

L'oral, objet d'enseignement ? Gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle

Michel Grandaty, IUFM Midi-Pyrénées et UTM Toulouse

1. Un objet nécessairement à circonscrire

Sous la double influence du ministère de l'Éducation nationale – par ses instructions officielles, et par son soutien à des recherches en didactique de l'oral – paraissent coup sur coup deux ouvrages qui abordent cette problématique de l'objet d'enseignement ! Le premier est le condensé des Actes de la DESCO publié au CNDP dans le cadre du programme national de pilotage : « Didactiques de l'oral » (2003). Le second, le numéro double de la revue de l'INRP *Repères*, n° 24/25 présente, entre autres, les résultats d'une recherche-action INRP menée entre 1998 et 2001 : « Enseigner l'oral » (2002). Nous avons publié un article dans chacun d'eux pour défendre ce point de vue : oui, l'oral est enseignable et nous nous proposons d'y parvenir dans le cadre circonscrit de tâches langagières effectuées en classe dans les divers contextes disciplinaires ! Nous nous situons ainsi à la frontière des deux lignes de force qui servent de cadre à notre symposium, à savoir entre une pédagogie intégrée de l'oral où il s'agit d'identifier en quoi certaines situations de classe sont susceptibles de se transformer en tâches langagières à part entière permettant un travail spécifique sur l'énonciation et un enseignement-apprentissage de la parole publique sous la forme de ses différents genres à travers un contrat didactique impliquant spécifiquement son apprentissage. Notre réflexion didactique a d'abord visé à interroger le lien entre discours oral et discours écrit dans le cadre d'une nouvelle pédagogie de l'oral (« L'oral dans la classe », recherche n° 30328 de L'INRP menée de 1995 à 2001 à laquelle nous avons participé en tant que co-responsable national). Le coeur de notre réflexion a porté sur les notions de séquences textuelles telles que définies par J.M. Adam et leurs incidences sur une partie des productions orales de la langue. Ceci nous avait amené à parler de « conduites discursives » à l'oral, en place des séquences textuelles de l'écrit décrites par J.M. Adam (Grandaty, 1994, 2001), piste récemment reprise en linguistique, sur un plan descriptif, par C. Kerbrat-Orecchioni & V. Traverso (2004). Elles insistent aussi sur le fait que la frontière est parfois ténue entre genre et conduite, ce qui nous intéresse particulièrement; plus une conduite se ritualise socialement, se formalise, plus elle se rapproche de l'univers des genres. Il y a donc, de ce point de vue, une

continuité et non pas un cloisonnement; un gradient qui irait des conduites aux genres dans cette dynamique qui s'opère par l'institutionnalisation. C'est cette dynamique qu'il convient d'appréhender à l'école ! Il est de nombreuses situations orales scolaires où il s'agit de mener une explication ou de développer un raisonnement... Il faut alors être en possession d'une compétence à gérer des conduites langagières, d'un langage structuré, mais, de plus, il est indispensable d'obtenir de la part des autres membres de la classe le pouvoir d'exercer ces conduites discursives, une reconnaissance à tous les sens du terme.

Ces conduites peuvent être, en classe, un lieu, un objet privilégié d'interventions didactiques et d'évaluation.

2. Problème de médiation

L'enseignement de l'oral, tel que considéré, met en question l'enseignant dans sa classe et l'amène à modifier ses pratiques. Car faire entrer l'élève dans une tâche langagière, c'est réguler son action pour qu'il se construise des représentations spécifiques de la classe et de l'école sans oublier la dimension des faces et des postures qui en découlent (Goffman, 1974) ; c'est-à-dire la manière dont un élève se situe par rapport aux autres et à l'enseignant lorsqu'il essaie de prendre la parole, les droits et les impossibilités qu'il s'accorde et que les autres lui concèdent. Les médiations de l'enseignant y participent. Apprendre à expliquer en classe revient dans cette optique à accomplir de manière collaborative une tâche discursive précise et oblige l'enseignant à en gérer collectivement la forme émergente et ses fonctionnalités !

