pas l'unanimité. Un premier débat théorique est de savoir si les diverses conduites relèvent d'un développement autonome (ce qui justifierait une approche systématique sérielle exerçant chacune successivement dans sa spécificité) ou si certaines compétences, à définir précisément, sont communes à plusieurs conduites : par exemple la capacité de dramatisation dont parle Labov pour le récit, ou celle de poser à l'initiale un problème finalisant la prise de parole (dans l'exposé par exemple, Nonnon, 1998). Dans une telle perspective, plutôt que de travailler séquentiellement et de façon massée un genre après l'autre avec les élèves, on organise une cohérence du travail autour de quelques fils rouges, quelques axes communs qui soutiennent les progrès dans des prises de parole de types différents (décontextualisation, mise en relation, dramatisation, intégration de la perspective d'autrui). Ce dilemme n'est pas propre à l'oral, mais se pose d'autant plus que les genres oraux sont plus hétérogènes, moins strictement codifiés que les genres écrits scolaires, et les facteurs communs, interactionnels entre autres, plus importants. Un des enjeux didactiques en est le risque de transposer sur des conduites orales une démarche reproduisant les travers applicationnistes de l'enseignement de typologies textuelles à l'écrit. Un deuxième débat est le contenu même du terme : il est parfois proche de celui de « type de textes », avec centration sur une structure sous-jacente et des configurations linguistiques types (connecteurs, nominalisations pour l'argumentation, indicateurs temporels, désignations des personnages pour le récit) alors que Bruner ou François lui donnent un sens plus large d'action sémiotique et interactionnelle finalisée, caractérisée par un rapport à la réalité, une façon de se poser face à l'interlocuteur, des formes de structuration de l'expérience et des problèmes de mise en mots particuliers (Bruner, 1983 ; François, 1984, 1991, 1993 ; Nonnon, 1995 pour le récit, 1999 pour la description) : la place donnée aux éléments structuraux et formels sera différente.

Un élément organisateur peut être la catégorie de genre. Selon Bakhtine (1984), les genres en usage dans la société sont des médiateurs entre la capacité individuelle d'expression et les formes sociales collectives, entre les situations et les productions langagières particulières, et des matrices qui permettent l'intercompréhension en fournissant des formes de structuration de l'expérience, des règles interlocutives et pragmatiques, des organisations textuelles et des configurations de ressources linguistiques. Dolz et Schneuwly (1997, 1998) sélectionnent des genres sociaux pouvant servir de référence aux élèves (le débat connu par la télévision par exemple), susceptibles d'être transposés sous forme scolaire, en dégagent les caractéristiques (les compétences précises que suppose le rôle d'interviewer ou de régulateur de débat par exemple) en les croisant avec l'analyse de difficultés d'élèves mis en situation, pour élaborer un référentiel et choisir les points spécifiques qui seront objets d'enseignement à l'intérieur d'une séquence planifiée. Ainsi le débat régulé suppose la maîtrise d'outils langagiers comme la réfutation, mécanisme-

clé du débat, la modalisation (atténuer l'atteinte à la face de l'interlocuteur), la reformulation (assurer l'intercompréhension), l'usage de marqueurs (indiquer l'orientation des arguments). Deux séquences sont proposées, pour le primaire et le secondaire : en six modules, les élèves sont amenés au cours d'activités enregistrées et observées à reconnaître un débat (distinguer entre opinion et argument, identifier les arguments pour et contre), donner et justifier leur opinion (« habiller » une opinion en l'étayant par deux arguments), soutenir ou s'opposer à l'opinion d'autrui, animer un débat (rituels de présentation, ouvrir, clore, relancer). Un des points les plus intéressants est de prendre au sérieux le projet resté volontariste à la période précédente d'activités systématiques d'écoute de conduites orales attestées (en fait on recourt à une production réalisée ad hoc ou des simulations, les débats réels se révélant trop complexes à analyser) et de s'attacher à la constitution d'une banque de données à étudier avec les élèves (enregistrements, transcriptions) : sont proposées notamment des feuilles d'écoute pour guider les élèves dans l'observation, localiser les arguments ou les techniques du modérateur par exemple. Ces activités d'analyse ciblée sont d'ailleurs décrites plus précisément que les pratiques de discussion elles-mêmes. On peut s'interroger sur la part donnée aux éléments rituels et formels du débat par rapport aux activités de problématisation qui fondent la mise en question justifiant la controverse, et d'autre part sur le fait que les phénomènes étudiés soient à peu de choses près ceux qu'on étudie dans les textes argumentatifs écrits : le problème des caractéristiques spécifiques des conduites orales reste posé. Dans la suite de leur travail, ils ont été amenés à donner plus d'importance aux éléments intonatifs, notamment.

Une tentative complémentaire est de s'appuyer sur la connaissance des conduites mises en œuvre par les élèves sans les modéliser à partir de genres extérieurs prédéfinis : on s'attache à la spécificité des fonctionnements chez des locuteurs jeunes, aux compétences en émergence, aux obstacles rencontrés, mais aussi au caractère hétérogène et intriqué de ces conduites en dehors des situations strictement codifiées. On prend alors en compte les situations où normalement et fonctionnellement ces conduites ont à s'exercer dans la classe : s'il y a référence à des genres, ce sont les genres scolaires en usage, relativement codifiés (exposé, commentaire de document, entretien, conseil) ou plus diffus et moins normés (résumés ou paraphrases, observation descriptive, comptes rendus de démarches, définitions). Le choix d'une approche intégrée pose aussi la question de la spécificité des conduites orales quand elles s'exercent en milieu scolaire : forte finalisation des échanges même les plus informels en apparence (Brossard, 1985), enjeux cognitifs, fonctionnement sur plusieurs registres simultanés et dimension de réflexivité, place particulière de l'enseignant. Ces enjeux scolaires interrogent les modèles en usage pour la description ou l'argumentation notamment : la description ornementale, le modèle polémique de l'argumentation médiatique sont moins cohérents avec la visée d'apprentissage ou de socialisation de l'école que des modèles heuristiques et dialectiques. Il faut cerner les processus précis qui permettent d'affiner les représentations et les positions (usage des exemples, modalisations, évolution du sens des termes) et les lieux de difficultés spécifiques des élèves (Nonnon, 1990, 1996, 1997). Garcia-Debanco inventorie les lieux d'argumentation intégrés au fonctionnement scolaire en dégagant les conditions facilitatrices et les lieux de travail à partir de difficultés repérées (identifier l'objet de la controverse notamment). Elle s'attache aux conduites de justification particulièrement, comparant les productions dans plusieurs situations et plu-

sieurs disciplines (1996, 1997). D'autres travaux ont étudié les conduites explicatives, l'explication de règles de jeu ou de phénomènes scientifiques notamment (Brossard, 1980, 1990 ; Halté, 1988, 1999 ; Berthoud-Papandréou, Treigner, **Cahiers du Calap**, 1990 ; Ducancel, 1991 ; Grandaty, Le Cunff, 1994 ; Brixhe, 1996 ; Grandaty, 1998 ; Durand, 1998). Ces études s'attachent moins à la superstructure de grands types discursifs qu'à l'émergence de micro-conduites, de séquences explicatives ou justificatives dans des discours hétérogènes. D'autres travaux prennent comme objet des conduites plus fines : définition (Laparra), questionnement (Nonnon, 1998 ; Dolz, Schneuwly, 1998, pour l'interview), reformulation, objet important d'analyse (de Gaulmyn 1987, Nonnon, 1996, 1997 ; Durand, 1998, entre autres). Par rapport aux travaux de la période précédente, on peut noter l'évolution des indicateurs retenus : tous s'attachent à des phénomènes pragmatiques, énonciatifs, aux modes de cohérence et à la gestion d'unités longues : modalisations, usage des connecteurs, reformulations et reprises, gestion thématique, négociations entre locuteurs.

L'intégration de la dimension cognitive, le lien aux apprentissages et à la conceptualisation

Les travaux défendant une conception intégrée et extensive de l'oral le faisaient généralement dans une perspective pédagogique centrée sur les dimensions psycho-sociologiques liées à la motivation, la socialisation et la démocratie dans la classe. Or comme le montre Treigner analysant une expérience et une enquête en ZEP, une organisation plus démocratique de la classe et de l'école est une condition nécessaire mais non suffisante pour fonder une didactique de l'oral : ainsi, les élèves ne perçoivent pas le parlement d'école comme lieu d'apprentissage (1997). Une évolution s'est faite avec la centration sur la dimension cognitive, en écho aux travaux socio-constructivistes et sur les procédures de résolution de problème. Si la classe ordinaire avec ses multiples situations de parole est vue comme espace prioritaire où s'exerce l'oral, c'est moins en tant que société et vie de groupe que lieu d'apprentissage, les relations sociales dans les groupes étant vues davantage dans leur rapport à la construction de notions ou de connaissances (conflit socio-cognitif, coopération : voir Nonnon, 1986). L'intérêt pour une conduite comme l'explication, ou plus récemment le questionnement reflète bien cette évolution. L'argumentation elle aussi peut être abordée dans sa dimension de travail sur les représentations, en rapport avec la construction de connaissances (Garcia-Debanç, 1996 ; Nonnon, 1996, 1997, 1999). Ce n'est donc plus la dimension de communication seulement qui est privilégiée, mais la fonction d'élaboration des représentations à travers le travail du langage et les négociations et confrontations suscitées par le dialogue.

