

L'oral, un enseignement impossible ?

Marceline Laparra



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1155>

DOI : 10.4000/pratiques.1155

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 juin 2008

Pagination : 117-134

Référence électronique

Marceline Laparra, « L'oral, un enseignement impossible ? », *Pratiques* [En ligne], 137-138 | 2008, mis en ligne le 15 juin 2008, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1155> ; DOI : 10.4000/pratiques.1155

L'oral, un enseignement impossible ?

Marceline Laparra

Université Paul Verlaine-Metz, CELTED, EA 3474

S'il est un domaine où il n'y a pas de consensus dans la société française sur ce qu'il convient de faire, c'est bien le domaine scolaire. Est notamment en question tout ce qui concerne la langue et son enseignement et plus particulièrement tout ce qui concerne l'oral.

Les enseignants sont l'objet de critiques parfaitement contradictoires et d'injonctions également contradictoires venant tout à la fois du grand public et de l'institution :

– On déplore que l'école utilise une langue trop éloignée de celle des élèves au point que cette langue est souvent présentée comme une langue étrangère pour ces derniers, ou même comme une langue morte, et en même temps on accuse les enseignants de parler comme leurs élèves et de laisser ceux-ci utiliser dans la classe la langue de la cité, voire celle de la « rue ». On reproche aux manuels de prendre pour modèle la langue littéraire et en même temps d'écarter les textes patrimoniaux.

– On somme les enseignants de concentrer tous leurs efforts sur la maîtrise de l'écrit, ceci dès la maternelle où les élèves doivent être familiarisés avec les différents usages de l'écrit et initiés au fonctionnement du code graphique, et simultanément on dénonce leur propension à ne penser qu'à l'écrit et ne pas ménager à l'oral la place qui lui est due.

– On voudrait que l'école soit un lieu où s'épanouissent les capacités d'expression de chacun des individus que sont les élèves et où soit mis en commun le vécu de chaque enfant, mais on s'indigne dans un même élan que l'école ne soit plus un sanctuaire réservé au savoir, à l'abri du tumulte extérieur et qu'elle ne soit plus un espace où règne l'autorité de la parole du maître et on feint de croire que celui-ci n'enseigne plus les règles de civilité indispensables au bon fonctionnement de la société, emporté qu'il serait par les dérives d'un coupable laxisme pédagogique.

– On ironise sur une école qui serait ignorante de toutes les évolutions techno-

logiques, incapable qu'elle serait de s'adapter aux exigences de la modernité, tout en lui affirmant jusqu'à satiété que les activités scolaires héritées de la tradition conduiraient à de meilleurs résultats que les activités mises en avant par les tenants de courants se proclamant rénovateurs.

– On enjoint aux maîtres de placer l'élève au cœur des apprentissages et de s'appuyer pour ce faire sur la dynamique des conflits cognitifs existant entre pairs, mais on leur répète sur tous les tons qu'il n'y a d'apprentissage possible que dans l'imitation d'un modèle magistral.

– On dénonce auprès d'eux la parcellisation des activités sur la langue, on leur enjoint d'éviter tout excès de formalisme et de proposer aux élèves des activités fonctionnalisées ayant toujours un sens pour eux, et simultanément on ménage dans l'organisation de la semaine des temps dédiés à l'enseignement exclusif du vocabulaire et de la grammaire.

De ces injonctions contradictoires témoignent les modifications incessantes intervenues dans les Instructions Officielles de l'école et du collège depuis une quinzaine d'années, instabilité qui en arrive à mettre les enseignants en situation de quasi-impossibilité professionnelle. Ne peuvent dès lors que coexister dans la majorité des classes des activités hétérogènes, mal organisées entre elles, ce qui explique que l'on puisse dans le grand public dire à peu près tout et son contraire sur ce qui se passe à l'école, sans risque d'être contredit puisqu'on trouvera toujours dans les classes des exemples prouvant le bien-fondé de chaque affirmation. L'absence de progression d'une activité à une autre, d'une semaine à une autre, d'un niveau à un autre n'est pas ressentie par les acteurs du système comme cruciale, sans doute au motif qu'en matière de langue les apprentissages se feraient de manière cumulative, au hasard des tâches proposées, « l'élève retenant toujours quelque chose de ce qu'il fait ».

Il est évident que c'est l'enseignement de l'oral qui est le plus déstabilisé par cette situation générale, puisqu'il est un enseignement au statut plus incertain que celui de l'écrit, adossé qu'est celui-ci à des pratiques plus anciennes, et conforté qu'il est par sa légitimité même.

À toutes ces difficultés conjoncturelles nées d'une demande sociale confuse s'ajoutent des difficultés intrinsèques à cet enseignement : il n'est en effet pas toujours facile d'en déterminer ni les contours ni les enjeux.

1. Difficultés inhérentes à la didactique de l'oral

1.1. Didactique de l'oral et régulation des interactions dans la classe

Du côté de l'enseignant, la didactique de l'oral ne doit pas être confondue avec une compétence professionnelle indispensable, celle qui concerne la régulation des échanges verbaux dans la classe : comment éviter que le maître ne monopolise la parole ou ne réduise la place de l'élève à peu de choses, comment donner la parole également à tous, comment faire s'exprimer « les petits parleurs » ? etc. Souvent, notamment dans les nombreux rapports de l'Inspection sur le sujet, quand est étudiée la place de l'oral à l'école, c'est de ces problèmes dont il est presque exclusivement question.

Que des échanges verbaux variés et gérés de manière démocratique soient une

condition nécessaire à un enseignement réussi de l'oral, cela est assurément indiscutable, mais ce n'est malheureusement pas une condition suffisante. Une classe peut en effet être le lieu d'interactions nombreuses et harmonieuses sans qu'on soit pour autant assuré qu'y sont ménagées des tâches favorisant chez l'élève des apprentissages discursifs réussis.

1.2. Didactique de l'oral, interactions sociales et apprentissage

L'école est toujours en difficulté quand elle doit construire des apprentissages dont une partie des savoirs et savoir faire impliqués ont été acquis majoritairement hors d'elle. Cela est tout particulièrement vrai en ce qui concerne les apprentissages linguistiques et langagiers d'une manière générale, mais ce l'est encore plus en ce qui concerne les apprentissages oraux. C'est sans doute la raison pour laquelle inconsciemment les enseignants ont tendance à privilégier les tâches écrites sur lesquelles ils pensent pouvoir davantage exercer de contrôle, alors qu'à l'oral, ils se sentent moins à même de le faire, eu égard au caractère évanescent des interactions verbales et au poids des interactions extrascolaires. Mais ils laissent ainsi de côté des processus où se joue de manière décisive la différenciation scolaire et donc l'échec scolaire lui-même.