Ce mode d'interaction discursif s'appuie sur le principe de pertinence défini en pragmatique des actes de langage : l'acte communique la présomption de sa propre pertinence optimale. « J'ai l'intention d'expliquer, c'est ce que sincèrement je souhaite effectuer et je présuppose que j'ai les moyens linguistiques de l'accomplir ». Cette appropriation contextuelle des conduites discursives doit donc pouvoir être observée et décrite chez les élèves en termes de tentative d'exploitation et donc de détournement, mais aussi de subversion, des ressources de la langue dont ils disposent. On peut faire l'hypothèse générale que ces efforts de pertinence tant séquentiels que pragmatiques visent à conforter l'interlocuteur dans ses efforts de traitement cognitif du message et sa collaboration effective à son élaboration collective. Le locuteur cherche

à faire partager son intention à son interlocuteur, car le sens se construit dans cet espace intersubjectif dont le point d'ancrage, d'accord, réside dans l'espace discursif partagé. Cet espace est à la fois composé de genres et de conduites discursives; c'est pourquoi il est indispensable de travailler les deux objets dans cette tension dynamique qui les constituent réellement. Les partenaires doivent parvenir, en communication scolaire, à partager leurs intentions et donc tenter de faire partager ces intentions dans et par le langage : c'est ce que devrait viser tout enseignement déclaré de l'oral!

Cette tentative passe, entre autres, par la gestion réussie des systèmes de médiation par l'enseignant.

3. Les Modes d'interventions du maître et des élèves

3.1 Hypothèse de travail

Dans ce contexte discursif, comment cerner et analyser les modes d'interventions du maître et des élèves ? Chez le petit enfant, l'acquisition cruciale des formats s'opère par ce que Bruner nomme l'interaction de tutelle. Par extension, les termes de médiation et d'étayage de l'adulte ou entre pairs recouvrent pour nous tous les processus d'ajustement, la part de responsabilité croissante que l'enseignant laisse à l'élève pour que les rôles deviennent réversibles. Ce système de médiations hiérarchisées porte au moins sur trois volets que sont la tâche disciplinaire (consignes et dispositif), la tâche discursive (interlocution et conduites) et les postures et statuts des participants (rôles et attentes). Dans cette trilogie, la tâche discursive oriente l'activité langagière en cours dans la séance disciplinaire et transforme sur la durée les postures des élèves (Grandaty, 2002). Elle nous paraît être sur le plan scolaire importante pour provoquer une « attention conjointe » au sens de J. Bruner et être le lieu d'une co-action.

3.2 Modélisation didactique de la construction d'une séance d'enseignement de l'oral

Notre recherche est descriptive et stratégique en ce sens qu'elle observe les conditions d'apparition des interactions orales, établit un inventaire d'éléments dialogaux et s'attache à

suivre la structure du fonctionnement conversationnel. Puis elle sélectionne un certain nombre de variables pour l'action et le choix de l'attitude (médiations) à avoir au moment de l'action.

La régulation d'une tâche langagière peut être ainsi accomplie par la gestion explicite d'au moins quatre paramètres susceptibles d'influencer la mise en place en amont ainsi que la gestion dans le cours de la séance d'enseignement d'une tâche prescrite aux élèves :

- la définition de l'objet d'enseignement ;
- l'établissement d'une culture commune ;
- la mise en place d'un dispositif ;
- la gestion des médiations.

Comment orienter l'espace discursif et par là l'espace intersubjectif dans le cadre scolaire ?

Comment amener les élèves à avoir l'intention de dire la même chose ?

Cet objectif central dans notre conception de l'enseignement de l'oral nous amène à repérer des traces de collaboration et à orienter didactiquement ces collaborations. Il s'agit, avec l'arrière-plan théorique de J. Bruner (1983, 84), d'enrôler l'élève dans la tâche langagière et de maintenir cette orientation discursive. La démarche de préparation d'une séance d'enseignement de l'oral est donc toujours la même :

- Proposer une tâche langagière ;
- Inciter à produire un acte collectif de langage qui génère un travail de formalisation collectif d'une conduite discursive ;
- Veiller à ce que ce travail collectif s'appuie en amont sur un contenu disciplinaire déjà abordé, l'équivalent d'une culture commune qui permette de s'assurer que, si l'élève est incité à parler, c'est qu'il a quelque chose de précis à dire et que ce quelque chose éclaire, supporte la tâche langagière et alimente en cohérence et en cohésion la conduite discursive.

Sur ce modèle nous allons étudier le cas précis de la mise en place d'un comité de lecture.

Genre oral :

Le genre assume dans notre démarche la fonction de contexte (Schneuwly, 1996, 97; Bouquet, 2004) « permettant d'analyser formellement comment les sujets parlants désambigüisent les énoncés ». Le comité de lecture est institué dans cette école comme un genre oral scolaire institutionnel. Lorsque les élèves prendront la parole, ce sera pour raconter et légitimer le choix d'un ouvrage devant une autre classe pour l'inciter à commander, lors du comité de lecture, les

livres considérés. L'école contractualise avec un libraire l'achat de livres de littérature de jeunesse à lire et, en amont, le prêt d'un certain nombre d'ouvrages nouveaux. Régulièrement les élèves de petite, de moyenne et de grande section vont par groupe de trois dans l'un des deux autres niveaux faire face au groupe classe dans le contexte de préparation du comité de lecture qui a lieu trois fois par an. Il est précédé par plusieurs séances de lecture de trois élèves qui vont dans une classe voisine pour présenter ces albums.