Les situations privilégiées pour l'oral sont les moments de parole inscrits dans les séquences d'apprentissage de toutes disciplines, où la verbalisation, les échanges entre élèves ont des enjeux de réussite des tâches ou de connaissance. La fonction de ce travail sur l'oral est double : on pense que la variété fonctionnelle, la richesse des relations à verbaliser dans une activité d'éveil ou de résolution de problèmes suscitent une diversification des rôles et des conduites, l'enrichissement des formulations (raisonnement causal, confrontations et justifications, hypothèses), et que l'effort de verbalisation et l'interaction suscitent des avancées cognitives. Ce postulat optimiste a fondé entre autres le projet du groupe de recherches INRP sur l'oral en classe (**Repères**, 17, 1998), qui s'appuie sur des séquences d'éveil scientifique principalement ; on trouve aussi des travaux en mathématiques

(Tauveron, 1998), en éducation civique, où selon les nouveaux programmes, la construction de concepts juridiques passe par l'exercice du débat et de situations-problèmes (Nonnon, Pagoni, 1999). D'autres s'attachent aux négociations rédactionnelles d'élèves travaillant en groupe à l'analyse d'un document ou l'écriture d'un texte (Pontecorvo, 1991 ; David, 1991 ; Bouchard, 1993, 1996 ; de Gaulmyn, 1994 ; Delcambre, 1995, 1996), inventoriant les fonctions des échanges verbaux dans l'activation des processus d'écriture. Les objets d'attention se rapprochent ainsi de ceux de chercheurs ou didacticiens d'autres disciplines, en mathématiques (Vergnaud, 1991 ; Schubauer-Leoni, 1994, notamment), biologie (Vérin) ou physique (Dumas, Weil-Barais, 1998 ; Baker, 1996). L'analyse des verbalisations s'attache non seulement aux moments d'exposition et de communication de connaissances construites, mais aux moments de tâtonnement où le langage a vis-à-vis de l'activité de recherche des fonctions de structuration, de régulation ou d'explicitation, pour reprendre les niveaux distingués par Brossard (1980).

Cette approche ne permet pas le triomphalisme. La nature des verbalisations travaillées, dialogues heuristiques non formels en situation-problème par exemple, les rend peu appréhendables par les critères de maîtrise familiers et on est obligé de passer par une phase de description pour forger des outils d'analyse adaptés à leur caractère dialogique et interactif, leur inscription dans un contexte partagé laissant une large part à l'implicite : les formes de régulation et de structuration de l'action assurées par les échanges par exemple (constat, commentaire causal, anticipation, explicitation d'une procédure, émergence d'une règle d'action, d'un problème, Nonnon, 1996). Les éléments linguistiques privilégiés vont être ceux dont on pense qu'ils sont indicateurs d'une dynamique cognitive (transformation des notions et des valeurs épistémiques, problématisation), lisible notamment à travers les reformulations (modalisations, jeu du général et du particulier, glissements sémantiques, recompositions thématiques, Nonnon, 1997, 1998). La recherche incite à la prudence en deux sens : cette richesse interactionnelle et cognitive ne se traduit pas mécaniquement par des structures linguistiques élaborées ; à l'inverse les travaux sur la dynamique cognitive des interactions montrent aussi que des confrontations animées et riches ne garantissent pas un progrès cognitif stable et partagé entre participants (Schubauer-Leoni). Se pose en particulier la question de la stabilisation des acquis émergents dans le dialogue ; l'analyse de phases de structuration s'imposerait car il y a peu d'études sur ce point. Selon Baker l'hypothèse globale de l'explicitation de connaissances par l'argumentation comme moteur d'apprentissage s'avérant trop simple, il faut sérier modestement des rôles limités possibles de la verbalisation en fonction de savoirs spécifiques et parler plutôt de rôle constructif avec un petit c qu'avec un grand C.

Mais cette prise en compte des contenus notionnels et des progrès dans les représentations est indispensable pour travailler avec les élèves des conduites comme l'argumentation ou des genres comme l'exposé, sous peine de formalisme (**Enjeux**, n° 39/40). Par ailleurs, l'intégration de cette dimension cognitive, même dans l'analyse de conversations non formelles ou familières (François, 1980 ; Trognon, 1997) ne doit pas faire oublier la dimension souvent évoquée par François du plaisir, la jubilation de la parole et de la circulation dialogique, le « bonheur conversationnel » dont parle Auchlin (1991) : elle devrait apporter un éclairage stimulant sur une notion actuellement peu invoquée et apparemment tombée en désuétude.

*L'affinement de la référence à la notion de situation :
situations-problèmes, tâches, activités langagières*

Une des limites rencontrées à la période précédente par les approches fonctionnelles était le rapport de détermination directe, mais souvent vague établi entre « situations » de langage et productions langagières, qui empêchait de cerner de ce qui était réellement travaillé et de contrôler une progressivité dans les difficultés : les objectifs communicatifs trop généraux font que la diversité des situations n'empêche pas un piétinement des conduites mobilisées. Les tentatives pour surmonter cette limite tout en échappant à une planification techniciste sont de plusieurs ordres.

La réponse en extension, on l'a vu, est de mieux inventorier l'éventail des possibilités offertes par les situations de classe en élaborant des taxonomies à partir de variables de types différents. À celles fondées sur les fonctions du langage en ont succédé d'autres, beaucoup plus fines, notamment fondées sur une analyse intrinsèque des conduites de discours à travailler : Garcia-Debanc construit ainsi un arbre des situations argumentatives dans la classe en fonction des enjeux et des types d'argumentation mobilisés (1997), Durand reprenant Brossard distingue situations d'explicitation et d'explicitation (1998). On tente de dégager les variables liées aux situations d'apprentissage où la verbalisation est requise, pour mieux maîtriser une alternance et contrôler d'éventuels effets sur les productions : présence ou non de schémas ou d'écrit, structure des groupes, type de présence de l'enseignant, moment dans la séquence (équipe INRP). On voit par exemple que la présence d'un écrit préalable est un élément favorisant le débat (Vérin), qu'il peut y avoir déperdition entre la phase heuristique et la phase de compte rendu d'un résultat collectif, etc.

Une autre réponse est de travailler sur la conception de la situation de verbalisation elle-même, en relation avec le problème qu'elle peut poser aux élèves : ce ne sont pas les caractéristiques externes, susceptibles d'interprétations multiples d'une situation qui importent, c'est l'espace de problème qui va être reconstruit, interprété, négocié par les interlocuteurs à l'intérieur de cette situation, la situation ou le contexte au sens subjectif et mental, ou comme dit Gumperz, le cadre d'activité conjointe. Ce qu'il s'agit alors de définir, de repérer ou de susciter à l'intérieur des situations qu'on va exploiter, ce sont des tâches langagières, au sens d'activités finalisées par un but, dont certains paramètres constituent des contraintes ou des obstacles à la verbalisation, obligeant les locuteurs à trouver les stratégies et à mobiliser les ressources pour les surmonter (Nonnon, 1998). À certains égards, cette perspective fait écho aux travaux de psychologie cognitive sur l'activité de résolution de problème et l'analyse des tâches (Richard en particulier). En matière de discours oral, aucune détermination ne peut être mécanique : entre la tâche aménagée dans la situation et l'activité discursive mise en œuvre par les élèves, il y a leur interprétation et leur visée, la situation intériorisée et construite par le cadrage des interlocuteurs, selon Goffman. Mais même si c'est métaphorique, l'enseignant peut concevoir une tâche de langage en termes de situation-problème, pour reprendre une expression souvent utilisée pour l'apprentissage du langage (note de synthèse, 1986). Moins qu'un ensemble de variables situationnelles, ce sont des variables didactiques qu'on essaie de cerner, au sens d'éléments de la tâche qui modifient qualitativement les stratégies à utiliser et les savoirs à mobiliser, comme l'ont théorisé les didacticiens de mathématiques. Parmi ces paramètres définissant un espace de problème pour la verbalisation, plusieurs sont connus et

déjà exploités pour différencier des tâches de niveaux différents : la présence ou l'absence du référent, qui oblige à une plus ou moins grande décontextualisation des énoncés, ou le degré de connivence avec l'interlocuteur, qui oblige au contrôle de l'implicite. On a peu exploré au contraire les variables liées aux caractéristiques du référent : François a montré que définir posait des problèmes très différents selon la nature du référent à définir, Brossard (1980) qu'exposer un jeu à plusieurs actants ne confrontait pas la verbalisation à des obstacles du même ordre qu'un jeu linéaire fondé sur la successivité (expression d'actions simultanées, choix de point de vue). Beaucoup d'exemples pourraient être pris pour la verbalisation de relations temporelles ou le choix du point de vue. Cela supposerait, pour l'argumentation par exemple, de tenter d'anticiper des parcours discursifs et cognitifs possibles à partir d'une analyse de la trame conceptuelle de la notion débattue et du réseau dans lequel elle s'inscrit, comme le font par exemple les didacticiens de sciences, d'histoire ou d'éducation civique (Nonnon, 1997). On touche au travail véritablement énonciatif (construire et différencier les référents, adopter un point de vue à partir duquel organiser les choses, ordonner dans la linéarité successive du discours une réalité simultanée) qui sous-tend la difficulté à verbaliser : mais dans l'activité énonciative, ces opérations de référenciation sont sans doute les moins étudiées. L'analyse des obstacles, des variations de contraintes à faire jouer est alors beaucoup plus fine que pour l'enseignement de grands types : comme le rappelle Laparra, la mise en mots continue à faire obstacle, à résister aux enfants d'âge scolaire dès que les référents ou les conduites demandées sont plus complexes (dans l'explication, par exemple) et les progrès sont une succession de minuscules déplacements plus que de spectaculaires acquisitions.