1.3. Didactique de l'oral et variations sociolinguistiques

Les différents phénomènes de variation qui affectent toute langue sont inévitablement une source de difficulté pour l'enseignement, qui préfère toujours ce qui est homogène et permanent à ce qui est divers et changeant. Les enseignants estiment néanmoins être mieux à même de les maîtriser à l'écrit qu'à l'oral. Ils pensent en effet user d'une langue écrite qu'ils ressentent comme plus stable au moins au plan syntaxique, alors qu'à l'oral tous les types de variations s'exercent simultanément. Les moins gênantes sont les variations diatopiques et diastratiques parce qu'elles sont prévisibles et permanentes dans une classe donnée, selon sa composition sociale et l'origine géographique des élèves. Les variations diachroniques sont plus insidieuses parce qu'elles placent souvent l'enseignant en situation de préconiser l'emploi de tours dont il ne se rend pas compte qu'il ne les met lui-même en pratique que de manière très minoritaire. On exige des élèves qu'ils disent des négations doubles alors qu'on n'use soi-même le plus souvent que de la négation simple. Peut-on demander aux élèves de discriminer les phonèmes du français sans savoir que le système vocalique est à l'heure actuelle extrêmement instable, cette instabilité étant parfois le fait d'un même locuteur ?

Mais de toutes, les variations diaphasiques sont les plus perturbantes, l'activité même de la classe faisant que d'un tour de parole à un autre, ce type de variation peut exister, un énoncé pouvant être plus ou moins contextualisé, plus ou moins produit dans l'immédiateté, pouvant s'inscrire ou non dans une séquence discursive monogérée, etc. Il est en conséquence rigoureusement impossible d'opposer la langue du maître à celle des élèves, ou la langue de l'école à celle du monde extérieur. On passe, suivant les tâches effectuées, d'un oral de type conversationnel entre pairs ou entre les élèves et le maître à des oraux s'écartant plus ou moins fortement de ce modèle, pour y revenir et s'en écarter de nouveau, selon les contraintes imposées aux interactions verbales par les modifications de la situation de communication.

1.4. Didactique de la langue et didactique de l'oral

De nombreuses études se sont attachées ces vingt dernières années à décrire les spécificités de la langue orale, du plan prosodique au plan pragmatique, en passant par le plan syntaxique. Les spécialistes contestent certes l'opposition jugée trop rigide entre un « code oral » et un « code écrit », en rappelant que la frontière entre les deux n'est pas étanche puisque nombre de discours oraux se rapprochent des discours écrits et vice-versa ; mais l'existence d'un type d'oral – la conversation familière –, très éloignée de l'écrit (ne serait-ce que par les procédés de référence au monde qu'elle utilise ou par les modes de régulation de l'univers partagé qui sont les siens, ou encore par sa gestion particulière de l'information) pose à l'enseignant une question redoutable : doit-il travailler sur ce qui est commun à tous les usages – la norme linguistique au sens saussurien du terme – ou doit-il insister sur ce qui les différencie entre eux ? Doit-il opposer systématiquement la morphologie verbale orale à la morphologie verbale écrite, le système phonologique au système graphématique ?

1.5. Didactique de l'oral et enseignement des habiletés verbales nécessaires à l'usage de la langue en société

À chaque étape de la scolarité, les Instructions Officielles rappellent qu'il est indispensable d'agir sur la capacité de communication de chaque élève pour le rendre efficient au plan de la parole aussi bien dans la vie de la classe que dans la vie en société. Apparaissent alors des listes impressionnantes de compétences verbales à construire ou à renforcer :

- Savoir attendre son tour de parole, demander la parole, marquer la fin de son tour de parole.
 - Savoir écouter et mémoriser ce que dit autrui, savoir le répéter en mot à mot, le reformuler, le résumer.
 - Savoir parler à propos et donner des informations en les organisant.
 - Savoir user du discours d'évocation.
 - Savoir illustrer son discours d'exemples pertinents.
 - Savoir développer un point de vue, une argumentation ; savoir respecter le point de vue d'autrui en reformulant son propos, savoir convaincre autrui.
 - Savoir rendre compte d'un événement, exposer des connaissances.
 - Savoir expliquer à autrui un phénomène, le fonctionnement d'un objet.
 - Savoir vérifier auprès d'autrui si l'on a bien compris ce qu'il veut dire.
 - Savoir respecter les règles de politesse et savoir ménager la face d'autrui.
- Etc.

Ces listes de compétences posent aux enseignants des problèmes importants : comment par exemple les décliner selon des progressions opératoires qui respectent l'âge des élèves : savoir argumenter à l'oral ne peut correspondre aux mêmes capacités chez un enfant de 5 ans et chez un adolescent. Comment les travailler en tenant compte de ce que sait déjà faire tout élève de CP ? Par exemple, les enfants maîtrisent très tôt le savoir faire fondamental qu'est la ratification sémantique d'un énoncé par l'énoncé suivant à chaque tour de parole ; ils savent vérifier auprès d'autrui quand cela est nécessaire la validité de leur interprétation de ce qui vient d'être dit.

En outre, les compétences évoquées ci-dessus sont très hétérogènes et exigent des savoirs de types très différents les uns des autres : les difficultés rencontrées pour exemplifier son propos ne sont pas semblables à celles que l'on doit résoudre quand on a à reformuler un énoncé. Résumer un discours et décrire un phénomène complexe ne supposent pas les mêmes savoirs (et ceux qui peuvent être communs aux deux activités sont souvent passés sous silence, comme dans ce cas la capacité à aller d'un hyponyme à un hyperonyme). Mais pratiquement tous ces savoirs exigent que l'élève ait appris à mémoriser la parole d'autrui, apprentissage dont l'importance n'est jamais soulignée dans les Instructions Officielles.

Les enseignants n'ont alors d'autres ressources que de construire chaque année, à titre presque symbolique et pour se donner en quelque sorte bonne conscience, quelques séances consacrées à l'une ou l'autre des dites compétences et pour l'essentiel d'espérer que la variété des situations de prise de parole suffira à elle seule à agir efficacement sur la capacité de communication, tout se passant de façon globale et cumulative, en quelque sorte « naturellement ».

Certains ont pensé leur venir en aide en proposant d'enseigner les « genres de l'oral » (exposés, interviews, conduites de réunion, etc.)⁽¹⁾, en minorant le fait qu'il s'agit de pratiques expertes qui sont dans la société réalisées par un petit nombre d'individus exerçant des métiers particuliers et qu'il s'agit de pratiques qui s'appuient très souvent sur des maîtrises elles-mêmes expertes de l'écrit, comme la prise de notes. On légitime leur introduction à l'école en expliquant qu'elles participent à l'éducation à la citoyenneté des élèves.

Mais sans doute la plus grande difficulté que l'on rencontre quand on veut définir ce qui relève de la didactique de l'oral est dans l'articulation de l'oral et de l'écrit.

2. Articulation entre l'oral et l'écrit

En effet, à tous les niveaux de la scolarité, les enseignants sont très mal armés pour discerner ce qui dans le travail sur le discours appartient à l'oral et ce qui appartient à l'écrit, et ceci pour plusieurs raisons.