Culture commune :

Les trois élèves qui vont aller raconter trois histoires à une classe voisine et légitimer leur choix ont appréhendé ces livres dans leur propre classe avec l'enseignant. Celui-ci, par des activités diverses allant de la lecture-plaisir en passant par la lecture-découverte épisodique et une approche plus structurée – avec formulation d'hypothèse (anticiper/vérifier), organisation temporelle des événements, leur progression, leur enchaînement dans le récit, le repérage des personnages – a permis à ses élèves de s'approprier de manière forte le contenu de ces récits. Ce n'est qu'après, que trois élèves vont être désignés pour aller coopérer à la narration des albums qu'ils présentent. Ensuite ils justifient leur avis sur ceux-ci en vue d'inciter l'autre classe à lire puis à donner son avis afin de choisir les albums qui resteront à la BCD lors du comité de lecture trimestriel.

Tâche langagière :

Il s'agit socialement de raconter en faisant partager des émotions et de donner envie de lire. Sur le plan des postures, il s'agit aussi de faire vivre ce récit à la manière de la maîtresse... en prenant la place centrale face à la classe, en étant écouté par une classe... Le genre fonctionne ainsi comme un réducteur de contexte extra-linguistique, il oriente le sens de ce qui se dit et des postures qui sont prises, il organise les rôles.

Tâche discursive :

Il s'agit de mener à bien, à trois, de manière collaborative, la conduite narrative et d'en gérer au mieux les contraintes formelles relevant de phénomènes de cohérence et de cohésion. Lorsqu'il s'agit de récapituler ou d'expliquer, il est nécessaire que l'enseignant institutionnalise cette tâche dans le cadre d'une discipline ou d'un genre. La conduite discursive est à l'articulation des actes de langage collectifs et des genres. Raconter en est un très bel exemple. Le conteur à la veillée s'inscrit dans un genre dont la majeure partie réside dans une conduite narrative : raconter.

Dispositif :

Le dispositif réduit encore la part du contexte extra-linguistique. Il assume lui aussi cette fonction. Par exemple, pour être écouté, quand on est un élève de trois ans, par des élèves de cinq ans, le fait d'être à trois face au groupe classe avec la maîtresse assise sur le côté donne un statut privilégié qui est renforcé par le contexte du comité de lecture. La présence des albums entre les mains de ceux qui racontent facilite la récupération en mémoire du récit à conduire. La collaboration à trois permet de compléter et d'améliorer la construction de la conduite narrative et amène l'enfant à considérer ses interventions comme enrichissant le discours et non pas comme une obligation de parler.

C'est dans cette perspective ainsi décomposée en cinq points que nous considérons comme équivalentes les deux séances qui vont suivre, l'une menée par un enseignant novice, l'autre par un enseignant expérimenté. Nous allons ainsi pouvoir porter notre regard sur l'étayage proposé et comparer ainsi les deux systèmes de médiation.

3.3 Retranscription de deux séances similaires du deuxième trimestre.

L'intérêt de notre dispositif de recherche est de disposer d'élèves qui ont l'habitude de gérer à plusieurs des conduites discursives (ici raconter et justifier un choix) dans le cadre d'un genre vécu régulièrement et ainsi repéré (ici le comité de lecture). Il s'agit des élèves de moyenne/grande section de la classe de Lina. La classe qui accueille trois de ces élèves est celle de petite section de maternelle de Jocelyne. Ces deux collègues ont participé à la recherche INRP portant sur l'oral. C'est la maîtresse de petite section qui effectue les médiations dans le premier corpus retranscrit et c'est sa stagiaire qui prend sa place dans le deuxième corpus retranscrit. Dans les deux cas, il s'agit du premier comité de lecture de l'année situé en décembre, décembre 2002 pour le premier corpus, décembre 2003 pour le deuxième. L'autre intérêt de ce protocole est de proposer à l'élève stagiaire un canevas de préparation précis correspondant à ce que fait d'habitude l'enseignant expérimenté. Il nous reste donc à observer les différences de médiations en nous demandant si cela peut changer quelque chose au déroulement correct de la séance. En l'état de nos observations, nous ne cherchons pas encore à distinguer par ce point d'étude les enseignants novices des experts. Ce travail est prévu sur l'année scolaire 2004-2005.

