



**HAL**  
open science

## Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP

Élodie Charras, Nathalie Blanc

### ► To cite this version:

Élodie Charras, Nathalie Blanc. Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2016, L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?, 54, pp.61 - 78. 10.4000/reperes.1087 . halshs-01621652

**HAL Id: halshs-01621652**

**<https://shs.hal.science/halshs-01621652>**

Submitted on 23 Oct 2017

**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.

---

## Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP

*Interactional situations for a better-shared dialogic space in lower primary  
school classrooms*

**Élodie Charras et Nathalie Blanc**

---

**Édition électronique**URL : <http://reperes.revues.org/1087>

DOI : 10.4000/reperes.1087

ISSN : 2263-5947

**Éditeur**

ENS Éditions

**Édition imprimée**

Date de publication : 16 décembre 2016

Pagination : 61-78

ISSN : 1157-1330

Ce document vous est offert par  
Bibliothèque Diderot de Lyon

**Référence électronique**

Élodie Charras et Nathalie Blanc, « Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP », *Repères* [En ligne], 54 | 2016, mis en ligne le 16 décembre 2016, consulté le 23 octobre 2017. URL : <http://reperes.revues.org/1087> ; DOI : 10.4000/reperes.1087

---



Les contenus de *Repères* sont disponibles selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

# ***Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP***

Élodie Charras, académie de Lyon,  
et Nathalie Blanc, université Claude-Bernard-Lyon 1, ESPE, laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (ICAR, UMR 5191)

---

Cette recherche explore l'oral en interaction en classe, déjà longuement étudié mais encore difficilement délimité. Le constat est partagé : la parole est inégalement répartie. De fait, nous avons organisé des situations interactionnelles pour répondre à la question suivante : en quoi l'enseignant peut-il, à travers la mise en œuvre de situations interactionnelles, induire la régulation des prises de parole des élèves au CP en vue de développer des compétences orales ? Une analyse à la fois quantitative et qualitative des interactions (y compris des aspects multimodaux) a été menée à partir des transcriptions vidéos des séances. Une catégorisation en profils types permet d'examiner les effets du dispositif de manière longitudinale. Les résultats pointent une prise de conscience des règles conversationnelles et un partage plus important de la parole en classe.

**Mots-clés :** langue, didactique, école primaire, éducation, formation des enseignants

Notre intérêt pour les interactions orales en classe a émergé de notre pratique de professeure des écoles. Nous avons constaté une grande divergence dans la prise de parole des élèves au cours préparatoire (désormais CP) ce qui s'est dès lors imposé comme problème professionnel. La présente contribution expose les résultats de la recherche-action que nous avons menée dans notre classe et qui nous a permis de tester la mise en œuvre de situations interactionnelles pour répondre à cette problématique de terrain (Charras, 2015)<sup>1</sup>.

Le langage oral a un rôle primordial dans le développement de chaque enfant, dans ses relations aux autres et dans la mise en œuvre de ses apprentissages (Florin, 1999). Il a d'ailleurs toute sa place dans les programmes de 2015

---

1 Élodie Charras a effectué cette recherche (qui a fait l'objet de son mémoire) en tant que professeure des écoles stagiaire alternante dans sa classe pendant son année de formation en master Métiers de l'enseignement de l'éducation et de la formation (MEEF) à l'Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF) à l'université Lyon 2. Elle a été encadrée par Nathalie Blanc en méthodologie de la recherche, en analyse de l'activité et sur le terrain en accompagnement personnalisé. Voir à ce sujet les travaux de N. Blanc sur la formation des enseignants à et par la recherche (Blanc, 2011) et sur la formation à l'analyse des interactions orales (Blanc, à paraître).

(MEN, 2015a et b). Les préconisations ministérielles valorisent la prise de parole en public, la participation à des dialogues ou débats ainsi que la formulation de compte-rendu (MEN, 2015b). Au-delà de l'atteinte de tels objectifs, c'est la formation de l'individu à travers l'oral qui est exigée, sa construction identitaire. L'oral est à la fois moyen de communication et outil de socialisation, d'où l'importance de mettre en œuvre des séances qui lui sont spécifiques. Selon Bouchard (2004), certains élèves s'imposent en effet en leaders à l'oral alors que d'autres sont des petits parleurs voire des élèves mutiques. D'autres recherches exposent la réalisation de séances où l'oral est l'objet d'apprentissage (Le Cunff, 2009). Les résultats qui s'en dégagent confirment les possibilités d'action sur la prise de parole, d'un point de vue à la fois quantitatif et qualitatif, grâce à des dispositifs particuliers.

Notre étude a ainsi pris forme à partir de plusieurs interrogations : quel est le rapport à l'oral des élèves de CP? Est-il possible d'agir sur ce rapport, c'est-à-dire sur leur volonté de prendre la parole et d'inclure les autres dans leurs échanges? Comment amener les élèves à améliorer leurs compétences orales? La recherche-action s'est effectuée sur l'année et s'est construite à partir d'une observation participante où l'enseignante de la classe était aussi la chercheuse. Un recueil de données interactionnelles a été réalisé par captation vidéo et enregistrements audios pour objectiver les prises de notes et assoir l'étude.

## **1. Choix théoriques ayant guidé la mise en œuvre d'un dispositif spécifique à l'oral**

### ***1.1. Les enjeux de l'oral à l'école***

Dès l'école maternelle, l'enfant<sup>2</sup> doit non seulement se faire comprendre et s'exprimer mais aussi prendre en compte les messages qui lui sont adressés. Le langage oral permet d'« aller progressivement de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe » (MEN, 2015a, p. 6). L'oral est donc au cœur du champ interactionnel. Le lien entre oral et écrit est également souligné (MEN, 2015a).

Pourtant, pratiquer l'oral n'est pas toujours évident sur le terrain. Premièrement, cette pratique semble difficile à délimiter clairement car la parole est multimodale : « c'est un comportement qui associe des sons articulés à des mouvements corporels, et lorsque vous percevez la conduite langagière, vous percevez celle-ci dans les différentes modalités sensorielles dont vous êtes équipés » (Colletta, 2004b, p. 15). C'est là toute l'importance de signaler les gestes ou mouvements corporels produits en discours.

---

2 Les chercheurs et didacticiens ont distingué « élève », « apprenant » et « enfant » pour justifier un rôle effectif à un moment donné : l'*élève* est l'enfant dans l'école, l'*apprenant* est l'enfant en situation d'apprentissage et le terme d'*enfant* prend en compte la réalité de l'enfant en dehors de tout contexte scolaire. Ici, ces termes seront employés indépendamment des définitions que leur donnent les sciences sociales.