2.1. Modification par les apprentissages précoces de l'articulation oral-écrit

Jusqu'aux environs des années 1980, c'est grâce aux acquisitions dues au jeu exclusif des interactions verbales spontanées dans la famille et à l'école que l'enfant développait sa capacité conversationnelle et il n'était que relativement tardivement confronté – du moins dans la très grande majorité des cas – à l'apprentissage systématique de la langue écrite. L'institution, pensant en cela faciliter pour tous l'apprentissage de la lecture, a préconisé une familiarisation croissante des élèves de la maternelle avec l'écrit et ses différents usages. Les pratiques ont suivi, la demande des autorités académiques se trouvant être en

(1) « Genres de l'oral » qui reprennent bien souvent des activités connues dans les enseignements professionnels sous le nom plus large de « techniques d'expression » ou de « techniques de communication ».

plein accord avec la demande sociale et tout particulièrement avec celle des classes moyennes. La majorité des grandes sections de maternelle sont littéralement envahies par tous les « objets » de l'écrit (imagiers, albums, crayons, feutres, gommes, etc.) ; au mur sont affichés alphabets, règlements, calendriers, listes de présence, extraits d'albums, tableaux de correspondances phonèmes-graphèmes, etc. L'écrit est présent à la fois dans des activités collectives routinisées (comme écrire la date du jour) mais surtout dans des activités individuelles, même si celles-ci sont souvent effectuées en atelier : la plupart du temps, l'élève doit remplir seul à sa place une fiche (dans beaucoup de grandes sections un même élève peut ainsi « produire » plus de deux cents fiches par an, soit pas loin de deux par jour).

Ce phénomène massif a deux conséquences :

2.1.1. Place réduite laissée en maternelle aux activités strictement orales

Les activités purement orales sont réduites à la portion congrue. On ne peut en effet pas considérer comme telle la lecture à voix haute d'albums, puisqu'il s'agit de l'oralisation d'un objet qui est sémiotiquement apparenté à de l'écrit, ou le travail de discrimination de la chaîne sonore qui est toujours subordonné à l'apprentissage du code écrit. On ne trouve guère que de courts moments consacrés en général à la mise en commun d'un vécu individuel ou collectif (raconter ce qui s'est passé le week-end précédent ou pendant les vacances, rappeler au groupe ce que l'on a fait ensemble antérieurement) ou des activités à dominante lexicale, quand on organise la classe autour d'un thème comme le carnaval ou l'arrivée du printemps ; et surtout celles-ci basculent dans le monde de l'écrit, avec ses habitudes d'inventaire et de classement, quand elles sont pratiquées à l'aide supports comme les imagiers.

L'observateur peut ne pas s'apercevoir de cette quasi-absence d'activités se donnant pour but d'agir sur la parole des élèves et uniquement sur elle. Il est en effet trompé par le fait que les élèves parlent constamment entre eux ; très souvent ils devisent de choses et d'autres, comme ils le feraient dans la cour de récréation, tout en effectuant les nombreuses opérations matérielles nécessitées par la tâche à effectuer ; les activités qui leur sont proposées sur l'écrit et dont la fiche individuelle garde la trace se réduisent dans beaucoup de cas à de pures manipulations : chacun découpe, ordonne, dispose, colle, colorie des étiquettes. De telles opérations laissent les enfants libres de converser sur tout et rien ; leur comportement est celui que l'on observe dans certaines situations professionnelles où l'on travaille en groupe, chacun effectuant une tâche identique à celle de son voisin, tout en prenant sa part dans les échanges à bâtons rompus. Le jeune enfant qui est en pleine phase de socialisation s'adonne alors normalement aux pratiques verbales habituelles dans l'univers de l'oralité, même s'il « fabrique » alors de l'écrit au lieu de fabriquer des vêtements. Il parle en travaillant.

Le problème n'est pas qu'existent à l'école de tels modes de sociabilité, bien au contraire, il est qu'en dehors de ces conversations spontanées et des quelques activités évoquées plus haut il n'y ait pratiquement pas de tâches purement orales qui obligeraient les élèves à s'aventurer hors du modèle conversationnel qu'ils maîtrisent déjà et qui seraient seules susceptibles de faire évoluer leur compétence linguistique et langagière.

2.1.2. Absence d'appropriation par le sujet parlant de nombre d'éléments nouveaux

Cette omniprésence des enjeux propres à l'écrit a une autre conséquence tout aussi importante que la première : beaucoup de ce qui est nouveau pour l'élève, tant au plan lexical que syntaxique ou pragmatique apparaît dans un entre-deux où coexistent oral et écrit. Cette coexistence fait courir le risque que ne soit pas respectée la nécessaire alternance de situations où l'élément nouveau est utilisé dans l'échange verbal et de situations où il apparaît dans le discours écrit. Quand une fiche demande à un élève de 5 ans de « colorier l'intérieur d'un cercle », l'adulte qui aide l'enfant à réussir la tâche en question lui reformule la consigne écrite à peu près ainsi : « colorie le rond sans déborder ».

L'élève dispose déjà obligatoirement dans sa compétence lexicale du couple « dedans / dehors », il comprend sans peine qu'« intérieur » en est un équivalent. Mais on en reste là, si on peut dire. Il ne lui est pas donné d'occasion de l'utiliser en situation, de manière par exemple à ce qu'il arrive à parler de ce qui est à « l'intérieur de la boîte », et de ce qui est à « l'extérieur », ce qui lui permettrait de se l'incorporer progressivement. Ce mot, et avec lui de nombreux autres comme *limite*, *surface*, etc., fait partie du vocabulaire de la classe uniquement pour l'enseignant, mais il n'entre pas pour autant dans le lexique actif de l'élève. Ces courts-circuits engendrés par la reformulation orale par l'adulte de consignes écrites sont nombreux en grande section de maternelle.

En quelques années, on a, pour les élèves de 4 à 6 ans, profondément modifié sans même s'en rendre compte, les processus d'acquisition de la langue à l'oral dans l'interaction des sujets parlants. Antérieurement, l'apprentissage de l'écrit n'intervenait qu'au moment où les acquis verbaux étaient suffisants pour qu'on puisse faire passer au premier plan sans trop de dommages des activités sur la langue laissant par nature moins de place à l'énonciateur. Désormais, entre 4 et 7 ans, hormis lors de conversations entre pairs, l'élève est le plus souvent en classe dans un entre-deux oral-écrit ne permettant pas toujours que soient construits progressivement des apprentissages linguistiques efficaces, faute de situations ayant pour unique objectif d'autoriser les élèves à s'incorporer lentement de nouveaux usages verbaux. On abandonne alors aux familles le soin de le faire, ce qui est profondément différenciateur au plan social et on a là sans doute la raison pour laquelle les apprentissages précoces ne profitent pas « naturellement », contre toute attente, aux enfants des milieux les moins favorisés mais bien au contraire accroissent la différence qui existe entre eux et les enfants de milieux plus favorisés.