- Corpus n° 1 en annexes. Trois élèves de moyenne/grande section (Anouk, Gaétan, Loane) font face à la classe de petite section et à la maîtresse des petits (Durée : 9 minutes 27 secondes).

- Corpus n° 2 en annexe. Trois élèves de moyenne/grande section (Lucas, Sarah, Théo) font face à la classe de petite section et à la stagiaire qui est dans la classe de la maîtresse des petits (Durée : 5 minutes 9 secondes ; nous avons retranscrit le tout début de la séance comme pour le corpus n° 1 puis l'intervention du deuxième élève, car le premier album présenté par Lucas n'est pas un récit fictif, mais un documentaire et il pose des problèmes autres que ceux traités ici.)

4. Analyse de ces deux séances en termes d'étayage de la tâche langagière

4.1 Médiations de l'enseignant expérimenté (corpus n° 1)

En début de séance.

La construction de la tâche langagière passe par trois stratégies complémentaires.

Il s'agit de répartir les rôles de circulation de la parole entre ceux qui écoutent et ceux qui parlent et de gérer l'ordre des interventions en 3, 13, 14.

Il s'agit d'organiser un principe de prise de parole en définissant la nature globale de la tâche langagière collective en 14, 15, 16. Les trois élèves doivent s'aider à raconter; en ce sens, ils prennent la conduite discursive pour objet de complétude, de construction en mobilisant cognitivement des ressources linguistiques.

Il s'agit d'éclaircir et de focaliser la tâche discursive. Entre les tours de parole 1 et 12, c'est l'action sociale liée au genre qui est mise en avant par les trois élèves : présenter des livres à la classe de petite section pour qu'elle soit en mesure lors du comité de lecture de choisir lesquels on achètera. Le genre, le comité de lecture, est l'outil social mis en place pour aboutir à des choix et des achats de livre. L'action de présenter un livre peut donner lieu à de multiples formes d'interventions langagières. Ici la maîtresse focalise l'activité en précisant la conduite discursive à tenir, raconter, en 13 et en 16. Elle facilite par là le travail de coopération linguistique entre les trois élèves qui vont chercher à mener une conduite narrative aboutie.

Dans le déroulement de la séance.

Il s'agit de veiller à maintenir le cap et la gestion par les élèves de ces trois actions conversationnelles complémentaires. En 36, 69, 91, l'enseignante invite les élèves à compléter en justifiant le sens et l'intérêt de cette action. En 108 et 114, il s'agit de changer de conduite discursive, les élèves ont fini de raconter et doivent donner leur opinion en menant une conduite justificative.

Les diverses interventions de l'enseignant portent surtout sur le guidage de la gestion de la conduite narrative qui porte sur les actants et l'univers merveilleux. Ces interventions servent autant à aider les trois élèves qu'à permettre à la classe des petits de 3 ans de suivre l'histoire. D'ailleurs, ces interventions sont supportées par une intonation très marquée qui sert à « jouer » la surprise ou l'intérêt suscités par le récit.

Effets des médiations sur la gestion de la conduite narrative par les trois élèves.

La tâche discursive est accomplie avec succès et des systèmes de coopération ont été mis en place. L'écoute entre les trois élèves est optimum et leurs interventions sont focalisées sur cette tâche discursive.

4.2 Médiations de l'enseignant novice (Corpus n° 2)

En début de séance.

L'arrière-plan du genre oral, le comité de lecture, est rappelé pour justifier la présence du dispositif dès le début de la séance.

Les premiers tours de parole servent à rappeler l'ordre des interventions.

La tâche langagière globale, « vous pouvez l'aider pour compléter », est énoncée en 1.

La tâche discursive, raconter, n'est pas explicitée et se trouve ainsi subordonnée à une tâche générique plus souple : présenter le livre. Les élèves vont s'en tenir à cette dernière tout le long de la séance, ce qui ne sera pas sans poser de problèmes...

Dans le déroulement de la séance.

L'enseignante novice n'ayant pas focalisé la tâche verbale va être amenée à étayer la parole des trois élèves par une série de questions fermées : en 3, 9, 12, 22, 29. La nature même des questions

redéfinit d'ailleurs la tâche de « présenter l'album » autrement que structurée par l'école d'accueil. Il s'agit pour la stagiaire, au vu des questions, de connaître le nom de l'auteur, de lister les personnages en présence, d'esquisser la thématique de l'histoire et enfin de donner son opinion. Cette conception personnelle de l'activité à mener n'est pas explicitée aux élèves qui ne savent que répondre. De plus, l'enseignante novice trahit un doute sur les performances dont sont capables les enfants de maternelle.

