



**HAL**  
open science

## La prise de parole en classe : construction progressive d'un modèle

Catherine Le Cunff

► **To cite this version:**

Catherine Le Cunff. La prise de parole en classe : construction progressive d'un modèle. 2005, pp.23-33. halshs-00132195

**HAL Id: halshs-00132195**

**<https://shs.hal.science/halshs-00132195>**

Submitted on 20 Feb 2007

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Colloque  
**THEORISATION DES PRATIQUES**  
(posture épistémologique et méthode, statut des modèles et des modélisations)  
Tours, 4 et 5 mai 2001

**Catherine Le Cunff**

Maître de Conférences Sciences du langage, IUFM de Bretagne, CERPPE U. Rennes 2  
Texte publié in Morandi F, Sallaberry JC, (coor) Théorisation des pratiques, L'Harmattan,  
pp.22-33

**Résumé de la communication : *la prise de parole en classe : construction progressive d'un modèle***

La communication portera sur la méthodologie d'une recherche et la construction d'un modèle de la prise de parole et des échanges dans la classe. Le domaine est celui de la didactique de l'oral mais aussi l'ethnographie de la classe. Les équipes de recherche que j'ai mises en place ont contribué à faire émerger une discipline nouvelle, fort contestée à sa naissance : la didactique de l'oral. Par l'observation de la classe, des pratiques langagières des enseignants, par l'analyse en commun, s'est construit un modèle qui a évolué, qui continue d'évoluer, adapté dans sa formulation aux besoins de la mise en place des actions innovantes et de la formation.

Les théories de référence sont convoquées en fonction de l'avancée des recherches (linguistique, psychologie, sociologie...), en particulier par l'emprunt de concepts efficaces. La parole en effet est fortement liée non seulement aux tâches proposées, au style de l'enseignant, voire à l'espace de la classe mais aussi bien sûr au vécu de chacun par rapport à l'école et à la parole, au sens des situations, aux valeurs que chacun apporte avec lui, à sa personne sociale. Il est donc difficile de rester dans le simple cadre de la didactique même si elle intègre, au moins pour l'enseignement de la langue, la dimension du sujet cognitif, voire du sujet social à travers ses pratiques langagières.

Le modèle atteint ses limites notamment auprès de certains élèves dits en difficultés ou mal intégrés dans la classe ou l'école. C'est pourquoi mes recherches actuelles, en intégrant les acquis antérieurs, validés par les pratiques comme par la communauté scientifique voire l'institution elle-même, s'ouvrent vers la dimension ethnographique.

La difficulté mais aussi la richesse de la méthode est qu'elle associe les acteurs à l'analyse de leurs pratiques propres et à celles des autres acteurs, à la construction de la méthodologie voire des concepts, par les échanges et la production d'outils de formation sans doute aussi.

Dans ce domaine douloureux des élèves qui n'entrent pas complètement ou qui entrent difficilement dans le métier d'élève, pour nous donc dans les échanges de la classe, les séminaires prennent aussi la forme d'un groupe de parole.

Analyse de ce qui se produit dans la classe et action pour transformer ce qui s'y passe alternent. Par ailleurs c'est principalement la classe de primaire qui a été le champ d'observation jusqu'à présent. L'intégration du collège au champ oblige à adapter le modèle, à le faire évoluer vers une plus grande généralisation.

Il est vrai que du point de vue épistémologique, il n'est pas correct de travailler sur les interactions à la fois pour comprendre et pour agir. Mais la demande des acteurs, les rapports établis entre chercheurs et acteurs, obligent à ce glissement vers une posture épistémologique alternative : multiréférentielle et faisant alterner observation et action.

La discussion pourra porter sur le « modèle » lui-même, (peut-on considérer cette construction comme un modèle), sur la posture épistémologique.