2.2. La permanence de l'écrit dans la classe, supérieure à l'immédiateté de l'oral

Une des raisons qui explique que le travail sur l'oral n'arrive pas à se passer de l'écrit tient à son caractère même : l'impossibilité de fixer l'oral au moment de sa production et d'en suspendre le flux semble interdire toute réflexion sur lui. Les spécialistes de l'oral ne peuvent se passer de transcriptions, alors même que celles-ci engendrent inévitablement des artefacts ; comment les enseignants pourraient-ils dans la classe éviter de recourir au tableau, donc à l'écrit, pour que les élèves puissent développer une attitude métalinguistique sur l'oral ?

Cela est possible, même si c'est très difficile, à condition d'apprendre aux élèves à se servir du mot à mot de ce qui vient d'être dit et donc à développer un type de mémoire peu valorisée dans nos sociétés de la raison graphique. On entend malheureusement peu dans les classes des propos de ce type : « Tu as dit ceci, si je dis cela ce n'est pas pareil », ou encore « écoute bien, je vais essayer de répéter mot à mot ce que tu viens de dire, puis tu me diras si tu es d'accord, si j'ai répété exactement ce que tu as dit, ou non ». Cela suppose que l'enseignant ait lui-même cette mémoire verbale et qu'il arrive à créer dans la classe une attention très forte pour ce que chacun dit.

2.3. Existence de nombreuses activités aux objectifs incertains

Cette difficulté intrinsèque au travail sur l'oral explique que se multiplient à l'école et au collège des activités dont on ne sait si elles relèvent de l'écrit ou de l'oral.

2.3.1. Activités où la parole de l'élève n'est pas en jeu

« La dictée à l'adulte » en est sans doute un exemple emblématique : l'adulte est censé écrire ce que lui dicte l'élève, en son lieu et place, puisque celui-ci est trop petit pour le faire lui-même. Dictée c'est reformuler à haute voix ce qui doit être reproduit à l'écrit par un autre avec une fidélité absolue. L'enfant produit un énoncé oral que le maître doit nécessairement modifier ; mais s'il est rare que celui-ci manifeste alors qu'il n'écrit pas exactement ce qui lui a été dit, il est encore plus rare qu'il demande à l'élève de reformuler sa proposition jusqu'à ce qu'elle soit susceptible d'être retranscrite, l'attention des partenaires n'étant pas centrée sur ce qui est dit mais sur ce qui s'écrit. Cette dictée à l'adulte ainsi pratiquée n'aide pas l'élève à percevoir les traits qui distinguent l'oral de l'écrit ; l'élève parle, il ne dicte pas.

2.3.2. Activités d'oralisation de l'écrit

À l'inverse nombre d'activités qui consistent en fait à oraliser un texte écrit ou à le restituer de mémoire sont prises pour des activités permettant de travailler la production orale. Savoir oraliser un texte écrit est une compétence indispensable au plan scolaire et social, mais celle-ci ne doit pas être confondue avec les compétences verbales à l'œuvre dans la production d'un discours oral. Lire une histoire doit être différencié de raconter une histoire. Le « contage » des histoires en réception ou en production est trop souvent un entre-deux instable entre l'oralisation d'un texte et la reformulation de ce même texte.

2.3.3. Contamination de l'écrit par l'oral fictif

Cette confusion entre écrit et oral est à ce point banale qu'on en vient à la considérer comme normale, voire à la préconiser. Au motif de favoriser aussi bien l'entrée dans l'écrit des jeunes élèves que d'améliorer leur compétence orale, on en vient dans certains albums de jeunesse ou dans certaines méthodes d'apprentissage de la lecture à produire des textes dont on ne sait plus exactement si ce qu'on lit relève de l'oral ou de l'écrit. Cet oral-écrit affecte aussi bien les dialogues que la narration. On peut objecter qu'il s'agit d'un oral fictif, dont la présence est normale dans tous les textes où « parlent des personnages ».

Mais ce qui fait problème dans ces ouvrages c'est que cet oral fictif n'est pas pris pour ce qu'il doit être, à savoir un ensemble de procédés visant dans un texte écrit à produire un effet fictionnel, celui qui consiste à donner au lecteur l'illusion d'entendre une parole, mais il est présenté au pire comme un écrit plus facile à lire, en ce qu'il est supposé être une interface entre l'écrit et l'oral⁽²⁾, au mieux comme un support destiné à améliorer une production orale. On peut fournir comme exemple de cette tendance la collection des *Oralbums*. Ceux-ci se présentent comme des outils pour apprendre à parler, ce qui ne poserait aucun problème s'ils ne proposaient pas de textes écrits. Tel celui-ci destiné à être lu / oralisé / raconté / conté / parlé, on ne sait trop, à des élèves de grande section :

[...] « *Mais y'a un loup féroce qui vit dans ce pays. Mais Nifnif et Noufnouf, ils disent qu'ils [n']ont pas peur du loup. [...]* »⁽³⁾

S'il s'agit d'aider l'élève « à développer et à construire son langage oral » comme l'affirment les auteurs de la collection, on ne voit pas en quoi les énoncés ci-dessus peuvent apprendre quoi que ce soit à des enfants de 5 ans qu'ils ne sachent déjà. Si on vise des objectifs oraux, cela ne sert à peu près à rien, si on vise des objectifs écrits, on ne peut que brouiller le repérage par les élèves des spécificités de la langue écrite.

De telles confusions ne sont pas le fait de la seule école maternelle, on les trouve encore, avec les mêmes dommages, dans beaucoup de manuels de collègue. Ainsi dans un manuel de 5^e, on demande à l'élève de lire à voix haute un court passage d'une adaptation simplifiée de *L'île au trésor* de Stevenson, après l'avoir antérieurement fait travailler sur la version originale du même passage. On lui dit alors que « ce texte est une adaptation simplifiée de l'extrait [qu'il vient de lire] qui pourrait convenir à un récit oral »⁽⁴⁾. Le texte écrit « simplifié » lui est donc présenté comme un équivalent fidèle d'un discours oral. Dans le manuel où est présentée cette comparaison, il y a pour chaque séquence une page intitulée « Oral » où la majorité des exercices, loin de s'attacher à montrer la spécificité et la diversité des discours oraux, demande au contraire à l'élève de faire preuve à l'oral des qualités qu'il doit déployer à l'écrit (précision du vocabulaire, organisation du propos), les seules différences résidant dans le fait que la production orale est présentée comme devant être plus courte et qu'elle peut parfois faire preuve de fantaisie. Est implicite l'idée que l'oral est le royaume de l'approximation et que l'essentiel est d'y remédier en transposant à l'oral les exigences de l'écrit.