L'importance des stratégies interactionnelles et des modes d'étayage

Un autre point sur lequel l'évolution est nette est la prise en compte de plus en plus importante de la dimension dialogique et interactionnelle dans les conduites étudiées et les critères utilisés. La décentration et l'ajustement à l'interlocuteur, la capacité de régulation et de coopération discursive dans les développements thématiques sont des compétences fondamentales à développer. L'évolution des études linguistiques donne des outils qui permettent de ne plus les invoquer seulement sur un mode moral et psychologique. On peut ainsi donner un contenu et des indicateurs précis pour une notion comme l'écoute : modes d'enchaînement, négociations sur le sens ou l'activité en cours, régulations comme les bouclages synthétiques, reprises et changements de niveau discursif à partir de l'intégration du discours d'autrui (Nonnon, 1997). Cette activité peut être entraînée de façon bien identifiable mais relativement formelle, à travers un rôle de régulateur de débat ou d'interviewer notamment (Dolz, 1998) ou plus diffuse dans les discussions ordinaires. Les lieux de travail dégagés par Garcia-Debanc sont aussi nettement interactionnels. Cette dimension dialogique est fondamentale pour les discours dialogaux, polygérés, elle l'est aussi pour les discours monologaux qui intègrent en l'anticipant la confrontation à la voix d'autrui (Roulet, 1985 ; Labov, 1978, pour le récit ; Nonnon, 1988 ; Dolz et Schneuwly, 1998 ; Gülich, 1999, pour l'exposé ; Nonnon, 1995, pour le commentaire de textes).

L'enseignant est partie prenante de la relation interlocutive où s'exerce l'oral. Des approches technicistes peuvent certes inventorier des exercices, des modules ou des séquences sur l'oral sans questionner en même temps le fonctionnement ordinaire du dialogue didactique : c'est ainsi qu'exposés

ou jeux de rôles en modules constituent souvent des apax épisodiques quoique coûteux en temps, qui tranchent en l'inversant sur le régime habituel de la parole scolaire. Mais d'autres refusent de traiter l'enseignement de l'oral indépendamment des modes d'intervention de l'enseignant. Je ne reviens pas ici sur les nombreuses recherches sur ce point, sinon pour rappeler la persistance de fonctionnements déjà décrits dans des observations plus anciennes. Des outils d'observation de l'interaction didactique comme ceux de Altet (1994) ont l'intérêt de distinguer les niveaux cognitifs de traitement de l'information auxquels font appel les interventions de l'enseignant et de les croiser avec les actes de discours de l'enseignant et des élèves. Les travaux en didactique de l'oral s'attachent à ces phénomènes dans une perspective plus linguistique et discursive, analysant les stratégies interactionnelles à fonction d'étayage de l'enseignant et leurs effets : expansions, questions, reformulations, demandes de justification. On étudie par exemple les formes de la co-construction de narrations à l'école maternelle, faisant intervenir éventuellement des médiateurs comme le dessin ou le texte à reformuler, en dégagant précisément les catégories narratives qu'essaie de faire émerger l'enseignant (Rosat, 1996 ; Delamotte-Legrand, Calame-Gipet, Hudelot, **Cahiers du Calap**, 1997). L'idée est que c'est le continu de ces interventions qui va construire dans l'interaction elle-même la définition de l'activité en cours, autant que les paramètres extérieurs. On étudie la façon dont l'enseignant interprète les énoncés proposés par les élèves pour les inscrire dans une dynamique et les faire changer de niveau (passer d'une conduite à une plus complexe, à un plan métadiscursif, à un autre niveau de généralité ou d'abstraction). Cette médiation peut impliquer le recours à d'autres modes sémiotiques, schémas ou notes de l'enseignant au tableau notamment (Nonnon, 1991) ; cette articulation de l'oral et de l'écrit pourtant fréquente dans les situations scolaires est peu étudiée, sauf pour la dictée à l'adulte en maternelle. On peut ainsi décrire finement des micro-procédés produisant des déplacements féconds et d'autres relevant d'un contre-étayage.

La notion d'étayage, empruntée aux traductions de Bruner et très vulgarisée, est ambiguë et polysémique : le terme peut être défini de plusieurs façons et mérite un éclaircissement notionnel distinguant ses différentes acceptions en fonction des contextes (Hudelot, 1997). L'étayage oral de l'enseignant est parfois présenté dans une perspective implicitement behavioriste d'enrôlement direct et de progression à petit pas en vue d'une réussite de la tâche, plus que dans une perspective socioconstructiviste, notamment dans des méthodologies d'accès à l'abstraction très vulgarisées comme celle de Barth (Nonnon, 1997). On peut comprendre que Weil-Barais, étudiant les modalités de l'interaction d'apprentissage en sciences, oppose l'étayage unilatéral et convergent, avec ses dimensions de contre-étayage, aux véritables conduites de médiation (Dumas, Weil-Barais, 1998). On peut dégager de ces descriptions quelques principes sur les types d'intervention facilitatrices, des modes d'interaction transposables, mais l'objectif, pour une didactique de l'oral est surtout de donner une sensibilité aux dynamiques interactives et des outils d'interprétation de ce qui s'y passe, pour mieux s'y situer et y intervenir. Reste que certains points sont encore peu travaillés : les diverses façons d'institutionnaliser, structurer et décontextualiser les acquis, par exemple, sont devenues une préoccupation importante dans les analyses d'interactions par les didacticiens de mathématiques (Schubauer-Leoni in Dolz, Meyer, 1998 ; Blanchard-Laville, 1997).

Le problème des connaissances pertinentes pour fonder une activité réflexive sur les conduites orales

Le problème de la place à donner aux activités réflexives et aux savoirs métalinguistiques dans le travail oral est loin d'être nouveau, on l'a vu, et subsiste sans être réellement tranché. Plus personne ne défend l'idée d'une automatisation par imprégnation ou d'une immersion pratique dans la participation communicative, les avis convergent sur le fait que l'apprentissage des discours comporte une prise de conscience progressive, une activité réflexive d'objectivation et de connaissance. Cette réflexivité est inscrite dans la pratique langagière elle-même qui se présente toujours comme stratification et emboîtement de plusieurs niveaux méta-langagiers : cette intervention constante des niveaux métalinguistique et métadiscursif dans les échanges est maintenant mieux connue par suite de nombreux travaux (Gülich, notamment). La question est de savoir quels modes de réflexion métalinguistique et métadiscursive favoriser, et accessoirement le statut des métalangages spécialisés dans cette réflexion. On peut justifier comme Schneuwly (Dolz, Meyer, 1998) la nécessité de marquer explicitement dans la classe des moments distanciés vis-à-vis de la pratique langagière, ne serait-ce que parce que l'élève ne gagne rien à confondre dans une globalité indifférenciée les différentes sous-disciplines et les divers « jeux de langage » qu'il doit apprendre dans le cadre scolaire ; on peut même, contre les évidences du moment, plaider contre une perspective utilitariste de la réflexion grammaticale. La question décisive, selon Bronckart (Dolz, Meyer, 1998), est de connaître « les processus effectivement mis en œuvre par les élèves pour construire un métalangage susceptible de soutenir leurs pratiques langagières », sans décalquer sur les processus d'apprentissage la structure de pratiques mises en l'œuvre par un adulte chevronné, et *a fortiori* des emprunts théoriques. Perrenoud rappelle que l'école a facilement tendance à substituer à la pratique l'inculcation d'un discours sur l'objet, et ce danger guette effectivement l'oral, menacé lui aussi par la vogue du « méta ». Le risque peut être l'applicationnisme et un normativisme même moderniste, comme en didactique de l'écrit, si cette réflexivité sur les conduites orales passe trop vite par la formulation de critères et de règles décontextualisés et par une métalangue qui reflèterait un corps de savoirs légitime sur l'oral.