Colloque  
**THEORISATION DES PRATIQUES**  
(posture épistémologique et méthode, statut des modèles et des modélisations)  
**Tours**  
4 et 5 mai 2001

**Catherine Le Cunff**  
Maître de Conférences Sciences du langage, IUFM de Bretagne, CERPPE U. Rennes 2

**La prise de parole en classe, : construction progressive d'un modèle**

**Contexte : histoire récente**

La didactique du français se constitue lentement depuis les années 90 comme une discipline autonome. En 1992, J.F. Halté pouvait écrire (p.15) « Pour l'heure, le terme désigne davantage un ensemble de préoccupations touchant à l'appropriation des savoirs qu'une discipline nettement constituée dans son objet et ses méthodes. » Les titres des revues derrière lesquelles se rangent les didacticiens sont éloquentes, il est vrai que les baptêmes avaient eu lieu quelques années avant : *Etudes de linguistique appliquée*, *Pratiques*, *Le français aujourd'hui* et plus tard le bulletin de la *DFLM*, (didactique du français langue maternelle). Le souci majeur semble être au départ de se démarquer de la pédagogie comme l'illustre le schéma présenté par JF Halté dans l'ouvrage cité de 1992, avant de proposer le modèle du triangle didactique repris de Chevallard.

Les linguistes ont joué un rôle fondamental au départ notamment avec la publication en 1970 de l'ouvrage de Peytard et Genouvrier *Linguistique et enseignement*. Le français comme discipline scolaire et son enseignement font figure un temps de linguistique appliquée. On emprunte aux modèles de Chomsky pour la grammaire, de Jakobson pour la communication. Influencés par l'évolution des autres didactiques qui prennent en compte le fonctionnement mental des élèves - des sujets cognitifs - dans les apprentissages, la didactique du français se tourne ensuite vers les modèles que proposent la psychologie cognitive et les travaux issus des recherches de Piaget. C'est particulièrement vrai pour la production d'écrit. En conséquence le corollaire de cet engouement, c'est le postulat que l'oral ne s'enseigne pas, que parler est le résultat d'un processus automatique. Parallèlement se développent les travaux de narratologie, dérivant de la linguistique, appliqués d'abord aux textes littéraires puis à tout texte. C'est l'émergence dans le champ de la didactique des typologies de textes, références encore aujourd'hui pour la lecture et la production d'écrits.

Cependant, écrit JF Halté, tant pour la lecture, l'écriture que la communication, « aucune de ces matrices de toutes les activités spécifiées, ne peut résulter de transpositions au sens strict. Ce sont là des matières pour lesquelles il n'existe aucune discipline scientifique de référence qu'il suffise de transposer. » Il ajoute « il revient à la didactique de les construire et cette construction ne peut se faire qu'en travaillant dans l'espace référentiel pluridisciplinaire. » La référence est la didactique des mathématiques avec son rêve de transposer les savoirs savants en savoirs à enseigner puis la didactique des sciences telle que la définissent Astolfi et Develay. L'ambition de celle-ci est double : donner des connaissances mais aussi développer des attitudes, des méthodes de pensée. Pour JF Halté ces deux fonctions ne se retrouvent pas en français. « L'enseignement du français vise d'abord des savoir-être dans l'ordre du social et du culturel, et des savoirs très pratiques liés aux précédents. » Les didacticiens du français perçoivent vite qu'il faut regarder de différents côtés simultanément. Et en 1998, reflétant la position des fondateurs de la revue *Pratiques* qui comptent aussi parmi les fondateurs de la didactique du français, le même JF Halté peut écrire, ayant relu le texte de Chevallard comme les autres auteurs pour un numéro de la revue

consacré à la question : (p.184) « Au total, introduire un produit textuel dans la classe revient à mettre en circulation, solidairement, une expertise scripturale, un modèle de pratique sociale et un certain type de savoir savant. Gnoséologiquement distincts dans l'espace théorique, les différents savoirs s'intègrent dans la pratique. »

Et A.Petitjean dans le même numéro qui annonce une orientation plus théorique des articles à venir de la revue, ajoute « le chercheur en didactique se doit d'être, à la fois, historien, épistémologue, théoricien, méthodologue et idéologue ». C'est beaucoup.

Ce qui est intéressant c'est aussi de noter que certains auteurs, ceux mêmes qui cherchaient à se démarquer la didactique de la pédagogie, revendiquent à présent la place de la didactique dans les sciences de l'éducation. S'il est vrai que certains départements de lettres accueillent l'espace didactique, les sciences du langage résistent mais elles résistaient aussi à intégrer la sociolinguistique ou l'acquisition du langage en leur sein, pour impureté fondamentale.