Les questions de l'enseignante reviennent souvent sur l'action de « se souvenir » en 3, 4, 6, 15, 36, 38, 46, 53, 56, donnant le sentiment à l'élève que la tâche verbale nécessite au préalable une mémorisation volontaire d'un certain nombre de points relevant de l'album.

Effets des médiations sur la gestion de la conduite narrative par les trois élèves.

Les trois élèves ne renégocient pas la tâche discursive en « raconter ». Ils se cantonnent à celle proposée, « présenter », qui leur pose des problèmes d'éclaircissement. Plusieurs tours de paroles restent silencieux et les relances de la maîtresse sont souvent suivies de blanc, de « non », de « je ne me souviens pas ». Ils sont donc contraints d'attendre les questions et ont du mal à coopérer sur cette tâche floue. C'est plus la maîtresse qui sait où elle va que les élèves. Ils ont une faible visibilité anticipatrice sur la tâche langagière. Le genre, séance de présentation en vue du comité de lecture, sert de garde-fou situationnel plus qu'il ne permet de réorienter la tâche en « raconter ». Cette séance aura duré deux fois moins de temps que la séance dirigée par l'enseignante expérimentée.

5. Orientation des hypothèses de travail

Dans une séance d'enseignement de l'oral, plusieurs paramètres interagissent.

Le genre oral sert de cadre organisateur, il réduit la part extra-linguistique du contexte, oriente les tâches langagières et favorise les horizons d'attente conversationnels. Il propose des rôles aux interlocuteurs en référence à des statuts sociaux.

Les conduites discursives focalisent la tâche verbale, à partir d'une culture scolaire commune, en favorisant des phénomènes de collaborations linguistiques. C'est l'élaboration d'un message par l'interlocuteur qui est visée explicitement.

Les médiations viennent soutenir ce scénario pédagogique préconstruit et dynamiser l'ensemble d'une séance en permettant le fonctionnement pour l'ensemble des intervenants. Les médiations encouragent un travail sur la langue par le suivi des coopérations sur les conduites langagières et font donc évoluer les représentations portant sur le travail scolaire.

La distinction entre enseignant expérimenté et enseignant novice, dans le domaine de l'enseignement de l'oral, passe par la distinction, la gestion et l'articulation de ces trois paramètres. Il s'agit de reconnaître non seulement la nature de l'objet d'enseignement, mais sa nécessaire dimension dialogique et dialogale. Ce sont bien les participants au dialogue qui co-construisent le discours et ainsi apprennent à le gérer « en marchant ». Dans cette perspective la didactique de l'oral ne peut que s'enrichir d'emprunts maîtrisés à une didactique instituée qui traite aussi d'apprentissages structurés en situation complexe : la didactique de l'E.P.S. (1998). Si l'oral peut être travaillé en classe, il reste à élucider le statut des activités métalinguistiques explicites (enseigner les genres), entre 3 et 11 ans, et à comparer leur efficacité au regard d'une attitude globale « épilinguistique » qui est articulée aux phénomènes pragmatiques intentionnels. Au cycle 1, ce serait peut-être simplement le fait d'apprendre à dialoguer à l'intérieur de conduites discursives repérées explicitement qui générerait un apprentissage « piloté » de la langue.

Annexes

Corpus N°1

1. M : <inaudible > vous êtes venus dans notre classe cet après-midi
2. Anouk : touche pas les livres! <s'adresse à Lucas>
2. Loane : pour vous montrer des livres
3. M : attends, attends Lucas / on va donner la parole // alors je donne la parole aux moyens pour qu'ils nous disent pourquoi ils sont venus dans notre classe cet après-midi / Loane tu veux bien ?
4. Loane : pour vous présenter des livres
5. M : vous pouvez nous dire quels livres vous allez nous présenter ? <les livres sont disposés sur une table entre les trois élèves et la classe>
6. Loane : Rouge sorcière / Le Petit Poucet et Le petit fantôme qui avait peur
7. M : d'accord
8. Anouk : qu'avait peur de / faire peur !
9. M : et par lequel vous voulez commencer
10. Loane : Rouge sorcière !
11. M : vous commencez par Rouge sorcière
12. Gabriel : suilà <montre du doigt le Petit Poucet>
13. M : non c'est eux qui décident / c'est eux qui nous les racontent / c'est eux qui décident // on est d'accord nous on va écouter / ils vont nous raconter des histoires et NOUS on les écoute <les enfants acquiescent de la tête> // d'accord Lucas qui commence à raconter ?
14. Loane : <Loane lève le doigt puis montre les enfants dans l'ordre> <M commente sur ces gestes> c'est Loane ensuite Gaétan tu continues puis ensuite c'est Anouk / on se coupe pas la parole et on complète et NOUS on écoute !
15. Anouk : et on aide
16. M : voilà / on aide quand on voit que le copain ne sait plus // alors on commence par Loane / elle va nous raconter d'abord / on va le mettre comme ça <livre redressé sur le banc visible de tous> Rouge sorcière
17. Loane : ben avant elle allait dans la forêt pour aller ramasser des cendres de Lune et ramasser aussi des fleurs et tout d'un coup dans un petit buisson elle avait vu / un petit œuf

.....