D'une part, comme le remarque Roulet (Dolz, Meyer, 1998), au-delà de la métalangue et de l'appareil notionnel, ce qui est fondamental ce sont les dispositifs discursifs où ils sont utilisés, le métadiscours, la façon dont enseignant et élèves ajustent leur activité métalangagière, construisent des commentaires et des argumentations (même en langage non spécialisé) sur la langue et sur le discours. Il y a donc tout un champ nouveau de questions, venu de la réflexivité du travail sur le dialogue et le discours, qui a commencé à donner lieu à des observations. D'autre part, en l'état des connaissances, on peut s'interroger sur ce qui pourrait être actuellement formalisé avec les élèves en répondant à des besoins repérés dans la pratique : ces savoirs risquent d'être schématisés et décalés par rapport à la complexité, mieux connue maintenant, des conduites orales. Par ailleurs, concernant des points réellement problématiques pour les élèves dans telle ou telle conduite orale, les savoirs disponibles sont trop complexes ou trop peu avancés pour pouvoir être explicités de façon formelle en classe : quel contenu théorique donner par exemple au critère de pertinence si souvent invoqué par les enseignants (Nonnon, 1998ab) ? Les pratiques orales des élèves désignent ainsi de nombreux problèmes pour lesquels on a encore à éclaircir la

connaissance pour pouvoir affiner l'intervention de l'enseignant. C'est un champ assez nouveau qui se dessine, centré sur la pratique métadiscursive en discours, et non sur le métalangage lui-même, et les lieux qu'elle désigne à la recherche entraînent loin de l'applicationnisme.

Même si on tente de le faire échapper à son globalisme, l'enseignement de l'oral reste, comme le dit Halté, une problématique « à la frontière » qui met en jeu beaucoup de domaines et de questions lui échappant partiellement. C'est un lieu de lecture, un révélateur de fonctionnements plus généraux de l'école, du langage, des tâches scolaires, et sur le plan des savoirs scientifiques et didactiques, le travail sur l'oral éclaire certainement d'une façon neuve la façon de concevoir l'écriture, le récit ou l'argumentation, le rapport à la littérature. C'est sans doute aussi un des lieux les plus concrets pour appréhender, au-delà des prescriptions, la réalité du travail de l'enseignant et de l'élève. C'est pourquoi même si on peut revendiquer un enseignement de l'oral, à condition de bien préciser ce qu'on entend par enseigner, on est amené nécessairement à parler en même temps d'enseignements qui donneraient toute leur place à la parole des élèves, à la pratique et à la réflexion sur cette pratique, plutôt que d'une didactique spécialisée. Cela n'empêche pas d'en définir les objectifs et les démarches avec rigueur, ce que des ressources déjà existantes permettent de réellement amorcer.

Le travail sur l'oral est aussi un catalyseur qui confronte la didactique à une réflexion sur sa propre épistémologie. Face à l'enseignement de l'oral, le didacticien se trouve dans une position qui l'oblige à l'humilité. Il ne peut que reconnaître les réelles difficultés que pose à l'enseignant cet enseignement, contre lesquelles butent les discours volontaristes et technicistes. Il ne peut que reconnaître aussi l'épaisseur de la pratique qui échappe en partie à ses prescriptions et l'oblige à des outils beaucoup plus fins que ceux dont il dispose parfois. Enfin, même si des domaines entiers sont encore à défricher, on dispose maintenant de beaucoup d'outils et de perspectives éclairantes sur le langage et les échanges, mais la nature même de l'objet rend très difficile l'applicationnisme, d'autant qu'on bénéficie de l'expérience des dérives de la didactique de l'écriture (Turco, in Dolz, Meyer, 1998). En ce sens là aussi, le travail sur l'oral est un révélateur.

Elisabeth Nonnon

IUFM de Lille. Théodile Lille III/ URA/CNRS 1031 Leaple Paris V
Groupe INRP « L'oral pour apprendre »

BIBLIOGRAPHIE

- AGUTTES P. (1988). – La communication à l'école, discours-savoirs. In F. Marchand, **Didactique du français : la classe, lieu de langage**. Paris : Delagrave.
- AGUTTES P., SALAZAR-ORVIG A. (1995). – Dysfonctionnements : normes ou réalités du dialogue ? In D. Véronique, R. Vion, **Modèles de l'interaction verbale**. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- ALTET M. (1994). – **La formation professionnelle des enseignants**. Paris : PUF.
- ALTET M. (1994). – Comment interagissent enseignant et élèves en classe (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 107, p. 123-139.
- AMBROSE J. (1996). – **Bibliographie des études sur le français parlé**. Paris : Didier érudition.
- APOTHELOZ D. (1997). – Les dislocations à droite et à gauche dans la construction des schématisations. In D. Mieville et al., **Logique, discours et pensée**. Berne : Peter Lang.
- APOTHELOZ D., GROSSEN M. (1995). – L'activité de reformulation comme marqueur de la construction du sens. **Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage**.
- APOTHELOZ D., GROSSEN M. (1995). – Reformulations et négociations des significations dans un entretien psychothérapeutique. In D. Véronique, R. Vion (éd.), **Modèles de l'interaction verbale**. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- AUCLIN A. (1981). – Mais euh, pis bon, alors voilà, quoi ! Marqueurs de structuration de la conversation et complétude. **Cahiers de linguistique française**, p. 141-159.
- AUCLIN A. (1981). – Réflexion sur les marqueurs de structuration des conversations authentiques. **Études de linguistique appliquée**, n° 44 (L'analyse des conversations authentiques).
- AUCLIN A. (1991). – Le bonheur conversationnel : fondements, enjeux et domaines. **Cahiers de linguistique française**, n° 12.
- AUCLIN A. (1994). – L'analyse pragmatique du discours et la qualité du dialogue : arguments pour une approche systémique de la compétence discursive. In D. Luzatti et al. (1997), **Le dialogique : formes philosophiques, linguistiques littéraires et cognitives du dialogue** (Colloque 1994). Berne : Peter Lang.
- AUDIGIER F., LAGELEE G. (1996). – **Éducation civique et initiation juridique dans les collèges**. Paris : INRP.
- AURIAC-PEYRONNET E. (1996). – Construction d'un rôle d'autorité autour du fonctionnement de l'opérateur discursif *bon* dans l'échange conversationnel. **Interaction et cognitions**, n° 1 (2/3).
- BACHMANN C. (1977). – Il les a dit devant lui mais il n'avait pas peur. **Pratiques**, n° 17.
- BACHMANN C., LINDENFELS J., SIMONIN J. (1981). – **Langage et communications sociales**. Paris : Hatier.
- BACHMANN C. (1993). – École et environnement : actualité de l'interactionnisme. In J.-F. Halté : **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactique**. Paris : CRELEF.
- BAKER M. (1996). – Argumentation et coconstruction de connaissances. **Interaction et cognitions**, n° 1 (2/3).
- BAKTHINE M. (1984). – Les genres du discours. In **Esthétique de la création verbale**. Paris : Gallimard.
- BALIBAR R., LAPORTE D. (1974). – **Le français national**. Paris : Hachette.
- BALIBAR R. (1985). – **L'institution du français**. Paris : PUF.
- BANGE P. et al. (1987). – **L'analyse des interactions verbales : la dame de Caluire**. Berne : Peter Lang.
- BANGE P. (1992). – **Analyse conversationnelle et théorie de l'action**. Paris : Hatier-Didier.
- BARBERIS M.-J. (éd.) (1999). – **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling / Montpellier III.
- BARBERIS M.-J. (1999). – L'organisation d'un texte du discours quotidien : l'indication d'itinéraire. In M.-J. Barberis (éd.), **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling / Montpellier III.
- BAUTIER É. (1995). – **Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage**. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER É., BUCHETON E. (1997). – Les pratiques sociolangagières dans la classe de français : quels enjeux, quelles démarches ? **Repères**, n° 15.
- BEGUELIN M.-J. (1998). – Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices. **Cahiers de linguistique française**, n° 20.
- BERNICOT J. (1992). – **Les actes de langage chez l'enfant**. Paris : PUF.
- BERNICOT J., CARON-PARGUE J., TROGNON A. (1997). – **Conversation, interaction et fonctionnement cognitif**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- BERTHOUD A.-C. (1996). – **Paroles à propos**. Gap : Ophrys.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I., VENEZIANO E. (1990). – Construction et reconstruction des conduites d'explicitation. **Cahiers du Calap**, n° 7/8.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. (1991). – Conceptions constructivistes et rôle des connaissances métalinguistiques dans l'acquisition du langage. **Revue française de pédagogie**, n° 96, p. 47-53
- BLANCHARD-LAVILLE C. et al. (1997). – **Variations sur une leçon de mathématiques : analyse d'une séquence (l'écriture des grands nombres)**. Paris : L'Harmattan.
- BLANCHE-BENVENISTE C., JEANJEAN C. (1987). – **Le français parlé, transcription et édition**. Paris : Didier.
- BLANCHE-BENVENISTE C. et al. (1990). – **Le français parlé : études grammaticales**. Paris : CNRS.