### **Emergence de la didactique de l'oral, méthode et construction d'un modèle**

La didactique du français est en crise de croissance et d'identité. L'émergence d'une didactique de l'oral ne peut qu'accroître cette crise d'identité. Les colloques depuis deux ans s'intéressent aux valeurs, aux tâches mais aussi à « leurs entours ». Les situations de crise sont . Cependant que cheminait au grand jour avec ses certitudes et ses idoles la didactique de l'écrit, en souterrain, travaillait aussi la didactique de l'oral. Après l'applicationnisme, les emprunts à la sociolinguistique ou aux théories de la communication, voire l'interactionnisme symbolique, regardant du côté de l'écrit, peu à peu se constitue une didactique de l'oral.

C'est dans ce contexte que deux courants émergent : l'enseignement des genres (à Genève et tel ou tel IUFM par exemple) d'une part, et d'autre part, l'enseignement intégré, auquel je me rattache ainsi que quelques autres parmi lesquels E. Nonnon à Lille.

Retard considérable pris par cette didactique de l'oral pour des raisons historiques liées aux théories de référence choisies, peu d'outils et là-dessus paraissent des IO projetant l'oral au rang des compétences à acquérir au même titre que la lecture et la production d'écrit, même au collège et au lycée. Il s'ensuit une préoccupation immédiate et première de la communauté enseignante : évaluer, alors que l'on ne sait pas bien aujourd'hui encore quoi enseigner et encore moins comment.

Et pendant ce temps là, contre vents et marées avec mes équipes, nous commençons d'élaborer notre méthode d'observation et de recueil de données et les modèles pour appuyer les propositions didactiques, réclamées par les enseignants en formation continue. Pas d'oral au programme des formations de l'IUFM de Melun jusqu'en 97 comme ailleurs sans doute.

Je travaille dans les classes avec des enseignants dont les élèves sont en difficultés qui militent souvent dans des associations (GFEN, groupes Freinet), des syndicats aussi. Il leur faut de l'efficacité et vite. Il me faut mobiliser les bonnes théories pour analyser ce qui se produit dans la classe et surtout remédier, corriger les inégalités flagrantes entre les enfants. Mais les enseignants manifestent une inventivité et une capacité de travail rodée par des années au contact de ces classes d'élèves en difficultés le plus souvent.

Pour cela, on part des problématiques formulées par les enseignants eux-mêmes : élèves leaders ou silencieux : pourquoi et que faire ? C'est ainsi que se met en place pour la prise de parole du côté de l'élève **l'analyse en composantes** que j'appelle modèle. Dans mon esprit, c'est un outil de **description** mais surtout d'**action** pour mettre en place les situations destinées aux apprentissages langagiers.

Ce modèle est centré sur l'enfant. Il répond d'abord à la question « qu'est-ce qui rend complexe la prise de parole d'un enfant, quels sont les obstacles qu'il lui faut surmonter pour se lancer dans cet acte social à haut risque qu'est la prise de parole dans un groupe social ».

Selon notre méthode, nous filmions les élèves, l'enseignant ou moi le plus souvent, nous observons les silencieux avec toute l'équipe, pour décrire, comprendre mais pour l'enseignant bâtir une situation pour aider l'élève à sortir de son silence, de sa posture que les travaux d'Agnès Florin particulièrement nous annonce comme définitive si on ne fait pas quelque chose. Une typologie des silences se met en place. L'expérience des stages pour adultes (cadres, syndicalistes, commerciaux..) m'incite à concevoir la notion de « timidité » comme une notion écran. Il s'agit de changer les représentations pour considérer que prendre la parole est le produit d'une stratégie dont disposent d'emblée certains enfants de Petite section même, et qu'il faut permettre à d'autres d'acquérir.

### **Complexité de la prise de parole, de la production verbale en générale**

D'emblée, nous posons que *être capable de prendre la parole devant le groupe, au bon moment, dans les formes requises* doit constituer un objectif. La notion de compétence langagière orale, composante de la compétence langagière générale s'élabore, conçue comme résultant d'une construction, comme les autres savoirs ou compétences. De notre point de vue ce n'est pas seulement un savoir être mais surtout un savoir faire qui ne se sépare pas d'une composante méta- , de savoir donc, comme distance et comme connaissance sur.

Dans les premiers articles publiés avec mes équipes dans la revue *Repères*, ces notions sont présentes. Les disciplines de référence, par les auteurs mentionnés, sont définies. La psychologie qui s'intéresse au langage d'une part et à la construction des savoirs, avec A. Florin, Bruner et Vygotsky surtout, mais aussi le constructivisme relu par la didactique des sciences en particulier ou les équipes rassemblées autour d'H. Romian à l'INRP, avec un traitement didactique donc de ces savoirs déjà effectués et théorisés. La notion de *prise de risque* naît elle de l'analyse des données et de la didactique de la motricité telle qu'elle se manifeste en maternelle dans les années 90. Impressionnant de voir les enfants de maternelle grimper haut sur les murs d'escalade ou les filets, encouragés à effectuer toutes sortes de parcours sans l'aide de l'adulte. L'image est reprise pour la prise de parole comme prise de risque, comme mise en œuvre d'une compétence longue à se construire, complexe.

Le modèle de départ n'est pas formalisé, il est décrit avec des mots mais les composantes sont là, se précisant au fil des projets de recherche successifs : les enfants silencieux, les projets d'enseignement autour des conduites discursives, la dimension métalangagière et le rôle de l'étayage (parole de l'enseignant), enfin l'articulation avec la construction des savoirs dans les autres domaines, l'oral pour apprendre.

### **COMPOSANTES DE LA PRISE DE PAROLE – modèle version 1**

**Pragmatique** : comprendre l'enjeu de la situation, la tâche langagière requise par la situation, donner du sens à sa prise de parole, choisir la ou les conduite(s) discursive(s) adaptée(s)

**Discursive** : maîtriser la ou les conduite(s) discursive(s) requise(s) par la situation par exemple narrative, explicative ou argumentative.

**Linguistique** : maîtriser les formes linguistiques adaptées à la situation et requises par la conduite discursive choisie : syntaxe, lexique, intonation

**Métalinguistique** : contrôler son discours et agir sur sa production en reformulant pour s'adapter à l'interlocuteur ou mieux exprimer sa pensée

**Travail sur soi :** oser prendre les risques requis par la prise de parole, maîtriser le volume de sa voix, son débit, son geste et son regard

*On ajoutera les savoirs métalangagiers qui permettent de mettre à distance, de réfléchir sur chacune de ces composantes et qui interviennent selon notre hypothèse dans la maîtrise de la prise de parole, dans la construction de la compétence langagière orale.*

L'inspiration vient principalement de la didactique de l'écrit, de la production d'écrit et fait appel aux savoirs développés par la psychologie cognitive, la narratologie. La linguistique est présente aussi comme le sont les sciences de l'éducation.

**Le premier niveau pragmatique** prend appui sur la prise en compte relativement récente par la linguistique du contexte de production de la parole, de la situation. Mais la psychologie est en jeu également par le fait de comprendre l'enjeu, de se donner donc une représentation juste de la situation de communication. Plus tard, la lecture de Brossard et de Caron apportera à cette composante la précieuse notion de « situation discursive », précisant bien la nature de cette représentation. La notion de tâche a été forgée par l'équipe au cours de l'analyse, en référence aussi aux travaux de Bruner et d'Irina Weigl, à partir de la conception de l'acquisition du langage, du modèle donc de format et incluant script d'actions et apport langagier que propose l'interactionnisme social. L'idée qu'à chaque situation est attachée une ou des tâches vient de là, dégagée au cours de l'observation et de la construction de l'action en petite section. Elle s'étendra ensuite à la phase d'articulation entre disciplines (sciences et technologie principalement) après 1995 surtout. Cependant la question du sens et des valeurs renvoie aux sciences de l'éducation, notamment à B. Charlot mais aussi aux pédagogies du projet, à la pédagogie Freinet ou du GFEN.

**La conduite discursive** vient à la fois de la linguistique de F. François (conduites linguistiques), de Bronckart (fonctionnement des discours et conduites langagières) et de la typologie des textes inspirée de Adam. L'inscription des dimensions de syntaxe et de lexique est une des dérivées de ces recherches. Mais Bronckart est d'abord un produit de l'école de psychologie Genevoise ; il a tenté de faire la synthèse entre ce qu'apportait le constructivisme piagétien et la linguistique de l'énonciation, celle de Culioli, celle dont le modèle m'a comme lui fascinée et qui reste au bord de la cognition, qui travaille sur les traces langagières du travail cognitif. Bronckart est aussi avec Schnewly et de manière peut-être en apparence paradoxale celui qui a introduit (traduit) les principaux articles de Vygotsky, le père de l'interactionnisme social. Mais c'est d'abord Bruner qui a été traduit en français avant son inspirateur Vygotsky. Ce cheminement des théories, est un autre sujet, dont la dimension est idéologique voire politique.

**La linguistique du français oral** est convoquée. La sociolinguistique est bien présente dans nos analyses, comme cadre de nos analyses et comment ne le serait-elle pas compte tenu des variétés utilisées par les élèves et leurs parents, des travaux existant aussi sur la variation, à travers la pédagogie de Lentin (Bernstein en arrière plan et Marcel Cohen), Labov aussi et Stubbs à travers son ouvrage destiné à un large public, touchant à la sociologie de la classe, diffusant ce modèle de l'échange langagier dans la classe du monde occidental : question – réponse – validation ou reformulation. Même si le terme ne figure pas, il faut le lire dans l'expression « formes adaptées », et les suivants tant il est vrai que syntaxe, lexique et intonation sont les composantes ou les manifestations de ces différences sociales que recouvre la notion de variété.

**La dimension métalinguistique** vient surtout de la psychologie avec ses débats sur le moment où cette compétence apparaît pour interagir avec l'acquisition du langage chez le jeune enfant. Nos observations nous ont montré qu'il fallait la prendre en compte dès la petite section, qu'elle croise la dimension pragmatique pour une part. Mais la sociologie, celle de

Lahire nous a amenés, comme nos travaux (cf. rapport de 1997) à la prendre en compte dans la compréhension des inégalités et dans l'action pour y remédier. J'ai bien sûr proposé les théories qui renforcent ce que nous observions et non celles qui déclarent que ce n'est pas avant l'âge de raison que commence cette activité. Le débat du épilinguistique (non conscient) ou métalinguistique (conscient, de l'ordre du déclaratif) n'était pas dans nos préoccupations visant l'action. L'hypothèse de la présence de cette dimension dès le départ dans la construction du langage, nous semblait rendre compte de nos observations et être productive pour l'action de l'enseignant.

**Le travail sur soi** : cette dimension relève certes de la psychologie mais aussi de l'analyse de la parole comme incarnée, comme impliquant le corps : la voix et ses organes, l'occupation de l'espace. Mais c'est aussi les pratiques de références en formation des adultes qui constituent l'arrière plan, des savoirs n'évacuant pas le corps comme le fait l'école, quand il ne s'agit pas d'éducation physique, qui relèvent de la formation professionnelle, qui ont été développés dans ce cadre là, pour des besoins sociaux. Cela a à voir aussi avec la sociologie de la classe et les études qui analysent les relations de connivence qu'entretiennent certains enfants avec le monde enseignant. (Sirota par exemple), la question de la sécurité langagière développée aussi par la sociolinguistique.

En dernier lieu dans cette version 1, **la dimension métalangagière**. Elle manifeste le rattachement de cette compétence au domaine de la cognition et renvoie donc à la psychologie cognitive mais aussi aux didactiques qui prennent en compte dans la conception des situations cet espace de mise à distance, bien sûr aussi aux recherches concernant les différentes composantes notamment discursives et linguistiques.

### **Remarques**

On constate à l'issue de l'examen de cette construction que les théories de références appartiennent à des domaines différents, réconcilie parfois des théories qui ont pu un temps s'opposer. Ce modèle est parti de l'observation de l'élève en difficulté principalement, rend compte de manière explicative de la complexité de la tâche : prendre la parole quand on exerce le métier d'élève.

Cependant il ne rend pas compte de ce qui conditionne la réussite des apprentissages, voire même la mise en œuvre, la construction de situations.

Il a été construit pour l'école primaire, à partir des recueils de données à l'école, validé dans ce cadre. Il conserve sa dimension provisoire, rend compte de choix théoriques explicités d'hypothèses pour le moment validées. Un autre modèle s'élabore en parallèle concernant les situations à mettre en place dans la classe, les démarches de l'enseignant et un autre modèle encore sur les modes d'intervention langagières de l'enseignant, son étayage verbal, la dévolution aussi de cette tâche aux pairs. Je ne présente pas ici, mais il faut les imaginer dans le contexte.

### **Modèle version 2**

Cependant, la réflexion collective des équipes rencontrant à cette occasion celle des sciences de l'éducation sensibilisées sur cet aspect de la parole en classe, a porté sur la notion de sens puis sur celle de contenu qui renvoient toutes deux, de manière différente à la culture, à l'identité de chacun.