34. Loane : des cendres de lune
35. Anouk : des cendres de lune qui tombaient dans son panier et ensuite elle le ramenait à sa maison
36. M : d'accord / mais c'est ce qu'elle a dit Loane / sauf qu'elle l'a dit plus vite hein? Anouk / elle ne s'est pas trompé Loane // elle n'a pas tout dit / elle a choisi de ne pas tout dire // tu veux compléter <s'adresse à Loane > / donc elle trouve un œuf / c'est ça que tu nous as dit Loane hein? / alors Gaétan tu continues l'histoire
37. Gaétan : elle trouve un œuf / après elle le ramène à sa maison et après eh bé elle le pose sur la table de nuit / après ce matin eh bé l'œuf eh bé y se fend!
38. M : Il se fend !
39. Gaétan : et dedans / eh bé elle a trouvé // l'œuf dedans elle a deviné et après eh bé c'était
40. M : et qu'est-ce qu'il y avait dedans alors ?
41. Gaétan : un dragon et il s'appelait Dragounet
42. M : ah bon / il y a des dragons dans les œufs ?
43. Loane : oui mais il était tout petit / il était pas déjà grand
44. Emma : non c'est les poussins
45. M : Ah Emma elle dit qu'il y a des poussins / mais dans cette histoire c'est pas un poussin // c'était un dragon / ah ben ça alors !
46. Cédric : un canard
47. M : non c'était pas un canard / c'était un dragon / il l'a dit Gaétan // dans cette histoire il y avait un dragon dedans l'œuf / vous vous rendez compte / ah ben ça alors c'est une drôle d'histoire // on va écouter la suite / et alors ? c'est Anouk qui continue
48. Anouk : Eh bé alors elle savait pas s'occuper de lui / alors elle lui prépare un repas et même des araignées
49. M : qu'est-ce qu'elle lui donne à manger ?
50. Loane : des araignées
51. Anouk : et autre chose aussi hein
52. Marwan : avec des moustiques
53. M : avec des moustiques te demande Marwan ?
54. Gaétan : silence / ah tu ne sais pas / c'était pas dit dans l'histoire // et aussi un petit biberon
55. Anouk : un biberon avec un gant / avec un propre gant

56. Loane : le gant c'était la sucette
57. Anouk : et ensuite / y boivait le lait / mais y grandissait pas parce que / c'est / parce que
58. M : mince alors <doucement> il grandissait pas ce dragon!
59. Anouk : allez / à toi Loane maintenant
60. Loane : en fait / mais il avait pris son premier bain / c'est un dragon qui avait pris son bain //
61. M : et alors
62. Anouk : oui mais y grandissait pas quand y mangeait
63. M : il mangeait et il grandissait pas / oh ben mince alors / ça va pas ça
64. Loane : oui mais ya quelqu'un / ya quelque chose dans le ciel qui le fait grandir
65. Anouk : oui mais on le dit pas tout de suite parce que d'abord on complète
66. Loane : y s'envolait tout le temps de la maison / alors la sorcière elle tombait par terre
67. M : qui s'envolait ? qui s'envolait ?
68. Loane : le dragon / mais y grandissait pas toujours
69. M : tu complètes Gaétan ?
70. Gaétan : et aussi / eh bé il a fait le dragon et la sorcière eh bé y grandissait pas le dragon alors la Sacabosses
71. M : la qui ?
72. Gaétan : Sacabosses / elle s'appelle la sorcière
73. Loane : Sacabosses
74. M : oh on en connaît une sorcière / comment elle s'appelle / nous
75. Marwan : Carabosse
76. M : Nous on connaît Carabosse mais on ne connaissait pas Sacabosses
77. Loane : nous on connaît Sacabosses
78. M : oh bé alors s'en est une autre
79. Charlène : je l'aime pas Carabosse
80. M : toi tu l'aimes pas Carabosse / elle est gentille / vous / Sacabosses
81. Loane, Anouk, Gaétan : oui
82. M : et nous ?
83. EEE : non !
84. M : elle n'est pas très jolie la fée Carabosse
85. Loane : nous / on l'appelle Rouge sorcière parce qu'elle est toute rouge

86. Lucas : moi je la connais Carabosse
87. M : alors qu'est-ce qui se passe avec Sacabosse / on leur redonne la parole
88. Gaétan : eh bé Sacabosse elle...
89. EEEE : <inaudible>
90. Anouk : chut!
91. M : attends attends Gaétan / excuse nous : c'est Gaétan qui raconte maintenant on l'écoute
92. Gaétan : eh bé Sacabosse elle a décidé de chasser le bébé dragon parce qu'y grandissait pas
93. Anouk : elle s'est rendu compte qu'elle a été méchante alors elle part le retrouver / elle va dans la clairière / et là / il était là dans les cendres de lune / et là ça le fait grandir les cendres de lune
94. M : ah bon c'est les cendres de lune qui le font grandir / c'est pas de manger
95. Anouk : oui
96. Gaétan : elle tombe la cendre de lune
97. M : mais nous / qu'est-ce qui nous fait grandir nous ?
98. Loane : c'est à manger
99. M : et lui ce n'est pas en mangeant
100. Loane : ensuite ça le fait grandir / et elle lui dit à l'oreille je m'excuse / parce qu'elle l'avait chassé // elle se rendait compte qu'elle était méchante avec lui et injuste / et alors elle lui a dit pardon / et le dragon il l'a invité à monter sur son dos pour aller à la réunion des sorcières
101. Anouk : C'est comme ça comme que l'histoire elle a fini / elle va dire c'est moi qui ai découvert le secret / c'est moi qui a découvert le secret pour les cendres de lune
102. Loane : toutes les sorcières elles ont pas découvert le secret / sauf Sacabosses
103. M : alors qu'elle elle a découvert comme secret...
104. Loane : ... les cendres de lune
105. M. : qu'est-ce qu'elles font les cendres de lune ?
106. Loane : y servent pour grandir
107. Anouk : et maintenant c'est Le petit Poucet !
108. M : oui / attends / vous ne nous avez pas dit : cette histoire elle est finie ?
109. Gaétan : un petit mot
110. M : Gaétan tu veux encore ajouter quelque chose sur cette histoire
111. Gaétan : oui / on a oublié un petit mot // Dragounet y jette sa flamme aussi

112. M : ah / quand il a grandi ?
113. Gaétan : non quand il était petit
114. M : alors dans votre classe / est-ce que vous l'avez aimé ce livre ?
115. Loane : oui / moi je l'avais aimé parce qu'il avait craché ses premières flammes et que les cendres de lune ça le faisait grandir
116. M : et toi Gaétan ? est-ce que tu l'as aimé ce livre
117. Gaétan : oui : il est amusant
118. M : et toi Anouk est-ce que tu l'as aimé ce livre
119. Anouk : oui parce que ça le faisait grandir les cendres de lune
120. M : et votre classe / est-ce que tous les copains ont aimé ?
121. Loane : non pas trop Bréogan
122. Anouk : ya en pas beaucoup qui ont pas aimé
123. Loane : Sarah C. elle a pas aimé parce qu'il y avait des sorcières
124. M : oui mais dans le comité de lecture on avait dit qu'on ferait un comité qui parlerait des sorcières
125. Anouk : on pourra l'acheter ?
126. M : ah ça / ça se décidera avec Lina quand vous ferez le comité de lecture avec tous les copains.
127. Loane : je crois qu'ils vont l'aimer les petits

Corpus n° 2

1. M : parce qu'il va y avoir le comité de lecture bientôt / est-ce que vous vous souvenez / le mois prochain
2. Sarah : oui
3. M : donc ce sont trois livres / hein / que la classe 4 a lu // ils vont venir / ils sont venus ce matin pour vous les présenter <les trois livres sont sur les genoux de la maîtresse> // alors qui c'est qui va commencer d'abord ?
-
1. M : alors le deuxième livre qu'on va vous présenter c'est Sarah qui va vous le présenter / alors on t'écoute Sarah / et vous l'aidez pour compléter
2. Sarah : Les méchants de la récré