Dans une autre mesure, Le Cunff précise que la parole est aussi « un fait social et pas seulement [...] le résultat d'opérations dans l'ordre de la cognition » (2009, p. 201). Les acquisitions se font principalement par imitation ; chaque enfant s'inscrit dans un processus culturel reflétant son propre environnement et ses contacts avec le monde. L'école est un lieu d'interactions dans lequel chacun porte son bagage expressif et culturel. Or, la socialisation langagière familiale rend les enfants inégaux face aux attentes de l'école. Les recherches réalisées sur la grande part des silencieux en classe révèlent une corrélation entre mutisme et difficultés scolaires (Le Cunff, 2009). De fait, « ceux qui parlent souvent, sans toujours attendre qu'on leur donne la parole, sont aussi ceux dont les compétences discursives sont les plus étendues, conformes à ce que l'école attend » (*ibid.* p. 204). La réussite inégale à l'école est pour partie liée à ces rapports au langage et au savoir. Cela laisse penser qu'un apprentissage des usages langagiers favoriserait les apprentissages des élèves. C'est cela qui a dirigé notre détermination à mener cette recherche.

N'oublions pas que l'oral porte plusieurs enjeux. D'abord, chaque situation discursive implique des actes langagiers (Le Cunff et Jourdain, 1999). Qu'il s'agisse de produire ou d'écouter des paroles, le locuteur doit mobiliser une compétence langagière complexe elle-même composée de dimensions pragmatique, discursive, linguistique et métalinguistique (*ibid.*). Par ailleurs, « la langue et son usage constituent un enjeu de taille sur le marché linguistique » (*ibid.*, p.201). L'enfant répond à des exigences conversationnelles déterminées socialement pour trouver sa place ; sa façon d'intervenir confère une certaine valeur à ses propos. De la même manière, il met en jeu sa face de locuteur, au sens où l'entend Goffman (1974). Ce concept est fondamental car l'image renvoyée par les autres a une influence sur les futures prises de parole. Sur le plan social, des expériences négatives répétées auraient des conséquences néfastes. En fait, l'oral a une triple dimension identitaire : il permet de se construire, d'entrer dans le monde et d'ordonner sa pensée. Il donne accès à la compréhension du monde et des autres, c'est « dire, parler, partager, échanger, confronter, ensemble » (Bruno *et al.*, 2009, p. 18). Chacun construit sa propre individualité en interagissant. Dans cette optique :

enseigner, c'est peut-être avant tout être capable de ménager cet espace de parole et d'échange entre les enfants, sur la base d'une réflexion commune sur les objets de connaissance proposés, et au travers de leurs cultures individuelles, qui à la fois s'expriment et se construisent (*ibid.*, p.18).

Il s'agirait donc, pour agir sur la pratique des élèves, de proposer des situations variées dans lesquelles chaque locuteur deviendrait un interlocuteur spécifique. Nous trouvons là un intérêt particulier à travailler avec des élèves de CP car ils font l'apprentissage de l'écrit en prenant appui sur leurs usages oraux ; dès lors, améliorer leurs compétences à l'oral peut étendre leurs possibilités de s'exprimer par écrit. Et, puisque le langage oral participe à la structuration de la pensée de l'enfant (Vygotski, 1997), il semble intéressant de lui faire bénéficier le plus tôt possible, dans la mesure de ses capacités effectives, d'un dispositif favorisant ses prises de parole. Il s'agit de valoriser son rapport à l'oral, c'est-à-dire tenter d'agir sur sa volonté de prendre la parole, sa confiance à s'exprimer ainsi que la mise en relation avec autrui. De plus, nous supposons que ces élèves pourraient être réceptifs

au dispositif d'apprentissage proposé car à cet âge-là ils développent pleinement leurs liens interactionnels et cherchent encore leur place dans le groupe.

### 1.2. Typologie des interactions et des échanges

Kerbrat-Orecchioni définit l'interaction comme « un processus par lequel deux ou plusieurs acteurs coorientés, suivant des séquences de comportement orientées vers un but, se transmettent l'information d'une manière mutuellement contingente, grâce à des configurations de signes multicanales » (1998, p. 150). La communication entre ces locuteurs prend appui sur un matériel comportemental fait de mots, de regards, de gestes ou de mimiques. Ces interactions sont dites verbales mais des éléments paraverbaux et/ou non verbaux viennent aussi les compléter.

Différentes interactions verbales entrent en jeu en situation d'oral. Nous les relevons ici afin de justifier les choix didactiques et pédagogiques répondant à notre objectif : permettre à chacun de pouvoir ou de vouloir prendre la parole tout en considérant les prises de parole d'autrui. Kerbrat-Orecchioni distingue d'abord la conversation : « la forme la plus commune et essentielle que peut prendre l'échange verbal » (1998, p. 113). En appui sur Goffman (1974), elle relève plusieurs propriétés : l'immédiateté, la spontanéité, la gratuité car la conversation contient sa propre finalité, et un caractère égalitaire impliquant les participants selon un même statut. Le deuxième type d'interaction est la discussion. Elle a une visée d'apprentissage : l'enseignant met en œuvre des situations didactiques en imaginant la confrontation de représentations pour coconstruire un savoir (Le Cunff, 2009). Le dialogue est le troisième type d'interaction distingué par Kerbrat-Orecchioni (1998) qui le conçoit comme un échange de propos fabriqués existant d'abord sous forme écrite. Chaque interlocuteur montre son attention envers l'autre et devient interactant ; des signes comme des regards ou des hochements de tête en témoignent. Dans notre dispositif, ce type d'interaction sera évoqué car induire un changement du rapport à l'oral par une régulation des tours de parole nécessite de faire progressivement passer les élèves de CP de la discussion au dialogue ; cela engage la question de l'adresse à autrui et de l'écoute. Enfin, la chercheuse définit le débat comme une discussion plus organisée, moins informelle. Cette organisation langagière implique la prédétermination de la longueur du débat, de sa durée, du nombre de participants, du thème de l'échange ainsi que de l'ordre des interventions. Tous ces types d'interactions verbales trouvent leur fondement en dehors de l'école. Dans les séances proposées, nous prendrons particulièrement appui sur la discussion, qui semble plus accessible à de jeunes élèves.

Nous complétons cette typologie par une catégorisation des échanges selon Daniel (2009) afin d'enrichir l'analyse qualitative des interactions au cours du dispositif et de rendre compte des évolutions du rapport à l'oral. En premier lieu, l'échange est dit anecdotique « lorsque les jeunes "parlent" à propos des situations qui leur sont personnelles et particulières » (*ibid.*, p. 256). Les élèves s'adressent particulièrement à l'enseignant et n'entrent pas dans un processus de recherche ; leurs opinions sont présentées comme des conclusions. L'échange est

monologique lorsque les élèves commencent à chercher de façon individuelle : c'est « la recherche de "la" bonne réponse, et ce, afin de satisfaire les exigences de l'enseignante » (*ibid.*, p. 258). L'échange est dialogique non-critique lorsque les élèves « construisent leur point de vue à partir de ceux qui sont émis par les pairs et commencent à justifier » (*ibid.*, p. 260). Ils entrent en interaction avec les autres mais ne prennent pas la distance nécessaire pour évaluer la pertinence des propos. Ces échanges les stimulent sur le plan intellectuel et les sécurisent sur les plans affectif et social car il n'y a pas de critiques. C'est à travers la discussion ou le dialogue qu'ils se révèlent. Plus encore, l'échange est dialogique quasi-critique lorsque l'élève soulève une perspective qui ne fait pas consensus et qu'il ne peut justifier; ses pairs peuvent critiquer sans qu'il ne modifie sa perspective. Le discours évolue peu malgré la diversité des opinions. L'avantage d'un tel échange est la motivation du groupe à résoudre ensemble le problème. Enfin, l'échange est qualifié de dialogique critique lorsque les élèves prennent en compte les divers points de vue et les évaluent pour faire émerger d'autres perspectives. Cet échange admet des incertitudes momentanées car elles sont envisagées comme intéressantes. Les points de vue sont énoncés sous forme d'hypothèses de solution soumises à l'évaluation de la communauté de recherche qu'ils constituent. C'est le type d'échange le plus complexe car ils maîtrisent des habiletés de pensée. L'échange est motivé par la recherche de sens.