#### **COMPOSANTES DE LA PRISE DE PAROLE –modifications modèle2**

**Travail sur soi** : oser prendre les risques requis par la prise de parole, maîtriser le volume de sa voix, son débit, son geste et son regard

**Maîtriser et mobiliser les contenus** requis par la situation

*les savoirs métalangagiers qui permettent de réfléchir sur chacune de ces composantes et qui interviennent dans la construction de la compétence langagière orale.*

Une seconde version est donc proposée prenant mieux en compte ces dimensions, posant en même temps les limites de l'espace de l'action didactique, obligeant par là même à sortir de la didactique pour comprendre dans la sphère d'une autre discipline de référence, pour moi l'ethnographie de la classe, l'ethnographie de la parole voire l'ethnométhodologie. C'est actuellement, dans l'une des recherches que j'ai mise en place, cette dernière posture que je privilégie. Cependant, les enseignants, maintiennent et avec ma collaboration bien sûr, la posture didactique dans l'observation de leur classe.

### **Conclusion**

On le constate le modèle est impur, la posture évolutive. L'implication du chercheur est nécessairement forte pour entrer dans l'intimité de la classe, pour en observer ses échanges et participer à l'élaboration de l'action. Certains enseignants-chercheurs échouent dans l'élaboration d'un travail d'équipe faute d'avoir compris la nécessité de cette posture que les ethnographes connaissent, faute d'être à l'écoute de ces savants de l'intérieur qui sont aussi les ignorants de l'intérieur, comme je suis aussi l'un et l'autre de l'extérieur.

Je me sens par ailleurs une forte responsabilité, du fait de la diffusion de l'ouvrage que j'ai rédigé avec la collaboration des enseignants de l'équipe de Créteil, (milliers d'exemplaires vendus), référence citée par l'inspection générale, diffusion dans les stages destinés aux décideurs, et à présent par les conférences pédagogiques et les stages de conseillers. En passe de devenir un modèle dominant de l'enseignement intégré. Même s'il manque à ce modèle complété par les deux autres cités, et pour cause, la dimension évaluation et l'articulation précise avec d'autres disciplines. Se diffuse à travers ce modèle des valeurs, des choix éthiques, reproches adressés par collègues suisses et canadiens qui enseignent les genres ou la langue normée.

Je me pose donc la question du statut scientifique. Mes communications ne sont pas refusées. J'aimerais aussi c'est vrai du quantitatif pour mieux asseoir les résultats car en didactique on est de force dans le qualitatif. Je souhaite donc vos réactions.

### **Bibliographie :**

- ADAM, Jean Michel, 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan  
ASTOLFI Jean Pierre, DEVELAY Michel, 1989, *Didactique des sciences*, PUF  
BRONCKART Jean Paul,(dir.), 1985, *Le fonctionnement des discours*, Genève, Delachaux & Niestlé  
BRONCKART Jean Paul, PLAZAOLA GIGER Itziar, 1998, « La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice », in *Pratiques n°97-98*, pp.35-58  
BROSSARD, Michel, 1992, « Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en interaction scolaire », in *Enfance n°4*, tome 46, Paris  
BRUNER J.S., 1983, *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*, Paris. P.U.F.  
CARON Jean, CARON-PARGUE Josiane, 1993, « Représentation et communication : l'intégration de la dimension pragmatique », *Bulletin de psychologie*, tome XLVI N°412, (p.730-736), Paris  
FRANCOIS F. et coll. ,1984, *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*, Paris, PUF  
HALTE Jean François, 1992, *La didactique du français*, Paris, PUF  
HALTE Jean François, 1998, « L'espace didactique et la transposition », in *Pratiques n°97-98*, pp.171-192



LE CUNFF Catherine, JOURDAIN Patrick, ROLLAND Martine, SARAF Solange, 1992, « Compétence langagière orale », *Repères n°5*, Paris, INRP, pp.27-41  
LE CUNFF Catherine, JOURDAIN Patrick, (coord.), 1999, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette / IUFM de Créteil  
NONNON Elisabeth, 1993, « Postulat de cohérence et exigence didactique », *Français aujourd'hui n°101*  
STUBBS Mikael, 1983, *Langage spontané, langage élaboré*, Paris, Colin  
VYGOTSKY Lev, 1985, traduction française, *Pensée et langage*, Paris, Editions sociales