- BLANCHE-BENVENISTE C. (1993). – Faire des phrases. **Le Français aujourd'hui**, n° 101.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997). – **Approches de la langue parlée en français**. Gap : Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1997). – La notion de variation syntaxique dans la langue parlée. **Langue française**, n° 115.
- BLANCHE-BENVENISTE C. (1998). – Langue parlée, genres et parodies. **Repères**, n° 17.
- BERRENDONNER A., LE GUERN A., PUECH G. (1983). – **Principes de grammaire polylectale**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- BERRENDONNER A. (1988). – Normes et variations. In G. Schoeni, J.P. Bronckart, P. Perrenoud (1988). – **La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BERRENDONNER A., REICHLER-BEGUELIN M.-J. (1989). – Décalages : les niveaux de l'analyse linguistique. **Langue française**, n° 81.
- BLANCHET A. (1991). – **Dire et faire dire : l'entretien**. Paris : A. Colin.
- BOUCHARD R. (1987). – Structuration et conflits de structuration. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni, **Décrire la conversation**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- BOUCHARD R. (1991). – Repères pour un classement sémiologique des événements communicatifs. **Études de linguistique appliquée**, n° 83.
- BOUCHARD R. (1992). – Interaction et processus de production écrite : une étude de pragmatique impliquée. In J.-F. Halté et al., **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- BOUCHARD R. (1996). – Compétence argumentative et production écrite en langue maternelle et étrangère. **Langue française**, n° 112.
- BOUCHARD R., de GAULMYN (1998). – Impeccable ! Le processus d'amélioration du texte en écriture coopérative. **Cahiers de linguistique française**, n° 20.
- BOUTET J., FIALA P. (1986). – Les télescopes syntaxiques. **DRAVL**, n° 34/35.
- BOUTET J. (1994). – **Construire le sens**. Berne : Peter Lang.
- BOUTET J. et al. (1995). – **Paroles au travail**. Paris : L'Harmattan.
- BOUTET J. (1997). – **Langage et société**. Paris : Mémo Seuil.
- BRES J. (1994). – **Le récit oral**. Montpellier : Praxiling / Presses Universitaires de Montpellier.
- BRES J. (1996). – L'interaction rapportée dans le récit oral conversationnel. **Cahiers du français contemporain**, n° 3 (Hétérogénéités en discours).
- BRES J. (1999). – L'alternance passé composé présent dans le récit oral, in M.-J. Barberis (éd.), **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling / Montpellier III.
- BRIXHE D. et al. (1996). – Gestion interactive des séquences explicatives. **Interactions et cognition**, n° 1 (2/3), (Savoirs et compétences en construction).
- BRONCKART J.-P. et al. (1985). – **Le fonctionnement des discours**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1987). – Interaction, discours, signification. **Langue française**, n° 74.
- BRONCKART J.-P., DOLZ J. (1993). – L'acquisition des discours : émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses ? **Études de linguistique appliquée**, n° 92.
- BRONCKART J.-P. (1996). – **Activités langagières, textes et discours**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- BRONCKART J.-P. (1997). – Action, discours et rationalisation. In C. Moro, B. Schneuwly, **Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Berne : Peter Lang.
- BROSSARD M., LAMBLIN G. (1980). – Quelques aspects d'une conduite d'explication. **Langages**, n° 59 (Conduites langagières et sociolinguistique scolaire).
- BROSSARD M. (1989). – Espace discursif et activités cognitives : un apport de la théorie vygotkienne. **Enfance**, n° 42.
- BROSSARD M. (1990). – Comparaison à l'école élémentaire entre deux types de discours : discours d'opinion et discours physique. **Cahiers du Calap**, n° 7/8.
- BRUNER J. (1983). – **Savoir faire savoir dire**. Paris : PUF.
- BRUNER J. (1991). – **Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle**. Paris : ESHEL.
- BUCHETON D., BAUTIER É. (1996). – Interactions : coconstruction du sujet et des savoirs. **Le français aujourd'hui**, n° 113.
- CADIOT A., CHEVALIER J.-C., DELESALLE S., GARCIA C. (1979). – *Oui mais, non mais*, ou il y a dialogue et dialogue. **Langue française**, n° 42.
- Cahiers de linguistique française** n° 21 (1999). – **Décrire la complexité de l'organisation des discours**.
- Cahiers de linguistique sociale** n° 19/20 (1992). – R. Delamotte-Légrand (dir.), **Sociolinguistique et didactique**.
- Cahiers du Calap** n° 7/8 (1990). – **Le jeune enfant et l'explication** (Université Paris V).
- Cahiers du Calap** n° 12 (1994). – **Questions de métacommunication** (Université Paris V).
- Cahiers du Calap** n° 15 (1997). – **Processus d'acquisition en dialogue** (Université Paris V).
- Cahiers du Calap** n° 17 (1997). – **Le langage à l'école maternelle** (Université Paris V).
- Cahiers du Calap** n° 18 (1998). – **Corps et dialogue** (Université Paris V).
- CALAME-GIPPET F. (1997). – Le recours au texte comme forme d'étayage : une histoire sans fin. **Cahiers du Calap**, n° 14.
- Cahiers du français contemporain** n° 1 (1994). – **Simple/simplification**.
- CARON J. (1983). – **Les régulations du discours**. Paris : PUF.

- CARON J. (1987). – Approche psycholinguistique de l'argumentation. In G. Pieraut-Le Bonniec (éd.), **Connaître et le dire**. Liège : Mardaga.
- CARON J. (1997). – Psychologie cognitive et interactions conversationnelles. In J. Bernicot et al. (éd.), **Conversation, interaction et fonctionnement cognitif**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- CARON J., CARON-PARGUE J. (1993). – Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique, **Bulletin de psychologie**, n° 412 (Cognition éducation langage).
- CECCHINI M., GUERRIERO A. (1992). – Linguistique théorique et linguistique appliquée à la communication verbale. **Cahiers de linguistique sociale**, n° 19/20.
- CHARAUDEAU P. (1993). – Le contrat de communication dans la situation classe. In J.-F. Halté et al., **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- CHAROLLES M. (1988). – Les plans d'organisation textuelle : périodes, chaînes, portées séquences. **Pratiques**, n° 57.
- CHAROLLES M. (1993). – Les plans d'organisation du discours et leur interactions. In S. Moirand et al., **Parcours linguistiques des discours spécialisés**. Berne : Peter Lang.
- CHEVALIER J.-C., GARCIA C., LECLAIRE A. (1980). – Eléments pour une étude de la concession. **Pratiques**, n° 28 (Argumenter).
- COLETTA J.-M. (1994). – Identité et légitimité discursives dans des interactions au tribunal. In S. Moirand et al., **Parcours linguistiques de discours spécialisés**. Berne : P. Lang.
- COLETTA J.-M. (1995). – Qui parle et pourquoi ? Examen critique de quelques approches de l'interaction. **Lidil**, n° 12.
- COMBETTES B. (1999). – Système linguistique et textualité : le cas de l'oral. In M.-J. Barberis (éd.), **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling/Montpellier III.
- COSNIER J., KERBRAT-ORECCHIONI C. (1987). – **Décrire la conversation**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- COSTERMANS J., HUPET M. (1987). – Dimensions pragmatiques de l'acquisition. In J.-A. Rondal (éd.), **Problèmes de psycholinguistique**. Paris : Mardaga.
- COULON A. (1988). – Ethnométhodologie et éducation (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 82. Repris in J.-C. Forquin et al. (1990), **Sociologie de l'éducation, dix ans de recherches**. Paris : INRP/L'Harmattan.
- COULON A. (1993). – **Ethnométhodologie et éducation**. Paris : PUF.
- CRAHAY M. (1989). – Contraintes de situation et interaction maître-élèves : changer sa façon d'enseigner. **Revue française de pédagogie**, n° 88.
- CULIOLI A. (1974). – A propos des énoncés exclamatifs. **Langue française**, n° 22.
- CULIOLI A. (1983). – Pourquoi le français parlé est-il si peu étudié ? **Recherches sur le Français parlé**, n° 5.
- CULIOLI A. (1990). – **Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations**. Gap : Ophrys.
- DANON-BOILEAU L., MEUNIER A., MOREL M.-A. (1991). – Intégration discursive et intégration syntaxique. **Langages**, n° 104 (Intégration syntaxique et cohérence discursive).
- DANON-BOILEAU L., MOREL M.-A. (1994). – L'oral, ou comment simplifier le travail d'écoute de l'autre. **Cahiers du français contemporain**, n° 1 (Simple/simplification).
- DANON-BOILEAU L., MOREL M.-A. (1995). – L'oral, invariance et variation. **Intellectica**, n° 20 (Oralité, invariants énonciatifs et diversité des langues).
- DAVID J. (1991). – Écrire, une activité complexe étayée par la parole : étude des échanges oraux dans les tâches de réécriture menées par des enfants de 7 ans. **Repères**, n° 3.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (1996). – Une évidence qui ne va pas de soi : faut-il apprendre aux enfants à bien communiquer ? **Le français aujourd'hui**, n° 113.
- DELAMOTTE-LEGRAND R. (1997). – Reprises impositions résistances et autres inventions : enfants de 4 ans et adultes face au récit. **Cahiers du Calap**, n° 14.
- DELGAMBRE I., DAUNAY B. et al. (1995). – Pratiques d'oral dans le travail de groupes. **Recherches**, n° 22 (Parler).
- DELGAMBRE I. (1996). – Quelle fonction donner au travail oral dans l'élaboration d'un écrit argumentatif ? **Langue française**, n° 112.
- DELGAMBRE I. (1999). – L'oral au collège, émergence d'une spécificité. **Pratiques**, n° 102 (Textes officiels et enseignement du français).
- DELOMIER D., MOREL M.-A. (1986). – Caractéristiques intonatives et syntaxiques des incises. **DRLAV**, n° 34/35 (Paroles inachevées).
- DELOMIER D. (1989). – Le rôle de l'incise dans l'interaction. Journées de L'Association des sciences du langage. **L'interaction**. Paris : Buscila.
- DEULOFEU J. (1979). – Les énoncés à constituant lexical détaché. **Recherches sur le français parlé**, n° 2.
- DEULOFEU J. (1988). – Syntaxe de *que* en français parlé et le problème de la subordination. **Recherches sur le français parlé**, n° 8.
- DEULOFEU J. (1988). – Les couplages de constructions verbales en français parlé : effet de cohésion discursive ou syntaxe de l'énoncé. **Recherches sur le français parlé**, n° 9.
- DEULOFEU J. (1992). – Variation syntaxique : recherche d'invariants et étude des attitudes des locuteurs devant la norme. **Langages**, n° 108.
- DOLZ J. (1997). – L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative : une approche pour le primaire. **Enjeux**, n° 39/40.
- DOLZ J., SCHNEUWLY B. (1998). – **Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école**. Paris : ESF.

- DOLZ J., MEYER J.-C. et al. (1998). – **Activités métalinguistiques et enseignement du français**. Paris : Peter Lang.
- DUCANCEL G. (1991). – Expliquer à l'oral, à l'écrit en sciences. **Repères**, n° 3 (Articulation oral/écrit).
- DUCROT O. et al. (1980). – **Les mots du discours**. Paris : Minuit.
- DUMAS A., WEIL-BARAI A. (1998). – **Tutelle et médiation dans l'éducation scientifique**. Berne : Peter Lang.
- DURAND J.-M. (1998). – La construction de la formulation dans une tâche à visée explicative. **Repères**, n° 17.
- DUVAL R. (1992). – Argumenter démontrer expliquer : continuité ou rupture cognitive ? **Petit x**.
- DUVAL R. (1995). – **Sémiosis et pensée humaine : registres sémiotiques et apprentissages intellectuels**. Berne : Peter Lang.
- Enjeux** n° 39/40 (1997). – **Vers une didactique de l'oral**.
- ESPERET E. (1987). – Aspects sociaux de la construction du langage. In J.-A. Rondal et al. **Problèmes de psycholinguistique**. Liège : Pierre Mardaga.
- Études de linguistique appliquée** n° 81 (1991). – **L'écrit dans l'oral**.
- Faits de Langues** n° 6 (1995). – **L'exclamation**.
- Faits de Langues** (1999). – **Oral/écrit**.
- FAYOL M. (1979). – **Des idées au texte : psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite**. Paris : PUF.
- FERNANDEZ-VEST J. (1991). – Deixis, anaphore, thématization dialogique. In M.-A. Morel, L. Danon-Boileau, **La deixis**. Paris : PUF.
- FILLOL F., MOUCHON J. (1977). – Les éléments organisateurs du récit oral. **Pratiques**, n° 17.
- FLORIN A., BRAUN LAMESGH, BRAZMAUD du BOUTCHERON G. (1985). – **Le langage à l'école maternelle**. Liège : Mardaga.
- FLORIN A. (1989). – Modèles éducatifs à l'école maternelle : des textes officiels aux pratiques de classe. L'exemple des activités de langage. **Enfance**, n° 42.
- FLORIN A. (1991). – **Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire**. Paris : PUF.
- FLORIN A. (1995). – **Parler ensemble en maternelle**. Paris : Ellipses.
- FORNEL M. de (1987). – Catégorisation, identification, référence. **Lexique**, n° 5 (Lexique et faits sociaux).
- FORNEL M. de (1988). – Constructions disloquées, mouvements thématiques et organisation préférentielle dans la conversation. **Langue française**, n° 80.
- FRANÇOIS D. (1977). – Traits spécifiques d'oral et pédagogie. **Pratiques**, n° 17.
- FRANÇOIS F. (1980). – Dialogue, discussion et argumentation au début de la scolarité. **Pratiques**, n° 28.
- FRANÇOIS F. (1982). – Ébauche d'une dialogique. **Connexions**, n° 38.
- FRANÇOIS F., HUDELOT C., SABEAU-JOUANNET E. (1984). – **Conduites linguistiques chez le jeune enfant**. Paris : PUF.
- FRANÇOIS F. et al. (1990). – **L'interaction inégale : heurs et malheurs**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FRANÇOIS F., WIRTHNER M. et al. (1991). – **Parole étouffée, parole libérée**.
- FRANÇOIS F. (1993). – **Pratiques de l'oral : dialogue, jeu et variation des figures du sens**. Paris : Nathan.
- FRANÇOIS F. (1994). – Langage, sémiotiques, mondes, dialogisme, interprétation. Comparatisme, mythologies, langage. **Cahiers de l'Institut linguistique de Louvain** (Comparatisme, mythologies, langage).
- FRANÇOIS F. (1995). – Dialogue et déplacement discursif à l'école. **Le Français aujourd'hui**, n° 71.
- FRANÇOIS F. (1999). – **Le discours et ses entours**. Paris : L'Harmattan.
- GADET F. (1989). – **Le français ordinaire**. Paris : Colin.
- GADET F. (1991). – La distance syntaxique dans les ruptures de construction. In H. Parret, **Le sens et ses hétérogénéités**. Paris : éd. CNRS.
- GADET F. (1992). – **Le français populaire**. Paris : PUF (Que sais-je ?).
- GADET F. (1997). – Une distinction fragile : oral/ écrit. **Tranel**, n° 25.
- GADET F. (1999). – La variation diaphasique en syntaxe. In M.-J. Barberis (éd.), **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling/Montpellier III.
- GAGNE G., LAZURE R. (1984). – Deux décennies de recherches américaines en pédagogie de la langue maternelle (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 66.
- GAGNE G., ROY G. (1989). – **Didactique du français langue maternelle : bilan des recherches québécoises**. Sherbrooke / Montréal : éd. du CRP.
- GAGNE G., OSTEGUY L. (1995). – Enseignement et apprentissage du français oral soutenu en situation formelle. **Lettre de la DFLM**, n° 15.
- GARCIA-DEBANC C. (1982). – Interaction et analyse du discours : étude comparative de débats entre adolescents. **Études de linguistique appliquée**, n° 46.
- GARCIA-DEBANC C. (1983). – Étude sémantique de *bon enfin justement* dans un corpus oral. Thèse Paris VII.
- GARCIA-DEBANC C. (1996). – Quand des élèves de CM argumentent. **Langue française**, n° 112.
- GARCIA-DEBANC C. (1997). – Pour une didactique de l'argumentation orale avec des enfants de 10 ans. **Enjeux**, n° 39/40.
- GARS (Groupe aixois de recherches en syntaxe). – **Recherches sur le français parlé** (tous les numéros de cette revue).
- GAULMYN M.-M. de (1987). – Actes de reformulation et processus de reformulation. In P. Bange et al., **L'analyse des interactions verbales : la dame de Caluire**. Berne : Peter Lang.
- GAULMYN M.-M. (1987). – Reformulation et planification métadiscursives. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni, **Décrire la conversation**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