Il n'est pas question ici de dresser l'ensemble de toutes les confusions entretenues entre l'oral et l'écrit dans les manuels de collègue, mais de souligner que les tâches qui sont proposées n'aident guère l'élève à développer en parallèle ses compétences discursives orales et écrites.

(2) Le phénomène existait déjà dans beaucoup de méthodes de Français Langue Étrangère où on ne trouve aucune différence entre le dialogue oral du support audio ou audio-visuel et le dialogue écrit du manuel.

(3) *Les trois petits cochons*, Oralbums maternelle. Dir., P. Boisseau, Retz, 2007.

(4) *Français 5^e*, Collection dirigée par N. Combe, Belin 2006.

2.4. Activités orales dont les objectifs sont déterminés par les besoins de l'écrit

Quand on est face à des activités qui sont purement orales, la situation n'est pas toujours meilleure ; ceci est le cas quand les objectifs ont été pensés en termes de pré-requis à acquérir pour bien maîtriser l'apprentissage de la lecture. L'oral est alors toujours subordonné à l'écrit.

2.4.1. Activités d'analyse de la chaîne orale

Les élèves de maternelle partent souvent à « la chasse aux sons » : ils doivent à la simple écoute d'un mot, discriminer un phonème présent dans la chaîne sonore ; ils développent ainsi une capacité censée être indispensable à la construction du principe alphabétique, qui lui est bien au cœur de l'apprentissage de la lecture. Mais faute d'une réflexion suffisante sur la manière de construire la relation entre les graphèmes et les phonèmes, on en vient à oublier qu'il est impossible d'isoler un phonème de ceux qui se combinent avec lui si on ne s'appuie pas sur des graphies correspondantes ; certains élèves réalisent sans difficulté apparente ce type de tâche faisant croire qu'elle est possible à effectuer. Mais on ne rend alors pas compte qu'ils ont obligatoirement à leur disposition en mémoire l'image graphique des mots sur lesquels on croit les faire travailler uniquement à l'oral.

2.4.2. Enseignement du lexique

Le travail sur le lexique est de la maternelle au collège entièrement gouverné par la nécessité de pallier les déficits supposés être à la source des problèmes rencontrés en lecture chez nombre d'élèves. De ce fait les objectifs sont déterminés moins à partir des acquis de l'élève observables dans les interactions orales (et dans ses productions écrites autonomes dès qu'il en est capable) qu'à partir des manques à combler par rapport à ce qui est supposé lui être nécessaire pour maîtriser l'univers de l'écrit. Pourquoi est-il indispensable qu'un enfant de 5 ans ait dans sa compétence lexicale des mots comme *hirondelle*, *hanneton*, *hibou* ou encore *hache*, si ce n'est parce qu'il lui faudra apprendre qu'en français à l'écrit certains mots commencent par la lettre h. Le temps passé à travailler de tels mots n'est plus disponible pour d'autres apprentissages lexicaux réalisés dans des situations orales où le sujet parlant peut s'investir affectivement et cognitivement.

Au défaut de problématisation de la relation entre l'écrit et l'oral s'ajoute donc le défaut de l'absence de prise en compte des capacités dont témoigne l'oral des élèves.

Celles-ci sont l'objet d'un malentendu profond : au lieu d'être envisagées de manière positive, elles sont évaluées négativement, alors même qu'elles sont celles dont témoigne toute parole quand elle est immédiate, polygérée et fortement contextualisée, ce qui est précisément le cas de la parole de l'élève dans les interactions scolaires.

3. Pour une didactique de l'oral centré sur la langue

3.1. D'une compétence orale restreinte à une compétence élargie

En effet tout élève entrant au cours préparatoire a normalement une compétence linguistique et langagière orale qui est à peu de choses près celle que tous les locuteurs natifs du français mettent en jeu dans la conversation familière quotidienne, quel que soit leur âge.

3.1.1. La compétence orale minimale

Les énoncés des élèves sont en effet inévitablement souvent inachevés et saturés de marques d'hésitations et de reprises. Le lexique en est tout aussi inévitablement peu varié, à très forte polysémie. La syntaxe est en général dépourvue des structures complexes que sont les expansions des groupes nominaux ou les propositions subordonnées. Mais on oublie alors que ces traits sont caractéristiques de l'oral conversationnel et on les traduit en termes de déficit : certains élèves sont alors accusés de pauvreté lexicale (on entend souvent dire qu'ils n'utiliseraient que 500 ou 800 mots, voire moins !) ou de pauvreté syntaxique. On déplore qu'ils parlent une langue relâchée.

Ce faisant on ne s'aperçoit pas que ce que l'on dit uniquement de certains élèves, ceux qui sont en difficulté devant l'écrit, on devrait le dire de presque tous et surtout que ce qui est évalué négativement pourrait l'être positivement :

Les scories présentes dans leurs propos ne sont pas le signe d'un usage paresseux de la langue mais bien le signe d'un travail normatif : le locuteur hésite pour se laisser le temps d'effectuer sur l'axe paradigmatique et sur l'axe syntaxique les sélections indispensables à la cohérence et à la cohésion de son énoncé – le passage de la langue à la parole – laissant à la surface des discours les marques de son élaboration. Le lexique est certes souvent le même, mais chaque terme est employé à bon escient dans des acceptions diverses ; et, si les contraintes et la gestion de l'information imposent des structures le plus souvent en parataxe, l'élève sait produire sans hésitation des relatives, des complétives et des circonstancielles (*il dit que..., c'est lui qui..., si..., alors..., etc.*). Le maniement des verbes à haute fréquence aux différents temps et aux différents modes lui donne une compétence morphologique orale très acceptable. Il sait utiliser chacun des temps avec des valeurs variées (Il ne se sert par exemple pas de l'imparfait qu'aux fins de décrire un état disparu, il peut s'en servir pour fournir une explication ou pour exprimer un rapport de cause à conséquence, etc.).

Cette compétence linguistique lui permet en outre de réaliser à volonté de nombreux actes de langage. Il sait argumenter, exemplifier, réfuter, concéder, et sait aussi généraliser, comparer, catégoriser, etc.

3.1.2. Passage de structures automatisées à des structures moins familières

De la langue, l'élève ne met pas en jeu toutes les ressources, loin s'en faut, il en fait un usage restreint, mais cet usage restreint lui donne une compétence déjà assurée.

Tout élève sait en effet expander un nom à l'aide de tous les tours possibles du français, il sait donc aussi bien dire « j'ai vu un papillon avec des ronds sur les ailes », que « j'ai perdu le livre que j'avais apporté », que « j'ai donné à manger au

chat de la voisine » et « j'ai vu une petite chenille pleine de poils ». Mais s'il le fait aisément quand le nom ainsi expansé est postposé au verbe conjugué de la phrase, il le fait moins aisément et moins fréquemment quand le nom est antéposé au verbe.