## 2. Dispositif proposé et méthodologie

Nous avons donc élaboré un dispositif didactique visant à mieux partager l'espace de parole en classe à partir de la question de recherche suivante : en quoi l'enseignant peut-il, à travers la mise en œuvre de situations interactionnelles, induire la régulation de prises de parole des élèves au CP en vue de développer leurs compétences orales ?

La recherche-action a été mise en œuvre dans une école située en milieu rural. La classe, composée de 23 élèves, était vaste, ce qui permettait de mieux penser les espaces pour la mise en place du dispositif. L'observation participante (puisque nous étions l'enseignante de la classe) nous a permis de comparer les participations des élèves, dans le cadre du dispositif comme en situations de classe ordinaires. Les premières observations ont été réalisées dès le mois de septembre mais le dispositif a été mis en œuvre entre décembre et juin de manière hebdomadaire. Nous avons mobilisé plusieurs outils pour recueillir les données. Les observations ont quasi systématiquement fait l'objet de prises de notes. Et des enregistrements vidéo et audio des séances, réalisés entre décembre et mai, ainsi qu'une transcription fine des interactions (incorporant les aspects multimodaux) ont permis une analyse détaillée des prises de parole des élèves et de leur évolution.

Par ailleurs, plusieurs élèves ont été ciblés afin de faciliter la lecture des résultats obtenus. En prenant appui sur les recherches de Goffman (1974), Colletta (2004a et b), Lusetti (2004) et Garcia-Debanc et Plane (2004), nous avons retenu

plusieurs profils caractéristiques dans le champ de l'oral : les élèves mutiques ou quasi mutiques, les petits parleurs, les grands parleurs et les leaders. Ces divers profils s'inscrivent sur un continuum ; c'est-à-dire qu'il est possible de passer de l'un à l'autre selon le type d'interaction. Cette catégorisation ainsi que la typologie des échanges décrite par Daniel (2009) ont servi à évaluer les effets du dispositif. Parmi les grands parleurs (ceux qui n'hésitent pas à intervenir dans tous les domaines) nous évoquerons Jérôme<sup>3</sup>, élève demandant souvent la parole ; Hugo, élève dont les propos sont rarement liés au travail en cours, et Mickaël qui s'impose en leader et semble considérer les autres dans l'échange. Du côté des petits parleurs (les élèves qu'on entend peu et qu'il est nécessaire de solliciter pour faire état de leurs connaissances) nous identifions Arthur, qui paraît être en dehors des apprentissages scolaires et qui a besoin de l'enseignante près de lui pour se mettre au travail. Enfin, Emma semble être une élève mutique très mal à l'aise à l'oral (pleurs réguliers). Les choix opérés conduisent à centrer notre attention sur ces quelques profils pour tenter d'agir sur les grands parleurs afin d'agir sur les petits parleurs (Florin, 1999) et donc favoriser une régulation du partage de la parole en classe.

Nous avons d'abord procédé à une analyse quantitative en comptant les tours de parole par élève, le total de tours de parole du groupe classe durant le dispositif et le nombre d'indicateurs paraverbaux présents. Ce type d'analyse atteste de l'évolution des prises de parole des élèves mutiques. Pour autant, c'est bien l'analyse qualitative des interactions qui est centrale : les nombreuses transcriptions laissent apparaître des indices quant à la gestion des tours de parole tel que l'usage de connecteurs structurant les discours, mais rendent aussi compte de composantes multimodales comme la gestualité ou l'intonation, indices d'une régulation de la part des élèves.

Le dispositif proposé a été réajusté au fil des séances<sup>4</sup> afin d'éviter tout effet de lassitude et de favoriser une évolution des prises de parole ainsi qu'une transposition dans l'ensemble des domaines scolaires. Au cours des séances, et particulièrement lors des premières, l'objectif est d'amener les élèves au constat qu'il existe différentes conduites discursives. De manière générale, l'enseignante<sup>5</sup> s'appuie sur des albums jeunesse dont le thème induit un désaccord pour lancer les premières argumentations, puis laisse les élèves prendre la parole à tour de rôle, selon des règles qu'ils vont définir eux-mêmes<sup>6</sup>. Elle se veut de moins en moins présente dans l'espace de parole : son rôle consiste à construire le sens de la situation et à étayer, notamment en composant les groupes d'élèves.

Lors de la première séance, nous nous fixons comme objectif de sensibiliser les élèves à leur rapport à l'oral : osent-ils prendre la parole ? Ont-ils des règles

---

3 Tous les prénoms mentionnés sont factices pour respecter l'anonymat des données.

4 Nous décrivons ici les neuf séances qui ont fait l'objet du recueil de données ; la première étant celle qui marque le début de la mise en place du dispositif.

5 Étant à la fois enseignante et chercheuse dans cette étude, la désignation « l'enseignante » renvoie à notre rôle dans la classe en tant que tel.

6 L'idée de prendre appui sur des sujets faisant débat a été inspirée par un ouvrage de Tharrault (2007), exposant la pratique du débat philosophique à l'école.

pour discuter? Ils sont assis en cercle avec l'enseignante. Nous faisons état de leurs connaissances sur le langage; *c'est quoi le langage?* (E1, S1, 10)<sup>7</sup>. Les élèves évoquent les langues du monde. L'enseignante veille à ne pas orienter les échanges sur l'oral au quotidien et à ne pas montrer d'attente. Elle explique ensuite, en appui sur ce que les élèves vivent, que les avis sont très différents et que, lors de chaque situation discursive, ils devront faire face à cette diversité d'opinions. L'échange reprend sur *que signifie parler?* (E1, S1, 113) pour les faire réfléchir sur l'oral. Ils évoquent leurs propres expériences : *se parler à la récré* ou *c'est trop bien* (E1, S1, 115-116). Cette première approche (d'une trentaine de minutes) donne une idée de leurs savoirs quant aux conduites langagières. L'enseignante n'intervient pas, les voix s'élèvent et certains font un signe de *temps mort* (mains croisées) (E1, S1, 95), d'autres lèvent le doigt en regardant l'enseignante, et d'autres crient qu'ils ne s'entendent pas. Le signe de temps mort est répété par six élèves, ils se rendent compte de l'importance de faire le silence pour s'écouter les uns les autres (Bruno *et al.*, 2009). L'enseignante les incite alors à réfléchir sur leur conduite et leur demande s'il existe des règles pour parler en dehors de la classe. Certains expliquent qu'ils attendent que leur interlocuteur ait fini de parler, qu'ils vont vers la personne pour ne pas crier, qu'ils formulent parfois des questions ou des ordres, etc. Nos constats sont les suivants : les élèves notent une différence entre les situations orales en classe ou en dehors, ils reconnaissent la nécessité de règles formelles dans l'école mais aussi de règles informelles en dehors, ils évoquent également le rôle du corps dans l'interaction.

Durant la deuxième séance, les élèves sont réunis en cercle (ils doivent pouvoir se voir) avec l'enseignante. Cette disposition inhabituelle participe à construire un « espace de collaboration » (Maurer, 2001, p. 44) et ritualise la séance de discussion. L'objectif est de permettre à chacun de s'exprimer librement en appui sur un sujet de départ. Les élèves sont alors invités à réutiliser les idées pour se faire une place dans l'interaction. L'enseignante reprend les propositions : *Rappelez-moi ce que vous avez choisi comme règles* (E2, S2, 1). Les élèves expliquent le signe de temps mort comme alerte pour dire qu'ils ne s'entendent plus. Certains veulent lever le doigt. La discussion est lancée car plusieurs jugent cela trop contraignant. C'est l'occasion d'observer les élèves qui prennent part à l'interaction. L'utilisation du signe établi met fin à la discussion. L'enseignante pointe le désaccord. Ils découvrent que l'écoute constitue un véritable moteur pour faire avancer un échange et trouver un consensus. L'enseignante soulève ensuite des questions n'ayant pas été explorées pleinement : *vous m'aviez dit qu'il fallait être adulte pour donner la parole* (E2, S2, 14). Les élèves, en situation-problème, font émerger leurs représentations : l'objectif est de stimuler leurs capacités à la métacommunication.

Lors de la troisième séance, l'enseignante propose la thématique du loup, familière à tous. Elle demande ce que cela leur évoque. Nous tentons de distinguer vouloir dire et pouvoir dire et émettons l'hypothèse que tous ont déjà vu

---

7 Nous nommons «E» l'épisode duquel est tiré l'extrait transcrit, sur un total de 26 épisodes répartis sur les 9 séances enregistrées. «S» correspond au numéro de la séance. Le nombre qui suit indique le(s) tour(s) de parole concerné(s).

ou entendu des informations relatives au loup et ont donc potentiellement des choses à dire. Puis l'enseignante diffuse un reportage vidéo de quelques minutes sur la vie du loup dans un zoo. Les élèves commentent spontanément : certains évoquent ce qu'ils ont compris et semblent vouloir répondre aux attendus supposés de l'enseignante, d'autres donnent un avis très personnel. Pour réunir les élèves autour d'un projet commun et les inciter à coopérer, l'enseignante propose : *On va parler de ce qu'on a vu et on va chercher ensemble, par groupe, ce que l'on pourrait dire aux enfants de l'autre classe pour qu'ils comprennent de quoi il s'agit. Vous allez discuter entre vous pour vous mettre d'accord sur ce que vous pourriez raconter aux autres. D'accord?* (E5, S3, 1). Des groupes hétérogènes ont été pensés en amont en fonction du nombre de prises de parole constaté lors des séances précédentes. Dans les groupes, « les capacités de production et d'interaction peuvent y être plus intenses qu'en classe entière dans la mesure où les individus en situation de pairs s'engagent dans un processus de coopération pour réaliser la tâche » (Lusetti, 2004, p. 197). L'enseignante se déplace et prend en notes leurs idées ou les formes d'interaction pour l'étude.

La quatrième séance est liée à la précédente ; le reportage est rediffusé. Plusieurs idées sont énoncées en collectif, chaque élève dispose ainsi d'éléments pour discuter même s'ils proviennent d'élèves majoritairement grands parleurs. Puis, de nouveaux groupes hétérogènes sont formés, chaque élève portant avec lui les idées de son précédent partenariat. « Ce nouveau cadre implique que les individus doivent, de façon autonome, redéfinir la tâche qui leur est proposée et les moyens de la résoudre » (Lusetti, 2004, p. 168). L'objectif consiste à rédiger ensemble un compte rendu, trace écrite des échanges de chaque groupe, destiné à d'autres. Ce travail demande beaucoup de temps, l'enseignante circule dans les groupes pour recueillir des confrontations non reprises par écrit. Une phase collective avec lecture des différentes traces écrites précède les présentations à l'autre classe de CP, le lendemain. Les élèves sont alors confrontés aux réactions de leurs camarades et peuvent juger de l'efficacité de leur présentation orale.

La cinquième séance est introduite par un rappel collectif puis l'enseignante présente les tâches et modalités de travail. L'objectif, au-delà de la prise en compte de l'avis d'autrui, est de discuter : accepter les opinions pour coconstruire une connaissance. L'enseignante lit un extrait de *Max et Lili* sur la biodiversité (Saint-Mars et Bloch, 2011), un album dont les termes sont compliqués. Ceci peut apporter beaucoup dans cette situation car chacun parle avec son bagage de connaissances et s'imprègne de celui des autres (Le Cunff, 2009). S'impose alors une réelle interaction : les élèves tentent d'avancer par questionnements successifs. Ce qu'ils ont retenu de cette lecture est une première façon d'entrer en confrontation. Après la lecture, les élèves écrivent ou dessinent sur des papiers leurs premières impressions. L'enseignante les incite à oraliser, pendant qu'ils dessinent, ce qu'ils souhaiteraient dire dans leur groupe. Il s'agit d'éviter la barrière de l'écrit et de les aider à fixer leurs idées. La séance aboutit sur des échanges en groupes pour confronter les avis à partir de la question : qu'avez-vous retenu de cette histoire ? Il leur a été précisé qu'aucune bonne réponse n'était attendue et il semble qu'ils aient, pour la plupart, cherché à aller plus loin que le simple *j'aime* ou *je n'aime pas*.

La sixième séance a lieu le lendemain, la perte d'informations est donc peu importante. L'objectif de cette séance est, pour tous les élèves, de prendre la parole et de se faire comprendre. Cette phase est réalisée en disposition de classe habituelle afin de commencer à faire du lien entre la particularité de ces situations d'oral et les autres domaines scolaires. Les papiers sont lus ou décrits (un dessin accompagnant parfois les mots pour expliciter). Chaque élève expose à tour de rôle ce qu'il a retenu et fait face aux réactions des autres (demandes de clarification). Il s'agit pour eux de prendre conscience que non seulement ce qu'ils disent a de la valeur mais aussi, en position d'écoute, qu'il faut accorder une attention particulière à ce qui est dit par les autres pour coconstruire un savoir.

La septième séance permet de mettre en œuvre toutes les compétences orales explorées. Les modalités de travail sont diverses : échanges en groupes, recherche individuelle, échanges avec la classe. Le thème change. Pour les élèves, l'objectif est de parler, de laisser parler et surtout d'interagir. Un album sert de support à la discussion : *Le petit garçon qui aimait le rose* (Taboni Misérazzi et Laborde, 2011). Les intérêts sont multiples : chaque élève n'est pas obligé de parler de lui-même, les situations proposées sont concrètes, et la conversation est rendue plus attractive. D'abord, les élèves émettent des hypothèses de lecture à partir de la couverture puis l'histoire est lue par l'enseignante. Chacun dispose d'un papier pour exposer ses impressions ; ce temps de réflexion sert à éviter les blancs et l'effet d'influence face aux autres. Enfin, les élèves sont disposés (par quatre) en groupes homogènes formés par l'enseignante. Ils font alors naître une discussion (qui est d'accord, pourquoi, que peut-on dire à la classe). Le but est de permettre à tous de proposer leur interprétation et de s'inspirer de celles des autres pour prendre la parole en collectif. Il est possible de penser des séances plus longues dès lors que le sujet s'y prête afin de creuser la réflexion et de laisser le temps aux petits parleurs d'écouter ceux qui monopolisent la parole, de réunir des informations et de recouper les différentes interventions pour éventuellement répéter les idées qu'ils partagent.

Lors de la huitième séance, les traces laissées par les élèves (papiers individuels sur lesquels ils ont écrit des mots ou des phrases) sont redistribuées et les groupes sont changés. Il s'agit désormais de groupes hétérogènes (petits et grands parleurs). Les participants doivent se mettre d'accord sur ce qu'ils aimeraient partager avec les autres. Cette séance se termine par un retour collectif durant lequel tous sont incités à participer. Globalement, beaucoup demandent à être interrogés. L'enseignante veille alors à solliciter tout élève qui manifeste son envie de prendre la parole, de manière tant verbale (interjections) que paraverbale (inspirations, levées de buste, hausse de la main.) en considérant la multimodalité de leurs discours (Colletta, 2004a). Valoriser la parole de chacun engage même les plus timides à parler et ce, quoi qu'ils disent ; qu'il s'agisse d'un lien avec une expérience personnelle ou de la répétition de l'idée d'un pair.

La neuvième séance est la plus complète et celle qui a été ritualisée. Cinquante minutes lui sont consacrées. Elle prend appui sur un nouvel album : *La différence* de Willis et Ross (2010). Une fois encore, les élèves écrivent leurs premières idées puis échangent en groupes hétérogènes mais, cette fois, ils

doivent désigner un rapporteur chargé de communiquer les idées du groupe au reste de la classe. N'oublions pas que travailler entre pairs est « un contexte facilitant l'exploitation de leurs capacités mutuelles » et l'interaction favorise « le développement d'activités langagières argumentatives et justificatives » (Lusetti, 2004, p. 197). Les élèves développent des compétences langagières comme formuler une phrase compréhensible, prendre la parole dans la continuité de ce qu'évoque l'interlocuteur ou laisser explicitement la parole. Toute interaction est alors intéressante puisqu'elle enrichit leur expérience de locuteur qui, pour beaucoup en dehors de la classe, reste cantonnée à un oral peu réflexif et ancré dans la référence à l'ici et maintenant. Il est possible d'opérer un changement dans leur rapport à l'oral car envisager différents rôles conduit à déléguer et à considérer la place de l'autre; il s'agit de partager ce que l'on sait, mais aussi de se faire confiance. Rétérer ce type de séance permet à chacun de réaliser de nouvelles tentatives pour se faire entendre puisque « l'oral nous permet (ou nous impose...), lors de chaque interaction, de rejouer cette relation, de reconstruire les positionnements respectifs » (Maurer, 2001, p. 44).

Finalement, les séances mises en place ont évolué en fonction des possibilités langagières des élèves (de la compréhension à l'expression et vice-versa) ainsi que de leurs représentations sur divers sujets; notamment leurs représentations de règles conversationnelles ou de postures pour communiquer. Ce dispositif, nous semble-t-il, s'inscrit bien dans le cadre des préconisations actuelles car il favorise le développement de connaissances et compétences ciblées pour l'oral : « écouter pour comprendre des messages oraux, dire pour être entendu et compris, participer à des échanges dans des situations diversifiées et adopter une distance critique par rapport au langage produit » (MEN, 2015b, p. 14). Nous ne situons pas cette expérimentation comme une réelle entrée dans le débat mais plutôt comme une percée dans l'oral et dans la discussion.

### **3. Des résultats tendant vers une meilleure répartition de la parole en classe**

L'analyse des données donne lieu à des résultats très encourageants. En effet, l'analyse quantitative laisse apparaître des constats de partage plus important des temps de parole dès les premières séances : par exemple, Emma, identifiée comme élève mutique, prend la parole deux fois en collectif à la deuxième séance et cinq fois lors de la neuvième alors qu'elle ne la prenait pas à la première. Ses phrases sont davantage construites et plus longues. Mickaël, pointé comme leadeur, prend la parole treize fois à la première phase collective et sept fois à la huitième et neuvième séance. Les situations de discussion et le rôle de l'enseignant semblent avoir eu une influence : les leadeurs font place aux petits parleurs dont le nombre de prises de parole augmente dans tous les domaines.

L'analyse qualitative, que nous détaillons ci-après, révèle que les élèves sont devenus interactants; ils admettent l'existence d'opinions diverses et semblent

adapter leurs propos à ceux de leurs camarades (par exemple, ils répètent les termes employés pour reformuler une idée ou utilisent des modalisateurs de discours). La discussion a semble-t-il permis d'évoluer vers le dialogue. Les objectifs de développement de compétences langagières paraissent atteints à travers ce dispositif ; en effet, les élèves régulent leurs prises de paroles.

### 3.1 Évolution des profils types d'élèves

#### 3.1.1 Mickaël : un leader qui s'affirme

Depuis le début de l'année, Mickaël demande régulièrement la parole. Il semble avoir des facilités à s'exprimer : il ose prendre la parole, participe à la régulation des échanges et s'investit sur le plan sémantique et linguistique. Les données recueillies révèlent qu'en groupe c'est souvent lui qui est à l'initiative de l'échange. Il semble exercer une certaine influence sur plusieurs élèves qui reprennent ses termes. Néanmoins, pendant les séances proposées, ses interventions étaient relativement peu nombreuses par rapport à ses pairs grands parleurs. Ses prises de parole reflètent une attente de règles scolaires. Il rappelle régulièrement ces règles aux autres pour réguler l'échange ; selon lui, il faut avoir *la permission* pour parler (E1, S1, 149). Il lève donc systématiquement le doigt et s'agace lorsque les autres ne le font pas. Mickaël fait aussi preuve d'une forte cohérence sémantique et reste centré sur le sujet en question.