- GAULMYN M.-M. (1994). – La rédaction conversationnelle : parler pour écrire. **Le français aujourd'hui**, n° 108 (Écrire au brouillon).
- GAULMYN M.-M. (1994). – Appels téléphoniques d'urgence sociale : parler au nom d'un autre. In A. Trognon, U. Dausendschön, U. Krafft, **La construction interactive au quotidien**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- GENEVOIX G. (1992). – Ethopsychologie des communications et pédagogie (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 100.
- GOFFMAN E. (1987). – **Façons de parler**. Paris : Minuit.
- GOLDER C. (1992). – Argumenter : de la justification à la négociation. **Archives de psychologie**, n° 60.
- GOLDER C. (1996). – La production de discours argumentatifs : revue de questions. **Revue française de pédagogie**, n° 116.
- GOODY J. (1979). – **La raison graphique**. Paris : Minuit.
- GOODY J. (1994). – **Entre l'oralité et l'écriture**. Paris : PUF.
- GRANDATY M., LE CUNFF C. (1994). – Situations de discours explicatif oral aux cycles 1 et 2 : performances, activités métalangagières et étayage. **Repères**, n° 9.
- GRIZE J.-B. et al. (1984). – **Précis de logique naturelle**. Berne : Peter Lang.
- GRIZE J.-B. (1990). – **Logique et langage**. Gap : Ophrys.
- GRIZE J.-B. (1996). – **Logique naturelle et communications**. Paris : PUF.
- GROSSEN M., PY B. (1997). – **Pratiques sociales et médiations symboliques**. Berne : Peter Lang.
- GUESPIN L. (1984). – Interaction verbale et catégorisation dans l'entretien. **Langages**, n° 74.
- GUEUNIER N., GENOUVRIER E., KHOMSI A. (1978). – **Les Français devant la norme : contribution à une étude de la norme du français**. Paris : Champion.
- GUEUNIER N. (1993). – Y a-t-il une linguistique de l'oral ? **Le français aujourd'hui**, n° 101.
- GÜLICH E. (1994). – Récit conversationnel et reconstruction interactive d'un événement. In A. Trognon et al., **La construction interactive du quotidien**.
- GÜLICH E. (1994). – Commentaires métadiscursifs et mise en scène de l'élaboration du discours. **Cahiers du Calap**, n° 12 (Questions de métacommunication).
- GÜLICH E. (1999). – Les activités de structuration dans l'interaction verbale. In M.-J. Barberis, **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling / Montpellier III.
- GUMPERZ J. (1989). – **Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative**. Paris : L'Harmattan.
- GUMPERZ J. (1989). – **Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle**. Paris : Minuit.
- HALLIDAY M. (1985). – **Spoken and written language**. Oxford : Oxford University Press.
- HALTÉ J.-F. (1988). – Trois points de vue pour expliquer les discours explicatifs. **Pratiques**, n° 58 (Les discours explicatifs).
- HALTÉ J.-F. (1989). – Discours explicatifs : état et perspectives de recherches. **Repères**, n° 77.
- HALTÉ J.-F. (1992). – **La didactique du français**. Paris : PUF.
- HALTÉ J.-F. et al. (1993). – **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- HENRIOT A., DEROUET J.-L., SIROTA R. (1987). – Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe (note de synthèse). **Revue Française de pédagogie**, n° 80. Repris in J.-C. Forquin et al. (1990), **Sociologie de l'éducation : dix ans de recherches**. Paris : INRP/L'Harmattan.
- HOUDE O., WINNYKAMEN F. (1992). – Les apprentissages cognitifs individuels et interindividuels (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 98.
- HUDELOT C. (1997). – Modalités d'intervention de l'adulte dans la gestion d'un groupe d'enfants de moyenne section en situation de description d'image. **Cahiers du Calap**, n° 14.
- Innovations**, n° 23/24 (1991). – **Parler / discuter**.
- Intellectica**, n° 20 (1995). – **Oralité : invariants énonciatifs et diversité des langues**.
- Interactions et cognitions**, n° 2/3 (1996). – **Savoirs et compétences en construction**.
- JEANNERET T. (1999). – **La coénonciation en français**. Berne : Peter Lang.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1990, 1992, 1994). – **Les interactions verbales** (3 tomes). Paris : Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI C., PLANTIN C. et al. (1995). – **Le trilogue**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1996). – **La conversation**. Paris : Mémo-Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1999). – Gestion des conflits et constitution de coalitions dans les polylogues. In M.-J. Barberis, **Le français parlé : variété et discours**. Montpellier : Praxiling/Montpellier III.
- LABOV W. (1976). – **Sociolinguistique**. Paris : Minuit.
- LABOV W. (1978). – **Le parler ordinaire**. Paris : Minuit.
- LAFONTAINE D. (1986). – **Le parti pris des mots : normes et attitudes linguistiques**. Liège : Pierre Mardaga.
- LAFONTAINE D. (1988). – Normes linguistiques et enseignants : une insoupçonnable diversité. In G. Schoeni, J.-P. Bronckart, P. Perrenoud, **La langue française est-elle gouvernable ? Normes et activités langagières**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Langages** n° 74 (1984). – L. Guespin (dir.), **Dialogue et interaction verbale**.
- Langages** n° 108 (1992). – F. Gadet (dir.), **Hétérogénéité et variation : Labov, un bilan**.
- Langages** n° 134 (1999). – J. Arditty, M.-T. Vasseur, **Interaction et langue étrangère**.
- Langue française** n° 65 (1985). – M.-A. Morel (dir.), **L'oral du débat**.

- Langue française** n° 85 (1990). – H. Boyer, J. Peytard (dir.), **Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques**.
- Langue française** n° 89 (1991). – D. Luzatti (dir.), **L'oral dans l'écrit**.
- Langue française** n° 115 (1997). – F. Gadet (dir.), **La variation en syntaxe**.
- Langue française** n° 112 (1996). – Garcia-Debanc (dir.), **Argumentation en dialogues**.
- Langue française** n° 114 (1997). – H. Boyer (dir.), **Les mots des jeunes : observation et hypothèses**.
- LAPARRA M. (1982). – Sélection thématique, cohérence du discours à l'oral. **Le français moderne**, n° 50.
- LAZURE R. (1991). – Sur les traces de la didactique du français oral : critique du parcours des deux dernières décennies de recherche. **Études de linguistique appliquée**, n° 84.
- LAZURE R. (1995). – Planifier l'enseignement de l'oral : un dilemme perpétuel. **Lettre de la DFLM**, n° 15.
- Le français aujourd'hui** n° 39 (1977). – **Enseigner l'oral ?**
- Le français aujourd'hui** n° 71 (1985). – **Dialoguer, de la conversation au texte**.
- Le français aujourd'hui** n° 101 (1993). – **Norme(s) et pratiques de l'oral**.
- Le français aujourd'hui** n° 113 (1996). – **Interactions : dialoguer, communiquer**.
- Le français aujourd'hui** n° 124 (1998). – **La langue et ses représentations**.
- LENTIN L. *et al.* (1988). – **Recherches sur l'acquisition du langage**, t. 2. Paris : Sorbonne Nouvelle.
- Lettre de la DFLM** n° 15 (1994). – **Pour une didactique de l'oral**.
- Lidil** n° 12 (1995). – **L'interaction en questions**.
- LUZATTI D. (1982). – *Ben*, appui du discours. **Le français moderne**, n° 3.
- LUZATTI D. (1985). – L'analyse périodique du discours. **Langue française**, n° 65.
- LUZATTI D., BEACCO J.C. *et al.* (1997). – **Le dialogue : formes philosophiques, linguistiques littéraires et cognitives du dialogue** (Colloque 1994). Berne : Peter Lang.
- MANESSE D. (1987). – **Les enseignements en CM2 et en 6^e : ruptures et continuités**. Paris : INRP (Rapports de recherches).
- MANESSE D., GRELLET I. (1991). – L'oral contre l'écrit. **Repères**, n° 3.
- MEN (1997). – **La maîtrise de la langue au collège**. Paris : CNDP.
- Migrants formation**, n° 108 (mars 1997). – **Questions de langue**.
- MOESCHLER J. (1985). – **Argumentation et dialogue : éléments pour une analyse pragmatique du discours**. Paris : Hatier.
- MOORE D. (éd.) (1995). – **Notions en questions**, n° 1. **L'éveil au langage**. Saint-Cloud : Credif/Didier.
- MOREL M.-A. (1985). – Conjonctions et phrases complexes dans le débat du Masque et la plume. **Langue française**, n° 65 (L'oral du débat).
- MOREL M.-A. (1992). – Les présentatifs en français. In M.-A. Morel, L. Danon-Boileau, **La deixis**. Paris : PUF.
- MOREL M.-A. (1994). – Les pronoms en français oral. **Faits de langue**, n° 3 (La personne).
- MOREL M.-A., DANON-BOILEAU L. (1998). – **Grammaire de l'intonation**. Gap : Ophrys.
- MORO C., RODRIGUEZ C. (1997). – Objet, signe et sémosis. In C. Moro, B. Schneuwly, **Outils et signes : perspectives actuelles de la théorie de Vygotski**. Berne : Peter Lang.
- MOUCHON J., FILLLOL F. (1980). – **Pour enseigner l'oral**. Paris : CEDIC.
- NONNON É. (1986). – Interactions verbales et développement cognitif chez l'enfant (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 74.
- NONNON É. (1989). – La construction de la référence conjointe dans le dialogue chez les enfants. **Modèles linguistiques**, n° XI-1 (Compétence(s) de communication).
- NONNON É. (1990). – Est-ce qu'on apprend en discutant ? In F. François *et al.*, **L'interaction inégale : heurs et malheurs**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- NONNON É. (1991). – Mettre au tableau, mettre en tableaux : logique naturelle et formalisations écrites. **Études de linguistique appliquée**, n° 81.
- NONNON É. (1992). – Un fantôme omniprésent ou un cadavre encombrant pour la didactique. Le rôle de la verbalisation et des échanges verbaux dans les démarches d'apprentissage. **Innovations**, n° 23/24 (Parler/discuter).
- NONNON É. (1993). – Prenons un exemple : recours aux cas particuliers et problèmes d'intercompréhension dans les interactions didactiques. In J.-F. Halté, **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- NONNON É. (1993). – Postulat de cohérence et exigence didactique : travailler autour des mouvements discursifs. **Le français aujourd'hui**, n° 101.
- NONNON É. (1994). – Ordre de l'homogène et cohérence dans la diversité : niveaux de cohérence dans les pratiques didactiques du récit au collège. **Recherches**, n° 20 (Enseignement et cohérence).
- NONNON É. (1995). – Prise de parole sur les textes et travail sur l'oral au lycée. **Recherches**, n° 22.
- NONNON É. (1996). – Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration. **Langue française**, n° 112.
- NONNON É. (1997). – Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours ? **Enjeux**, n° 39/40.
- NONNON É. (1997). – Grandeurs et misères des modes d'emploi pour l'abstraction. **Recherches**, n° 27.
- NONNON É. (1998). – Situations intégrées d'interaction en classe : lieu et objet d'apprentissage, moteur de réflexion sur le langage. In J. Dolz, J.-C. Meyer, **Activités métalangagières et enseignement du français**. Berne : Peter Lang.

- NONNON É. (1998). – Situations et tâches langagières : l'apprentissage des conduites de questionnement. **Repères**, n° 17.
- NONNON É. (1998). – L'activité descriptive comme démarche d'investigation dans le cadre d'une construction de connaissances. In Y. Reuter *et al.*, **La description : théories, recherches, formation, enseignement**. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- NONNON É. (1999). – La notion de point de vue dans le discours. **Pratiques**, n° 99.
- NONNON É., PAGONI M. (1999). – Activités argumentatives et conceptualisation des règles morales et juridiques. In S. Solere-Queval, **Les valeurs au risque de l'école**. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- NONNON É. (1999). – Interactions verbales et élaboration de règles dans la mise en œuvre d'une « démarche inductive » en grammaire. **Pratiques**, n° 103.
- PERRENOUD P. (1991). – Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral. In M. Wirthner *et al.*, **Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- PERRENOUD P. (1994). – La communication en classe : onze dilemmes. **Cahiers pédagogiques**, n° 324 (La communication en classe).
- PEYTARD J. (1970). – Oral et scriptural : deux ordres de situation et descriptions linguistiques. **Langue française**, n° 6.
- PIERAUT-LE BONNIEC G. *et al.* (1987). – **Connaître et le dire**. Liège : Pierre Mardaga.
- PIETRO J.-F. de (1987). – Conversations exolingues : une approche linguistique des interactions interculturelles. In J. Cosnier, C. Kerbrat-Orecchioni, **Décrire la conversation**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- PIETRO J.-F. de, MATHEY M., PY B. (1988). – Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles dans la conversation exolingue. **Actes du 3^e colloque de linguistique**. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- PIETRO J.-F. de, ERARD S., KANEMAN M. (1997). – Un modèle didactique du débat : de l'objet social vers la pratique scolaire. **Enjeux**, n° 39/40.
- PIETRO J.-F. de, WIRTHNER M. (1998). – L'oral, bon à tout faire ? État d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires. **Repères**, n° 17.
- PLANTIN C. (1990). – **Essais sur l'argumentation**. Paris : Kimé.
- PLANTIN C. (1996). – Le trilogue argumentatif : présentation de modèle, analyse de cas. **Langue française**, n° 112.
- PONTECORVO C. (1991). – Apprendre à écrire : interactions entre enfants et production de récits. **Études de linguistique appliquée**, n° 81 (L'écrit dans l'oral). **Pratiques** n° 17 (1977). – **L'oral**. **Pratiques** n° 28 (1980). – **Argumenter**. **Pratiques** n° 103 (1999). – **Les interactions scolaires**.
- Psychologie de l'interaction** n° 7/8 (1999). – **La conversation : instrument, objet et source de connaissance**.
- QUASTHOFF U. (1985). – Modèles de discours enfantins dans la représentation événementielle : savoir social ou procédure interactive ? **Bulletin de psychologie**, n° 371.
- Repères** n° 77 (1989). – **Le discours explicatif, genres et textes**. **Repères** n° 2 (1990). – **Pratiques de communication pratiques discursives en maternelle**. **Repères** n° 3 (1991). – **Articulation oral/écrit**. **Repères** n° 12 (1995). – **Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques**. **Repères** n° 15 (1997). – **Pratiques langagières et enseignement du français**. **Repères** n° 17 (1998). – **L'oral pour apprendre**. **Revue française de pédagogie** n° 108 (1994). – dossier **Le Français langue étrangère dans tous ses états**. RIEDLIN M.C. (1988). – Les explications d'Eric : un an de délégation. **Pratiques** n° 58 (Les discours explicatifs).
- RIFF J., DURAND M. (1993). – Planification et décision chez les enseignants (note de synthèse à partir d'études en éducation physique). **Revue française de pédagogie**, n° 103.
- RISPAIL M. (1995). – Vers un métalangage de l'oral : qu'en disent les élèves ? In R. Bouchard *et al.*, **Les métalangages dans la classe de français**. Colloque de la DFLM. Bruxelles : De Boeck.
- ROCHEX J.-Y. (1997). – L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 120.
- ROPÉ F. (1990). – **Enseigner le français : didactique de la langue maternelle**. Paris : Éditions Universitaires.
- ROSAT M.C. (1991). – À propos de réalisations orale et écrite d'un texte argumentatif. **Études de linguistique appliquée**, n° 81.
- ROSAT (1996). – Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. **Le français aujourd'hui**, n° 113.
- ROULET E., AUCHLIN A., MOESCHLER J. (1985). – **L'articulation du discours en français contemporain**. Berne : Peter Lang.
- ROULET E. (1989). – De la structure de la conversation à la structure d'autres discours. In C. Rubattel, **Modèles du discours**. Berne : Peter Lang.
- ROULET E. (1991). – Vers une approche modulaire de l'analyse de discours. **Cahiers de linguistique française**, n° 12.
- ROULET E. (1991). – La pédagogie de l'oral en question(s). In M. Wirthner *et al.*, **Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SALINS G. D. de (1988). – **Une approche ethnographique de la communication**. Paris : Hatier.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART J.-P. (1985). – **Vygotski aujourd'hui**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- SCHNEUWLY B. (1991). – Différence entre les processus de production de trois genres : du dialogue entre énonciateurs au texte écrit. **Repères**, n° 3.
- SCHNEUWLY B. *et al.* (1997). – L'oral s'enseigne ! Éléments pour une didactique de l'oral. **Enjeux**, n° 39/40 (Vers une didactique de l'oral ?).
- SCHUBAUER-LEONI (1994). – Quatre élèves et un problème de distances : approche didactique de l'analyse des interactions. In A. Trognon, **La construction interactive du quotidien**. Nancy : Presses Universitaires Nancy.
- SIMONPOLI J.F. (1991). – **Apprendre à communiquer**. Paris : Hachette.
- SIMONPOLI J.F. (1991). – **La conversation enfantine**. Paris : Hachette.
- SIROTA R. (1987). – La classe : un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein ? **Revue française de pédagogie**, n° 80.
- SIROTA R. (1988). – **L'école primaire au quotidien**. Paris : PUF.
- SIROTA R. (1993). – Le métier d'élève (note de synthèse). **Revue française de pédagogie**, n° 104.
- SOLERE-QUEVAL S. *et al.* (1999). – **L'école et les valeurs**. Lille : Presses Universitaires du Septentrion.
- TARDIF J. (1992). – **Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive**. Montréal : Éditions logiques.
- TOCHON F. (1990). – Didactique stratégique du français au secondaire. **Revue des sciences de l'éducation**, n° 2.
- TOCHON F. (1997). – **Organiser des activités de communication orale**. Sherbrooke : CRP.
- Travaux du cercle linguistique d'Aix**, n° 13 (1995). – **Langue orale, ses unités descriptives**.
- TRAVERSO V. (1996). – **La conversation familiale**. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- TRAVERSO V. (1999). – **L'analyse des conversations**. Paris : PUF (coll. 128).
- TREIGNER J. (1990). – Expliquer à l'école maternelle. **Cahiers du Calap**, n° 7/8.
- TREIGNER J. *et al.* (1997). – Fonder une didactique de l'oral : un parlement d'école, quelle didactisation ? **Repères**, n° 15.
- TROGNON A. (1993). – La négociation du sens dans l'interaction. In J.-F. Halté, **Interactions : actualité de la recherche et enjeux didactiques**. Paris : CRELEF.
- TROGNON A. (1994). – **La construction interactive du quotidien**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- TROGNON A., LARRUE J. (1994). – **Pragmatique du discours politique**. Paris : A. Colin.
- TROGNON A. (1997). – Conversation et raisonnements. In J. Bernicot *et al.* (éd.), **Conversation, interaction et fonctionnement cognitif**. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- VARGAS C. (1992). – Normes sociolinguistiques, didactique du français et politique de la langue. **Cahiers de linguistique sociale**, n° 19/20.
- VARGAS C. (1997). – La langue : de quoi en perdre son français. **Recherches**, n° 26.
- VERGNAUD G. (1991). – Langage et pensée dans l'apprentissage des mathématiques. **Revue française de pédagogie**, n° 96.
- VERMES G., BOUTET J. (1987). – **France, pays multilingue**, tome 1 et 2. Paris : L'Harmattan.
- VERONIQUE D., VION R. (éd.) (1995). – **Modèles de l'interaction verbale**. Aix-en-Provence : Presses Universitaires de Provence.
- VERRET M. (1974). – **Le temps des études**. Paris : Champion.
- VILLEPONTOUX L. (1992). – **Apprendre le langage à l'école : la construction de la pensée chez l'enfant**. Toulouse : Privat.
- VION R. (1992). – **La communication verbale : analyse des interactions**. Paris : Hachette.
- VION R. (1995). – Les unités du dialogue. **Travaux du cercle linguistique d'Aix**, n° 13.
- VYGOTSKI L. (éd. fr. 1985). – **Pensée et langage**. Paris : Messidor.
- WATZLAWICK P. *et al.* (1987). – **Une logique de la communication**. Paris : Seuil.
- WIRTHNER M., MARTIN D., PERRENOUD P. (1991). – **Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral**. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- WIRTHNER M. (1999). – L'enseignement de l'oral en Suisse romande : quelques considérations sur les plans d'études et les pratiques de classe. **Pratiques**, n° 101/102.