De la même manière, il sait produire une relative, mais il s'agit alors d'une relative ayant souvent pour antécédent un pronom et qui est introduite par *qui*, *que* ou *où*. Les relatives du type « c'est ce dont j'ai besoin », « c'est l'homme à qui je pense » lui sont moins familières, même si elles ne lui sont pas inconnues.

On pourrait développer d'autres exemples, comme celui des tours impersonnels ou passifs, mais la place manque ici. Pour aider tous les élèves à passer des structures parfaitement automatisées et donc peu coûteuses à produire à des structures moins familières qui leur demandent un processus d'actualisation plus long, il convient de les habituer à différer la réponse attendue, afin d'avoir du temps pour réfléchir sur ce qu'ils veulent dire, au lieu d'achever à leur place les énoncés commencés ou de laisser d'autres élèves le faire. Une classe où les élèves apprennent effectivement à développer leur compétence orale n'est pas forcément une classe où l'on parle beaucoup et vite, mais une classe où l'on a du plaisir à prendre des risques en parlant, même si cette prise de risques peut conduire à réaliser des énoncés défectueux.

3.1.3. Acquisition d'un lexique plus abstrait

On peut néanmoins objecter à cette description le fait que certains élèves donnent à tous les observateurs l'impression de parler beaucoup mieux que leurs camarades, en ayant notamment un vocabulaire plus développé. Et il est certain qu'ils sont souvent capables de dénommer un grand nombre d'objets du monde. Mais ce n'est sans doute pas là l'essentiel. Ils semblent avoir à leur disposition pour dire la même chose plusieurs expressions interchangeables : là où leurs camarades ne diront que « on cherche quelque chose à manger », ils pourront eux dire indifféremment « on cherche de quoi manger », « on cherche ce qu'il faut à manger » ou « on cherche de la nourriture ». De la même manière, ils pourront dire aussi bien « être dans la maison » et « être à l'intérieur de la maison », « être blessé » et « s'être fait une blessure », etc.

Ces expressions à relativement haute fréquence sont caractérisées par le fait qu'elles comportent un terme abstrait qui est souvent un dérivé (*intérieur*, *nourriture*, *blessure*, etc.) qui va peu à peu pouvoir devenir le support d'une prédication. Les élèves qui en disposent peuvent, en s'appuyant sur l'usage antérieur de ces expressions, produire progressivement des énoncés comme « à l'intérieur, la maison est sombre », puis « l'intérieur de la maison est sombre » ; « ils avaient une nourriture pauvre » puis « leur nourriture est pauvre », énoncés qui ouvrent la porte à d'autres énoncés plus complexes. Si on aide tous les élèves à utiliser ces tours figés comportant des noms abstraits, on peut ensuite habituer les élèves à réemployer ces noms abstraits dans des structures syntaxiques à leur portée.

3.1.4. Utilisation en situation de dérivés verbaux et nominaux

Or les interactions verbales en classe présentent des chaînes de reformulation qui de proche en proche confrontent les élèves à des énoncés de plus en plus élaborés au plan cognitif et au plan linguistique.

Prenons comme exemple ⁽⁵⁾ la reconstitution d'un échange entendu lors d'une activité où des élèves de niveau de CM2 devaient observer la modification d'un paysage rural en un paysage urbain en comparant ce qu'ils voyaient sur deux photos de ce paysage prises à cinquante ans d'intervalle. Le maître et les élèves tiennent le discours suivant ⁽⁶⁾ :

- *tiens, (il) y avait x, (il) y a plus x, (il) y a y*
- *(il) y avait x, à la place (il) y a y*
- *(il) y avait x, (il) y a y à la place*
- *à la place de x (il) y a y*
- *y a pris la place de x*
- *y a remplacé x*
- *x a été remplacé par y*
- *(il) y a eu le remplacement de x par y*
- *le remplacement de x par y a pris 50 ans*
- *le remplacement de x par y a eu lieu en 50 ans*
- *le remplacement de x par y s'est produit en 50 ans*
- *(il) y a eu z, c'est à cause de z que ça s'est passé*
- *c'est à cause de z que x a remplacé y*
- *c'est à cause de z que le remplacement de x par y a eu lieu*
- *z a causé le remplacement de x par y*

On passe d'énoncés caractéristiques de la conversation familière à des énoncés caractéristiques des discours explicatifs écrits. Les élèves glissent sans peine en compréhension et en production de l'un à l'autre sous l'impulsion du maître, les reformulations étant induites par le processus d'abstraction et de généralisation inhérent à ce type de tâche.

La compétence lexicale, morphologique et syntaxique des élèves leur permet d'aller de « à la place de... » et « prendre la place de... » à « remplacer », « être remplacé », « le remplacement », « causer le remplacement ».

Malheureusement la participation aisée de tous les élèves à ces chaînes de reformulation qui s'observe constamment en classe au cours moyen et en 6^e et 5^e ne suffit pas pour que tous s'approprient définitivement des tours plus élaborés que ceux qu'ils ont déjà l'habitude de produire : les interactions orales sont en effet trop rapides et trop fugaces et la trace écrite laissée au tableau ou dans les cahiers est trop éloignée de ce que savent déjà dire les élèves, car elle reprend en général les formulations des dernières interactions.

Pour que ce jeu de reformulations engendre des apprentissages pour tous les élèves, et pas seulement pour ceux qui ont déjà la compétence linguistique la plus affirmée, il est nécessaire :

- que l'enseignant ait des objectifs linguistiques précis quand il mène ce

(5) Pour une analyse de cet échange, du point de vue de la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves, voir M. Laparra, « Quels apprentissages pour ces élèves qui semblent étrangers au français ? », in D. Boyzon-Fradet et J.-L. Chiss, éd., *Enseigner le français en classes hétérogènes*, 1997, Paris, Nathan.

(6) Pour réduire le discours, j'ai supprimé le jeu des questions et des réponses, jeu dans lequel le maître est le plus souvent celui qui produit le dénivelé d'un énoncé à un autre. *X* correspond à des termes comme *chemin, ruisseau, église, ferme, maison, arbre, gare*, etc., *y* correspond à des termes comme *route, autoroute, immeuble, usine*, etc., tandis que *z* correspond à des termes comme *train* ou *chemin de fer*.

- type d'activité, et qu'il les explicite aux élèves,
- qu'il détermine dans la chaîne des reformulations celles qui doivent être acquises et qui sont obligatoirement celles qui ne sont ni propres à l'oral conversationnel ni propres à l'écrit informatif ou explicatif,
- qu'il s'emploie à les faire réutiliser dans d'autres situations orales (dans l'exemple ci-dessus, il conviendrait qu'il fasse travailler les élèves sur d'autres phénomènes de transformations exogènes),
- que ces structures soient mémorisées à l'aide de l'écrit.

Dans l'interaction que l'on vient de décrire, les tours décisifs sont bien : « y a remplacé x », « x a été remplacé par y », voire « il y a eu le remplacement de x par y ».