3. M : alors Les méchants de la récré pour le titre / est-ce que tu te souviens de l'auteur Sarah
4. Sarah : euh / non je ne me souviens pas
5. M : Lucas tu peux l'aider pour compléter
6. Lucas : non / je me souviens pas
7. M : Théo ? <pas de réaction de Théo> /// c'est Diane Barbara / alors de quoi parle le livre Sarah
8. Sarah : eh bé dans le livre // aussi dans le livre ya //
9. M : c'est l'histoire de qui ?
10. Sarah : c'est l'histoire de ///
11. Lucas : de Mousse
12. M : c'est l'histoire de Mousse / et qui est Mousse ?
13. Sarah & Lucas : c'est lui <montent sur la couverture de l'album>
14. M : <elle repousse de la main les doigts de Sarah et Lucas sur le livre> tu leur dis <elle montre les élèves de sa classe> dis-leur : c'est qui Mousse ? explique-leur!
15. Sarah : c'est / euh // je m'en souviens plus
16. M : Lucas tu peux compléter ?
17. Lucas : <silence>
18. M : Théo
19. Théo : <silence>
20. M : Mousse c'est un petit garçon qui va à l'école
21. Lucas : et il y a un méchant qui veut lui prendre son gros calot
22. M : et qu'est-ce que c'est un calot ?
23. Lucas : c'est une grosse bille
24. M : et donc il y a des méchants qui veulent lui prendre
25. Sarah & Lucas : non yana qu'un non yana qu'un
26. M : yana qu'un d'accord
27. Sarah : et aussi / aussi // il lui dit
28. Lucas : si tu le répètes / si tu le répètes eh bé tu vas te bé je vais te buter avec mes copains // il répète ça
29. M : est-ce que c'est gentil de dire ça ?
30. Sarah & Lucas : non non

31. M : alors / c'est un livre que vous avez aimé ?
32. Lucas : non non
33. Sarah : moi j'ai aimé
33. M : <en même temps> alors qu'est-ce que vous avez dit
34. M : oui qu'est-ce que la classe avait dit // est-ce que la classe avait aimé ?
35. Sarah & Lucas : non
36. M : non et pour quelles raisons ? est-ce que Lucas tu te souviens
37. Lucas : non
38. M : théo tu te souviens pourquoi la classe de Lina / vous aviez dit que vous n'aimiez pas ce livre <silence> alors je vais le relire ensemble avec vous / <elle lit> les enfants de la classe n'ont pas aimé le livre car l'histoire lui fait peur et les dessins ne leur plaisent pas / alors le troisième livre qui c'est qui doit nous le présenter

Références

- Bouquet, S. (2004). Linguistique générale et linguistique des genres (introduction au numéro). *Langages*. 153. 3-15.
- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*. Paris : P.U.F.
- Bruner, J.S. (1984). Contexts and formats, *Le langage, construction*. Publications de l'Université de Rouen. 98. 69-80.
- De Pietro, J.-F. de et Wirthner, M. (1996). Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français. *Tranel*, 25, 29-49.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Mondada, L. (1999). L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration collective des descriptions. *Langage & société*. 89. 9-36.
- Fayol, M. (1997). *Des idées au texte*. Paris : P.U.F.
- Garcia-Debanc C. & Delcambre I. (2001-2002). Enseigner l'oral. *Repères*. 24/25. Paris. INRP.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Gombert, J.E. (1990). *Le développement métalinguistique*. Paris : P.U.F.

- Grandaty M. (1994), Situations de discours explicatif Oral/écrit aux cycles 1 & 2. Performances, Activités métalangagières et Étayage. *Repères*. 9. 145-161.
- Grandaty M.& Turcot G. (2001) *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école*. Paris : INRP.
- Grandaty, M. (2001). Didactique de l'oral et conduites discursives. In Garcia-Debanc, C. & Confais, J.P. & Grandaty, M. (Ed.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège* (p. 95-106). Toulouse : C.R.D.P. & Delagrave.
- Grandaty, M. (2002). Régulation de tâches langagières orales. In Actes du Colloque DFLM, *Les tâches et leurs entours en classe de français* (CD-ROM). Neuchâtel : DFLM.
- Kerbrat-Orecchioni, C. & Traverso, V. (2004). *Types d'interactions et genres de l'oral*. Langages. 153. 41-52.
- Programme national de pilotage (2003). *Didactiques de l'oral*. Les actes de la DESCO. CRDP Basse-Normandie : Direction de l'enseignement scolaire.
- Nonnon E. (1997). Quels outils se donner pour lire la dynamique des interactions et le travail sur les contenus de discours? *Enjeux*. 39/40. 12-49.
- Peterfavi B. (1997). Enseignants et élèves face aux obstacles. *Aster*. 25.
- Schneuwly, B. (1996-97). Vers une didactique de l'oral? *Enjeux*. 39/40. 3-11.
- Schneuwly, B., de Pietro, J.-F. de, Dolz, J., Dufour, J., Erard, S., Haller, S., Kaneman, M., Moro, C. et Zahnd, G. (1996-97). L'oral s'enseigne! *Enjeux*. 39/40. 80-99.
- Searle, J.R., Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge, M.A. : Cambridge University Press.