(E1, S1, 112-114)

Ens	qu'est-ce qu'on est en train de faire là? (...)
Léa	[de] rigoler :: (...) [☉ <i>des élèves signent le « temps mort »</i> ]
Mickaël	on est en train de dire ce qu'est le langage [● <i>se met sur ses genoux (...)</i> ]

Conventions de transcription : pause courte 0 et longue 00 ; chevauchement de paroles ou de gestes [] ; intonations montante / et descendante \ ; passage inaudible (...); (*commentaires sur les aspects multimodaux*) ; action, geste, mimique accompagnant la parole du locuteur ☉ ou de l'interlocuteur ● ; Enseignant : Ens, mot accentué : très ; syllabe allongée : va ::

Ses phrases contiennent des reprises ou reformulations ; ceci semble indiquer qu'il réfléchit à ce qu'il va dire avant de demander la parole, les termes utilisés sont précis et le vocabulaire adéquat. En fait, Mickaël est un leader de par la pertinence de ses prises de parole ; il semble être celui qui régule la discussion et qui ramène les élèves dans le bon champ sémantique mais il s'inscrit dans un échange de type monologique (Daniel, 2009). Or, l'analyse a permis de montrer qu'au fil des séances il développe sa considération des interlocuteurs en leur laissant davantage la parole et en formulant ses propos en réponse à ce qui est dit.

(E15, S7, 22-23)

Yanis	oui parce qu'un garçon ça aime pas le ro ::se
-------	---

Mickaël	si 0 ça peut aimer le rose les garçons
---------	--

Ses reformulations témoignent de compétences métalangagières (par exemple, il emploie les formulations *on dit pas comme ça* ou *c'est pas ce que ça veut dire*). Il ponctue l'avancée de l'échange et développe une conscience du rapport aux autres; il apporte des corrections pour avancer. Au terme de l'expérimentation, Mickaël trouve sa place dans des échanges de type dialogique quasi critique : il relève les différences d'opinions, exprime de nouvelles perspectives, mais ne parvient pas encore à les justifier auprès de ses camarades (Daniel, 2009). Par exemple, il termine souvent son idée par *et voilà* (E13, S5, 12).

### 3.1.2. Jérôme : un grand parleur évoluant peu

Lors des premières observations, Jérôme participe souvent. Au cours du dispositif il n'hésite pas à se faire entendre. Pour assurer la régulation du groupe, il ne propose pas mais ordonne à ses camarades de revenir au thème. Il semble tenir à conserver la cohérence thématique pour répondre aux attentes de l'enseignant et s'inscrit dans un type d'échange monologique (Daniel, 2009). Les observations montrent qu'il ne fournit pas de travail conjoint avec les autres. Ses interventions sont souvent paradoxales : il demande à ses pairs de parler mais refuse leurs idées. Il a d'ailleurs tendance à se répéter; ce qui soulève des réactions.

(E18, S8, 60-70)

Jérôme	oui mais t'es pas dans l'sujet 00 allez : : parle de Tuc là : : Anna 0 dis un truc sur Tuc
Anna	sur tuc /
Jérôme	Tu ::c
Anna	sur tuc /
Jérôme	bah oui il s'appelle Tuc hein le garçon
Hugo	[hé ::]
Noé	nan 0 il s'appelle 0 [● (regarde son papier)] Ni 0 co
Hugo	Nicolas::
Jérôme	mais celui qui aimait bien le ro ::se
Anna	ba oui il s'appelle Nico
Jérôme	mais non celui qui s'appelle 0 celui qui a aimé le rose : : et bah il s'appelait euh : : Tu ::c

Il n'interagit pas; il n'échange pas les informations et n'accepte aucune remise en question, même si la preuve de son erreur est fournie. Aussi, Jérôme exprime son souhait d'une régulation faite par l'enseignante, il voudrait être entendu lorsqu'il parle. À la fin des observations, il peine toujours à laisser de la place aux autres. Mais, il émet des doutes et formule certaines phrases sous forme d'interrogations :

(E20, S8, 73)

Jérôme	j'sais pas si y'a des couleurs de filles ou des couleurs de garçons ( <i>haussant les épaules</i> )
--------	---

Ce partage est indispensable pour que les autres puissent se construire une place en tant qu'interlocuteurs face à lui. Désormais, il évolue vers un échange de type dialogique non critique, en acceptant l'existence de points de vue différents du sien (Daniel, 2009).

### 3.1.3. Hugo : un grand parleur entré dans la discussion

Hugo est un grand parleur dans le sens strict ; il prend souvent la parole et se fait entendre dans tous les domaines. Les sujets qu'il aborde en classe en début d'année semblent découpus des apprentissages : lorsqu'il prend la parole, il évoque des éléments sans lien avec la thématique.

(E1, S1, 7)

Hugo	c'est une lan ::gue 0 une p'tite étoi ::le
------	--

Par ailleurs, il ne demande pas la parole : il se l'approprie. Ses interventions sont ponctuelles et courtes ; il énonce souvent de simples mots et l'enseignante lui demande d'approfondir son propos. Il abandonne ensuite la discussion en faisant autre chose : se balance, regarde attentivement certains élèves voire change de place. Néanmoins, il est incité à continuer pour aller au bout de sa réflexion et pour évaluer (ou faire évaluer) sa pertinence. Par ses interventions, il fait beaucoup rire mais peu à peu les autres se détournent de ses prises de parole et plusieurs expriment un désaccord avec ses remarques. Cet élève produit un échange de type anecdotique (Daniel, 2009). À la huitième séance, il entre longuement dans l'échange en prenant appui sur ce qu'il a écrit. Il fixe son regard sur ceux qui parlent puis expose ses idées ; le passage par l'écrit semble faciliter sa mise en interaction avec les autres. En dehors de ces situations langagières spécifiques, il apparaît moins distrait (le nombre de fois où son regard est fixé sur les murs ou au plafond a chuté). Il évolue à travers des échanges de type monologique (*ibid.*). Il s'exprime sur les sujets proposés et semble s'investir sur le plan sémantique (signes de recherche de mots appropriés pour définir sa pensée). C'est ainsi qu'il peut prendre part aux conversations et exploiter sa confiance en lui pour vouloir prendre la parole.

### 3.1.4 Arthur : un petit parleur devenu grand parleur

En classe, Arthur semble être facilement déconcentré et demande rarement la parole. Par ailleurs, parler est souvent pour lui l'occasion de demander du matériel ou de faire rire. Pour qu'il s'implique dans une tâche scolaire, l'enseignante se place généralement près de lui et l'incite à poursuivre. Dès les premiers mois, certains de ses pairs lui ont reproché son agitation. Au fil des discussions proposées dans ce dispositif, le nombre et la cohérence de ses prises de parole se sont améliorés. C'est l'élève pour lequel les changements sont les plus visibles en termes de quantité et de qualité. Lors de la première discussion collective,

alors que certains de ses camarades s'agitent, Arthur continue de parler du thème abordé et demande même le silence pour poursuivre la discussion, il semble chercher à répondre à toutes les questions. Les nombreuses hésitations et les reprises dans son discours témoignent de toute la richesse d'un esprit qui réfléchit. Ces situations sont clairement pour lui l'occasion d'une décharge cognitive forte : il évoque tout ce qui lui vient en tête.

(E3, S3, 4)

Arthur	j'avais compris que quand il crie et bah ça fait venir les autres loups : : <b>mais</b> c'est pour que y vient parce que 0 des fois 0 la nuit 0 et bah les loups ils <b>crient</b> pour euh que les 0 pour que y communiquent avec les loups pour euh il essaie en fait euh : : les loup il essaie de communiquer avec un autre loup 0 pour 0 amener 0 un truc à manger
--------	---

Dans le contenu, il semble clair qu'il tisse de nombreuses relations entre les éléments abordés, bien qu'elles ne soient pas toujours explicitées. Il emploie des connecteurs structurant son propos. Et, lors des dernières séances, Arthur semble opérer de nombreux changements quant à sa relation aux autres : il complète fréquemment les propos de ses camarades. À l'issue des séances, Arthur a clairement développé ses compétences en communication :

(E3, S3, 12)

Arthur	[moi j'suis pas d'accord avec cette 0 idée
--------	--

De plus, il explicite davantage ses propos :

(E12, S5, 1-3)

Arthur	y'a des des des produits chimiques il faut pas : : les boire 0 parce que ça fait : : mourir les plantes et ça ça nous fait mourir aussi 00 et bah et bah des fois si on n'a pas de classe et bah on peut pas : : on peut pas savoir écrire
Ens	d'accord
Arthur	bah des fois les animaux 0 quand on les fait mourir et bah ça les fait un p'tit peu mourir et : : nous ça nous fait mourir 0 aussi 0 parce que 0 des fois 0 ça nous fait mourir parce que euh : : les potions : : et bah parce que les potions si on les mélange ça fait ça fait rien du tout mais : : ça fait quelque chose qui fait qui rend malade 0 si on les boit

En fait, Arthur était un petit parleur agité. Il devient grand parleur et montre un potentiel de leader même si son comportement langagier reste monologique. Il semble être de plus en plus à l'écoute de ce qui se passe et n'hésite pas à intervenir pour compléter ou démentir. Par ailleurs, il joue sur le plan multimodal, en utilisant plus de gestes (mains en avant, levée de buste pour prendre la parole). Désormais, en classe, sur près de la moitié du temps scolaire, il semble attacher beaucoup d'importance à expliciter les notions étudiées. En mathématiques, il explicite sa démarche. Après une lecture il donne son avis sur le déroulement de l'histoire et fournit des exemples liés à son vécu. En séance d'apprentissage de l'orthographe, il tente d'expliquer la présence d'une lettre

finale muette. Il semble que, pour lui, ces séances aient eu un impact essentiel sur le rapport qu'il entretient à l'oral, aux autres et aux savoirs : ses gestes sont plus orientés vers les interlocuteurs (mains tendues) et ses phrases gagnent en clarté.

### 3.1.5. Emma : une élève mutique trouvant sa place dans la classe

Emma ne prend pas spontanément la parole lors du premier mois. Elle ne la demande jamais voire la redoute. En effet, lorsqu'elle ne comprend pas, elle se met à pleurer discrètement. Ces éléments nous conduisent à la caractériser d'élève mutique (Bouchard, 2004). Les signes corporels qu'elle produit vont dans ce sens : elle se glisse au fond de sa chaise, sourit et regarde le plafond. L'enseignante établit une relation de confiance en allant la voir régulièrement, en se plaçant à son niveau ou en anticipant certaines difficultés. Mais, durant les premiers mois, Emma ne demande toujours pas la parole. Pourtant, lorsqu'elle est sollicitée par l'enseignante, elle est tout à fait capable de réaliser une phrase audible et compréhensible. Il ne s'agit pas seulement d'enseigner l'oral mais de l'aider à se constituer un rapport à l'oral moins problématique; c'est-à-dire vouloir prendre la parole et interagir avec les autres pour ensuite pouvoir coconstruire des savoirs.

Lors des premières séances du dispositif, même en groupes, Emma ne prend pas la parole et regarde ses camarades : elle est en réception passive. Il nous semble qu'elle apprend par mimétisme et reproduit la multimodalité des discours observés (Le Cunff, 2009). Puis, lorsque ses camarades ne parviennent pas à se mettre d'accord sur celui qui doit ouvrir la conversation, Emma se résout à énoncer son idée :

(E4, S3, 8)

Emma	y'avait plein de loups/(produit un geste d'ouverture, paume tournée vers le haut de gauche à droite, regarde Angie) (...)
------	---

Elle intervient peu à peu au cours des échanges en groupes homogènes. Et, lorsque l'enseignante circule, Emma s'adresse à elle tout en regardant aussi ses camarades; ce qui constitue un progrès. C'est au cours d'autres séances qu'elle montre son envie de prendre la parole :

(E13, S5, 1-2)

Ens	alors / qu'est-ce que tu en as pensé /
Emma	je pense qu'il faut faire attention à la nature

Cet exemple illustre une évolution de ses compétences orales. Néanmoins, dans des groupes hétérogènes, elle ne peut profiter d'un espace oral disponible pour parler. Du côté paraverbal, les nombreuses inspirations d'Emma et son mouvement vers la table semblent indiquer qu'elle souhaiterait intervenir (Colletta, 2004b). À l'occasion des divers échanges, elle prend spontanément la parole (s'avance sur sa chaise, prend une grande inspiration) et participe à la régulation des tours de parole.

(E17, S7, 3-6)

Nolan	je lis 0 je pose ici /
Emma	oui vas-y
Nolan	moi j'ai compris tout
Emma	allez Coralie allez ( <i>chuchotant</i> )

Elle semble prendre une certaine aisance face à l'oral et a gagné en confiance en étant nommée rapporteur des idées du groupe. Les séances lui ont permis de se confronter à une majorité des élèves de la classe par petits groupes. Dans la dernière séance, Emma se propose de commencer et énonce au groupe les idées qu'elle a préparées. En collectif, elle demande également la parole pour répondre aux autres; elle prend place dans des échanges de type dialogique non critique en considérant les différentes opinions exposées (Daniel, 2009). Quant à ses prises de parole dans les autres domaines, elles sont plus fréquentes; elle demande la parole près de six fois par jour. Elle trouve sa place dans l'espace oral de la classe; sa voix est posée, claire et forte.

### 3.2. Synthèse des résultats et conclusion

Au regard de l'objectif ciblé, les progrès constatés chez les élèves sont rapides et importants. En effet, la quantité de participations est de plus en plus élevée. Par ailleurs, les écarts constatés en termes de quantité et de qualité en groupe-classe se sont nettement réduits et ont quasiment disparu en petits groupes. Il va de soi que, d'une situation à l'autre, les élèves n'interviennent pas de la même manière et qu'il peut y avoir des changements entre leaders, grands et petits parleurs, mais les écarts entre ces trois principales catégories se sont réduits. Enfin, il semble qu'il n'y ait plus d'élèves mutiques dans cette classe.

Pour certains élèves, les changements opérés sont d'ordre qualitatif. Hugo fournit plusieurs indices d'une amélioration de ses compétences langagières; il assure davantage la cohérence thématique de ses propos. Jérôme a réalisé un grand pas sur le plan relationnel mais peut poursuivre le développement des interactions avec ses pairs pour entrer dans la discussion. Quant à Mickaël, il a développé de façon plus fine son rôle de leader, il utilise de nouvelles compétences permettant d'intégrer les élèves moins à l'aise à l'oral.

Pour d'autres élèves, le changement a plutôt été d'ordre quantitatif. Dans le cas d'Arthur, il semble que ces situations aient participé à le révéler pleinement sur le plan oral et langagier : il s'exprime en faisant des phrases syntaxiquement correctes, il regarde les autres et reformule ce qu'il entend. Emma a aussi connu une forte progression du nombre de prises de parole : elle lève régulièrement la main pour solliciter de l'aide ou des précisions en classe. Sa participation aux discussions collectives reste encore limitée. Enfin, il semble que ce dispositif couplé à l'attention portée à l'oral dans tous les domaines par l'enseignante ait eu un impact. Dans la communauté formée par la classe, la distribution de la parole est différente.

En fait, au début de l'étude, les élèves mettaient plutôt en œuvre des conduites acquises et énonçaient des règles liées aux codes scolaires. Puis, ils ont progressive-

ment changé ces contraintes pour conduire des discussions en grand groupe. Nous avons pu observer un développement de leurs compétences à varier l'utilisation des formes discursives, par l'utilisation de modalisateurs ou de connecteurs par exemple. Par la prise de recul, le décentrement ou la prise de conscience des enjeux, ils se sont construits un statut d'interlocuteur. Ils ont appris à s'insérer dans les propos d'autrui en utilisant la paraphrase ou la reformulation et même à ménager la face de l'autre en modérant leurs propos. Ainsi, après des échanges majoritairement anecdotiques, les élèves ont évolué vers des échanges de type monologique voire dialogique. Chacun dispose d'un panel de postures en tant que sujet communiquant qu'il pourra exploiter et adapter.

Pour conclure, cette recherche a eu des effets à plusieurs niveaux. Les séances proposées semblent avoir eu un impact positif sur la prise de parole des élèves de CP suivis et les résultats montrent qu'il est possible, pour l'enseignante, de penser et de mettre en œuvre un dispositif induisant une autorégulation du partage de la parole en classe pour développer les prises de parole dans tous les domaines d'apprentissage. La démarche a d'ailleurs été poursuivie avec des élèves du cycle 3 l'année suivante. Cette recherche-action a donc été très formatrice puisque c'est notre propre posture d'enseignante qui a été influencée : l'oral est désormais conçu différemment en pratique grâce à des situations spécifiques, la parole est davantage laissée aux élèves en classe et nous veillons particulièrement à ce que chaque enfant trouve sa place dans cet espace.

## Bibliographie

- BLANC, N. (2011). Savoirs en (inter)action et identité socio-discursive en construction dans le mémoire professionnel. *Lidil*, n°43, p.133-147. En ligne : <<http://lidil.revues.org/3099>>, consulté en janvier 2017.
- BLANC, N. (à paraître). Former à l'analyse des interactions orales à partir de situations exolingues ou comment voir des savoirs et des gestes professionnels dans l'activité enseignante. In C. Vidal-Gomel (dir.), *Analyses de l'activité : perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Rennes : PUR.
- BOUCHARD, R. (2004). Apprentissage de l'oral en L1 et pratiques de classe : un débat en CP/CE1. In A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p.67-89). Lyon : PUL.
- BRUNO, F., CORBUCCI, J., CRÉTÉ, M. et DIDIERLAURENT, I. (2009). *Apprendre à parler, parler pour apprendre. L'oral à l'école primaire*. Nice : SCEREN CRDP.
- CHARRAS, É. (2015). *Le rôle des situations conversationnelles dans la modification du rapport à l'oral des élèves*. Mémoire non publié de master 2 MEEF (sous la direction de N. Blanc), ISPEF, université Lyon 2 (190 p.).
- COLLETTA, J.-M. (2004a). Kinésie et variation : comment les enfants bougent au fil des discours. In A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p.311-333). Lyon : PUL.

- COLLETTA, J.-M. (2004b). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans. Corps, langage et cognition*. Liège, Belgique : Pierre Mardaga éditeur.
- DANIEL, M.-F. (2009). Une pratique pédagogique pour stimuler le processus d'apprentissage du dialoguer. Des expérimentations au préscolaire et au primaire. In R. Bergeron, G. Pléssis-Bélaïr et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p.247-271). Québec, Canada : Presses de l'université du Québec.
- FLORIN, A. (1999). *Le développement du langage*. Paris : Dunod.
- GARCIA-DEBANC, C. et PLANE, S. (coord.) (2004). *Comment enseigner l'oral en primaire?* Paris : Hatier.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations. Tome I*. Paris : Armand Colin.
- LE CUNFF, C. (2009). Enseigner ce que parler veut dire. In R. Bergeron, G. Pléssis-Bélaïr et L. Lafontaine (dir.), *La place des savoirs oraux dans le contexte scolaire d'aujourd'hui* (p. 199-222). Québec : Presses de l'université du Québec.
- LE CUNFF, C. et JOURDAIN, P. (coord.) (1999). *Enseigner l'oral à l'école primaire*. Paris : Hachette.
- LUSETTI, M. (2004). « Interactions verbales et gestion d'une tâche scolaire entre pairs ». In A. Rabatel (dir.), *Interactions orales en contexte didactique* (p. 167-202). Lyon : PUL.
- MAURER, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015a). Programme d'enseignement de l'école maternelle. *Bulletin officiel*, spécial n°2 du 26 mars. En ligne : <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/84/6/2015\\_BO\\_SPE\\_2\\_404846.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/84/6/2015_BO_SPE_2_404846.pdf)>, consulté en janvier 2017.
- Ministère de l'Éducation nationale (2015b). Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel*, spécial n°11 du 26 novembre. En ligne : <[http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/67/3/2015\\_programmes\\_cycles234\\_4\\_12\\_ok\\_508673.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/67/3/2015_programmes_cycles234_4_12_ok_508673.pdf)>, consulté en janvier 2017.
- SAINT-MARS (de), D. et Bloch, S. (2011). *Max et Lili, Tome 96. Max veut sauver les animaux*. Paris : éditions Calligram.
- TABONI Misérazzi, J. et LABORDE, R. (2011). *Le petit garçon qui aimait le rose*. Paris : Des ronds dans l'O.
- THARRAULT, P. (2007). *Pratiquer le « débat-philo » à l'école*. Paris : Retz.
- VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et langage*. (trad. Françoise Sève). Paris : La Dispute.
- WILLIS, J. et ROSS, T. (2010). *La différence*. Paris : Gallimard jeunesse.