L'écart avec « il y avait x, il y a y à la place » est déjà très important. On passe en effet d'un énoncé où les deux SN sont introduits chacun par un présentatif et mis en relation par une simple parataxe et un élément de connexion du type « à la place », à un énoncé où les deux SN sont reliés l'un à l'autre par un verbe, l'un étant le sujet, l'autre étant le complément, le verbe étant un dérivé de l'élément connecteur présent dans la première formulation, énoncé qui n'est pas dominant dans l'oral conversationnel, mais qui l'est à l'écrit.

Si on réfléchit aux besoins langagiers des élèves à l'école, on s'aperçoit qu'on leur demande très souvent de rendre compte de l'évolution d'un phénomène ou de la transformation endogène ou exogène d'un objet (la métamorphose de la chenille en papillon, la respiration du poisson, l'évolution du mode de vie des Esquimaux, etc.). On tient là un fil pour déterminer des objectifs qui sont à la jonction du lexique, de la morphologie et de la syntaxe, et permettent la programmation des apprentissages linguistiques oraux de l'école au collège.

3.2. De l'oral à l'écrit et inversement

Dans des activités du type de celle évoquée précédemment, lors du passage d'une reformulation à une autre, le maître recourt obligatoirement à l'écrit, plus ou moins tôt selon ses habitudes et selon l'âge des élèves mais nécessairement. On voit alors qu'il n'est pas question dans une didactique de la langue de préconiser l'étanchéité entre l'oral et l'écrit. Cela serait parfaitement illusoire. On doit recommander au maître d'aller, au cours d'une tâche scolaire donnée, de phases orales à des phases écrites clairement marquées et identifiées comme telles, mais aussi de phases écrites à des phases orales, où l'élève en s'appuyant sur ce qui a été produit à l'écrit ou par lui, ou par le maître, ou par l'ensemble de la classe, peut engendrer à son tour un discours oral moins immédiat, moins contextualisé et moins interactif.

Il découvrira ainsi progressivement que ce qu'il est parfaitement légitime de dire dans l'oral contextualisé ne l'est plus dans l'oral décontextualisé et qu'à fortiori cela ne peut pas s'écrire.

Par exemple, la différence entre le particulier et le général, le spécifique et le générique, le concret et l'abstrait, ne s'énonce pas de la même manière selon la situation de production. On peut en effet dans la conversation produire un énoncé qui est tout à la fois spécifique et générique : on parle alors d'un objet du monde présent dans la situation, en se référant à lui comme un objet particulier tout en le prenant aussi comme exemple de la classe à laquelle il appartient. Quand on s'interroge sur le poisson particulier qui est dans l'aquarium apporté

pour l'occasion dans la classe, on s'interroge sur un trait que l'on attribue à ce poisson précis mais au travers de lui on pose une question sur tous les poissons du même type que lui. Dans « le poisson là, il respire comme nous », le déterminant « le » et le pronom « nous » sont à la fois spécifiques et génériques. La langue française a en effet la particularité d'avoir des tours qui sont à la fois génériques et spécifiques : « un poisson est... », « le poisson est... », « les poissons sont... ».

Cette ambiguïté qui ne gêne en rien la compréhension orale contextualisée ne peut être maintenue dès lors que la situation interdit de se référer à un objet particulier. Quand un élève lit dans un manuel un extrait de compte rendu d'expérience tel que : « l'écrevisse marche au fond de l'aquarium », il doit comprendre que l'énoncé ne peut que vouloir dire « quand elles se déplacent sur le sol, toutes les écrevisses le font toujours en marchant ». Malheureusement, la majorité des lecteurs comprennent que les écrevisses peuvent à l'occasion marcher ou se déplacer autrement.

Ce qui vient d'être rapidement évoqué pour la généralisation pourrait l'être pour d'autres problèmes comme la gestion de l'information, la cohérence thématique et d'une manière plus large la construction d'univers partagés entre l'émetteur et le récepteur.

C'est pour cette raison que les variations diaphasiques ont une telle importance dans la construction des compétences discursives comme savoir expliquer, argumenter, illustrer son propos, etc. L'élève ne doit donc pas être habitué à passer ainsi qu'on le dit souvent « de l'oral à l'écrit », mais être habitué à produire des oraux et des écrits différents selon les exigences de la situation dans laquelle ces oraux et ces écrits sont engendrés.

3.3. Des savoir faire essentiels

Pour construire de telles habiletés discursives orales, il est nécessaire qu'à toutes les étapes de la scolarité l'élève soit rendu attentif à certaines oppositions :

- Il sait parler dans l'immédiateté de l'échange verbal, mais il lui faut apprendre à produire des énoncés légèrement différés.
- Il sait parler dans l'interaction avec les autres, mais il lui faut aussi apprendre à parler sans le soutien des interactions, en s'appuyant parfois sur des énoncés écrits, présents ou absents.
- Il sait parler à voix haute pour autrui, il lui faut apprendre à user d'une parole intérieure silencieuse.
- Il sait interagir efficacement, il lui faut apprendre à s'arrêter sur ce qui vient d'être dit, à le mettre en mémoire pour pouvoir le restituer à l'identique immédiatement ou de manière différée. C'est la condition nécessaire pour qu'il puisse comparer deux formulations entre elles, tant au plan formel qu'au plan sémantique, et qu'il puisse, en dehors de la dynamique de l'interaction, être capable de procéder seul à des reformulations, soit à des fins communicationnelles, soit à des fins métalinguistiques, soit encore à des fins cognitives.

Ceci implique que l'enseignant utilise avec une extrême rigueur tous les ver-

bes de parole de la classe, en les distinguant les uns des autres avec le plus grand soin : *raconter, redire, répéter, reformuler, réciter, lire à voix haute, relire*, etc.

Si l'on veut espérer voir sortir la didactique de l'oral des impasses dans lesquelles elle se trouve, il est sans doute nécessaire d'agir simultanément dans quatre directions :

- a) Il faut cesser d'opposer mécaniquement l'oral à l'écrit et penser le va-et-vient inévitable entre phases orales et phases écrites dans les différentes activités langagières.
- b) Il faut aider les maîtres à se fonder sur les acquis linguistiques et langagiers des élèves et cesser de penser l'apprentissage en termes de déficits à combler.
- c) Il faut mettre davantage l'accent qu'on ne le fait aujourd'hui sur des habiletés verbales sous-estimées et qui toutes supposent la capacité de mémoriser ce qui vient d'être dit.
- d) Il faut surtout que les objectifs visés soient déclinés en étapes successives, que soient élaborées des progressions linguistiques rigoureuses et que ces progressions soient mises en relation avec des tâches verbales permettant de les réaliser.

C'est à ces conditions que la langue en tant que telle cessera d'être la grande absente de la didactique de l'oral et que celle-ci cessera de n'être d'aucun secours pour les enseignants dans leur classe.

Mais pour mener à bien un chantier d'une telle importance, puisque de lui dépend la réussite scolaire pour tous les élèves, nous manquera désormais la présence de Jean-François Halté. Celui-ci, par l'étendue de son information scientifique, par la rigueur intellectuelle qui était la sienne, par le doute qui l'animait en permanence et par les exigences démocratiques qui ont toujours été sa marque, nous contraignait sans cesse à mettre en question ce qui paraissait le plus évident. À nous de poursuivre dans la voie qu'il avait, dès les années 1980, largement contribué à tracer pour la didactique de l'oral.

Orientation bibliographique

- AURIAC-PEYRONNET, E., éd. (2003) : *Je parle, tu parles, nous apprenons*, Bruxelles, de Boeck.
- AUTOUR DU CORPUS DE RÉFÉRENCE DU FRANÇAIS PARLÉ (2004) : Aix-en-Provence, PU de Provence.
- BACHMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J. (1981) : *Langage et communications sociales*, Paris, LAL, Crédif-Hatier.
- BAUTIER, E. (1995) : *Pratiques langagières, pratiques sociales*, Paris, L'Harmattan.

- BENTOLILA, A. (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon.
- BLANCHE-BENVENISTE, C., éd. (1990) : *Le français parlé*, Paris, éditions du CNRS.
- (1997) : *Approches de la langue parlée en français*, Paris Gap, Ophrys.
- BOISSEAU, P. (2005) : *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Scérén, Retz.
- BRÈS, J. (1994) : *Le récit oral*, Aix-en-Provence, PU de Provence.
- BRUNER, J. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.
- DANNEQUIN, C. (1977) : *Les enfants baillonnés*, Paris, Cédic.
- DEULOFEU, J. (2001) : « L'innovation linguistique en français contemporain. Mythes tenaces, réalité complexe ». Numéro spécial du *Français dans le Monde*, « Oral, variabilité et apprentissages ».
- DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1998) : *Pour un enseignement de l'oral : introduction aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- ENJEUX*, 39-40 (1997) : « Vers une didactique de l'oral », Namur.
- FLORIN, A. (1995) : *Parler ensemble en maternelle*, Paris, Ellipses.
- FRANÇOIS, D. (1974) : *Français parlé*, 2 Vol., Paris, SELAF.
- FRANÇOIS, F., éd. (1983) : *J'cause français, non ?* Paris, La Découverte-Maspéro.
- (1990) : *La communication inégale*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan.
- FREI, H. (1929) (1971) : *La grammaire des fautes*, Genève, Slatkine-Reprints.
- GADET, F. (1989) : *Le français ordinaire*, Paris, Armand Colin.
- (2003) : *La variation sociale en français*, Paris Gap, Ophrys.
- GARCIA[-DEBANC] C. (1980) : « Argumenter à l'oral : de la discussion au débat », *Pratiques*, 28, 95-124.
- GARCIA-DEBANC, C., PLANE S., éd. (2004) : *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, Paris, INRP-Hatier.
- GROSSMANN, F. (1996) : *Enfances de la lecture. Manière de faire, manières de lire à l'école maternelle*, Berne, Peter Lang.
- GUEUNIER, N., GENOUVRIER, E., KHOMSI, A. (1978) : *Les Français devant la norme*, Paris, Champion.
- HALTÉ, J.-F., éd. (1993) : *Inter-Actions*, Metz, Didactiques des Textes.
- LABOV, W. (1978) : *Le parler ordinaire*, 2 Vol., Paris, Minuit.
- LANGAGES*, 59 (1980) : « Conduites langagières et sociolinguistique scolaire », Paris, Larousse.
- 140 (2000) : « Acquisition et reformulation », Paris, Larousse.
- LANGUE FRANÇAISE*, 26 (1975) : « Techniques d'expression », Paris, Larousse.
- 70 (1986) : « Communication et enseignement », Paris, Larousse.
- 112 (1996) : « L'argumentation en dialogues », Paris, Larousse.
- 115 (1997) : « La variation en syntaxe », Paris, Larousse.
- LAPARRA, M. (1982) : « Sélection thématique, cohérence du discours à l'oral », *Le Français moderne*, vol. n° 3, pp. 208-236.

- (1987) : « Degrés de l'explicitation de la lecture générique de certains syntagmes nominaux dans un corpus de langue orale », in G. Kleiber éd., *Rencontres avec la généricité*, Université de Metz, Paris, Klincksieck, pp. 113-131.
- (2003) : « Variations et usages linguistiques dans et hors de l'école », *Le français aujourd'hui*, 143, pp. 9-16.
- (2006) : « La grande section de maternelle et la raison graphique », *Pratiques*, 131-132, pp. 237-249.
- LE FRANÇAIS AUJOURD'HUI*, 101 (1993) : « Norme(s) et pratiques de l'oral », Paris, AFEF.
- 113 (1998) : « Interactions : dialoguer, communiquer ».
- 143 (2003) : « La langue des élèves ».
- LENTIN, L. (1973) : *Comment apprendre à parler à l'enfant*, Vol. 2, Paris, ESF.
- LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES*, 324 (1990) : « Communiquer ».
- LIDIL*, 12 (1995) : « L'interaction en question », Grenoble, PU.
- 22 (2000) : « Acquisitions langagières et usages linguistiques enfantins », Grenoble, PU.
- MOREL, M.-A., DANON-BOILEAU, L. (1998) : *Grammaire de l'intonation*, Paris Gap, Ophrys.
- MOUCHON, J., FILLLOL, F. (1980) : *Pour enseigner l'oral*, Paris, Cedic.
- NONNON, E. (1991) : « Mettre au tableau, mettre en tableaux : logique naturelle et formalisations écrites », *Études de Linguistique Appliquée*, 81.
- PRATIQUES*, 17 (1977) : « L'oral », Metz, Cresef.
- 40 (1983) : « La communication », Metz, Cresef.
- 103-104 (1999) : « Interactions et apprentissage », Metz, Cresef.
- RECHERCHES*, 22 (1995) : « Parler », Lille.
- RECHERCHES SUR LE FRANÇAIS PARLÉ*, 5, Revue du GARS, Aix-en-Provence, Université de Provence.
- REPÈRES*, 76 (ancienne série) (1988) : « Éléments pour une didactique de la variation langagière », INRP.
- 2 (1990) : « Pratiques de communication, pratiques discursives en maternelle », INRP.
- 15 (1997) : « Pratiques langagières et enseignement du français à l'école », INRP.
- 17 (1998) : « L'oral pour apprendre », INRP.
- SCHOENI, G., BRONCKART, J.-P., PERRENOUD P., éd. (1988) : *La langue française est-elle gouvernable ?*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.
- TRAVERSO, V. (1996) : *La conversion familière*, Lyon, PUL.
- WIRTHNER, M., MARTIN, D., PERRENOUD, P. (1991) : *Parole étouffée, parole libérée*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé.