

**COMMENT UNE PRATIQUE LANGAGIERE
NATURELLE PEUT ETRE SOLLICITEE DANS
L'APPRENTISSAGE ? ACQUISITION DU LEXIQUE EN
CONTEXTE SCOLAIRE**

Claire MARTINOT

Université René Descartes, Paris 5 - LEAPLE, UMR 8606

Résumé

La *Reformulation*, pratique langagière spontanée et permanente, peut être exploitée pédagogiquement pour faire progresser les élèves dans leur maîtrise de la langue écrite et orale. Ce principe de production, dynamique et complexe des reformulations, est fondé sur une double aptitude des enfants-locuteurs à comparer et à transformer les énoncés de la langue. L'aptitude reformulatoire sollicite le fonctionnement global de la langue et permet donc une grande variété d'activités langagières motivantes.

Abstract

Reformulation, a spontaneous and permanent language activity, may enter the pedagogical practice to enhance pupils' acquisition of spoken and written language skills. This language production principle, dynamic and complex, is based on the double aptitude of children-speakers to compare and transform utterances. The reformulation aptitude implies the global functioning of the language thus allowing a great number of motivating language activities.

Introduction.

L'objectif de ce propos est de voir dans quelle mesure une pratique langagière spontanée et attestée chez tous les locuteurs peut être exploitée pédagogiquement de façon à faire progresser les élèves dans leurs productions en langue orale ou écrite, en particulier du point de vue de l'acquisition/apprentissage du lexique, domaine de la langue qui, jusqu'à une période récente, n'a pas fait l'objet du même nombre de recherches pédagogiques que l'apprentissage de la grammaire ou de l'orthographe (J. David *et al*, 2000). Le point de vue qui sera ici défendu est celui de la nécessité d'articuler la compétence linguistique des élèves à une dynamique d'acquisition à travers une pratique pédagogique nouvelle.

L'exploitation ou la pédagogisation de cette aptitude naturelle que j'ai appelée *Reformulation* (C. Martinot, 1994) et que je définirai et illustrerai plus bas, se justifie par des arguments d'ordre pédagogique et linguistique.

1. L'enseignement de la langue : avis critique.

Concernant les arguments d'ordre pédagogique, l'efficacité de l'enseignement de la langue sera d'autant plus grande que cet enseignement s'appuiera sur la compétence linguistique des élèves. Amener les enfants à utiliser de mieux en mieux le système linguistique qu'ils ont acquis partiellement dans leur vie sociale et familiale suppose que l'on connaisse et reconnaisse ce système et non que l'on veuille introduire une rupture, en transformant par exemple la langue enseignée à l'école en extraits de textes écrits qui ne sont plus que des prétextes à des investigations peu motivantes. De ce point de vue, l'enseignement de la langue doit être envisagé d'une façon spécifique - sans rupture - situation très différente de l'enseignement des sciences mathématiques, biologiques ou même historiques qui sont transmises au moyen d'une langue de spécialité et qui doivent, au contraire, instituer une rupture dans les représentations qu'ont les enfants de tel ou tel phénomène.

L'atomisation, à l'école primaire notamment, des disciplines concernées par l'enseignement de la langue : orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire, expression écrite auxquelles s'ajoutent dans le meilleur des cas la poésie et l'expression orale ne se justifie à mes yeux que par cette contrainte spécifiquement française d'évaluer à longueur de temps toutes les activités scolaires des enfants. L'atomisation de la langue facilite effectivement l'évaluation de tel ou tel aspect, mais reste à savoir si les notes en orthographe et en grammaire constituent un critère fiable pour l'évaluation de la maîtrise de la langue écrite.

Du point de vue de l'élève, on pourrait penser que l'atomisation de l'enseignement de la langue permet de surmonter une seule difficulté à la fois : la connaissance du système morphologique du verbe (domaine de la conjugaison) ne mobilise pas les mêmes aptitudes linguistiques, mémorielles, voire les mêmes connaissances culturelles, que celle des antonymes (domaine du vocabulaire ou du lexique). Cet argument a son importance mais ne peut justifier que toutes les activités en langue se déroulent selon ce schéma atomisé.

Deux arguments de taille invitent à remettre en question la pratique pédagogique très courante de l'atomisation des connaissances sur la langue :

a. cette pratique conduit à la démotivation des élèves, les bons comme les moins bons, y compris en expression écrite, activité pour laquelle cet enseignement atomisé est censé servir (d'autres raisons aggravent encore cette situation de malaise généralisé des élèves mais également des enseignants, par rapport à l'activité d'écriture) ;

b. les connaissances que les élèves doivent avoir sur la langue (orthographe, grammaire, conjugaison, vocabulaire) ne leur permettent pas forcément d'améliorer leurs productions écrites, ces dernières mobilisant des compétences complexes, qui sollicitent en même temps non seulement l'aspect formel de la langue (orthographe, morphologie) mais aussi son versant sémantique, informationnel et discursif (S. Plane, 2003a). Quant à la pratique de l'oral qui est encore loin d'être une activité systématique dans les classes de l'école primaire, elle mobilise, à son tour, des compétences spécifiques (J.-F. De Pietro *et al*, 2000).

Ce problème pédagogique brûlant, devant lequel les enseignants se sentent démunis, ne peut être résolu par le seul enseignement renouvelé du lexique, comme pourrait le laisser supposer une tendance récente¹ qui prend le contre-pied d'une tendance plus ancienne qui accordait la primauté à l'enseignement du versant apparemment le plus régulier de la langue : sa grammaire et sa morphologie. D'une part, parce que cette vision de l'enseignement de la langue corrobore un enseignement tout aussi atomisé de la langue, comme l'était celui qui accordait un poids prépondérant à l'enseignement de l'orthographe grammaticale et de la morpho-syntaxe. D'autre part, parce que l'enseignement du lexique ne peut être dissocié de l'enseignement du fonctionnement global de la langue comme par exemple les contraintes de co-occurrences.

Ce point de vue pédagogique est fondé sur des arguments linguistiques, en particulier sur le postulat harrissien (Z.S. Harris, 1969, 1988 & 1991, D. Leeman, 1999) selon lequel le sens est structuré par l'organisation des formes dans la langue : le sens des mots en discours ne vient ni du monde extérieur (point de vue référentialiste qui considère les mots comme des étiquettes), ni de la situation de communication dont la description introduit des critères étrangers à l'analyse des formes de la langue, ni de catégories conceptuelles inaccessibles à l'observation. L'unité lexicale ne peut jamais être décrite en dehors de son contexte linguistique d'occurrences.

Par exemple, on apprend aux élèves que les verbes transitifs peuvent être mis à la voix passive :

Pierre regarde Marie
Marie est regardée par Pierre

mais cette transformation ne fonctionne plus si *Pierre* est remplacé par *cette histoire* :

¹ Cf. le Colloque de Grenoble (mars 2003) *Enseignement-Apprentissage du Lexique*.

Cette histoire regarde Marie
**Marie est regardée par cette histoire*

alors que la même transformation appliquée aux phrases suivantes est possible :

Cette histoire concerne Marie

et

Marie est concernée par cette histoire

Donc non seulement, la transformation actif/passif dépend du choix lexical des arguments verbaux mais l'équivalence sémantique des deux verbes dans le même contexte (cette histoire regarde/concerne Marie) n'implique pas non plus la même transformation.

Amener les enfants à observer la langue comme un ensemble de contraintes aussi bien lexicales que syntaxiques me semble beaucoup plus motivant mais surtout plus instructif sur le fonctionnement de la langue.

1.1. Enseignement du lexique : exemple d'une leçon sur les antonymes.

Un manuel récent de 6^{ème} (*Les outils de la langue*, Hachette, 2000), présente une leçon de *Vocabulaire* sur les antonymes de la façon suivante. La définition donnée : *un antonyme est un mot qui signifie le contraire d'un autre*, est illustrée par l'exemple :

Large est l'antonyme de étroit

L'élève va donc considérer que, quel que soit le contexte ou la distribution de ces deux adjectifs, si l'on veut dire le contraire de *large*, on emploie *étroit* et vice versa. Or, il ne me semble pas que l'on puisse envisager de dire, dans une situation où l'on ne recherche pas à produire un effet de style particulier :

Il ouvre un étroit bec et ne laisse pas tomber sa proie
(pour dire le contraire de : il ouvre un large bec et laisse tomber sa proie)

ou encore :

Un étroit sourire se peignit sur son visage.
(pour dire le contraire de : un large sourire se peignit sur son visage)

sans compter que les énoncés suivants sont strictement impossibles :

**un jardin étroit de 20m*
**dans une étroite mesure il a raison*
**en réalité je n'en menais pas étroit*

Après la définition de l'antonyme, illustrée par *large* vs *étroit*, le manuel indique comment former un antonyme (nous allons donc savoir comment *étroit* est formé à partir de *large* !) mais on introduit alors un certain nombre d'informations morphologiques : quelles marques dérivationnelles sont utilisées pour former un antonyme (*visible/invisible*, *faire/défaire* ...) puis on précise enfin qu'il existe *non* et *contre* qui peuvent se placer devant le mot (mais alors on ne dit pas s'il s'agit toujours d'un préfixe) :

Exemples donnés dans la leçon : un non-sens ; une contre-attaque.

Remarque : les auteurs évitent bien entendu, alors qu'ils viennent de le faire pour les antonymes obtenus par dérivation, de suggérer une phrase comme : *c'est un non-sens !* dans laquelle *non-sens* ne commute pas avec *sens* et ne peut dire le contraire puisque la phrase ci-dessous n'existe pas en français :

** c'est un sens !*

Pas de remarque non plus sur le fait que la relation sémantique d'antonymie s'applique à différentes catégories grammaticales (Adj, N, V, Adv) et n'est pas réservée aux noms et aux adjectifs.

Trois exercices d'application sur quatre ne concernent que la compétence morphologique (je rappelle que cette leçon est censée être une leçon de vocabulaire) qui permet de repérer et de produire mécaniquement des antonymes : *Je forme les antonymes des mots suivants* (production) puis en reconnaissance : *J'indique si les mots suivants sont ou non des antonymes*. La consigne du quatrième exercice vise à faire trouver neuf antonymes lexicaux correspondant à neuf mots listés. Dans tous les cas, les enfants doivent raisonner sur des mots isolés : cet exercice de production d'antonymes ne leur permet donc pas de réfléchir à l'appropriation du mot à son contexte. On leur demandera pourtant, dans les trois exercices de production, d'employer chaque antonyme trouvé dans une phrase. Il est difficile de trouver un exercice scolaire plus stérilisant pour la production écrite. De plus, l'élève qui devine que *coder* a pour antonyme *décoder* a peu de chance de produire une phrase qui permette à l'évaluateur de savoir si le sens de ce mot est acquis ou non dans le cas où la phrase produite par l'élève, et parfaitement conforme à la consigne, serait : *il décode*.

2. Quelques procédures de reformulation attestées.

Quand on observe la pratique naturelle des enfants (dès 3 ans en tout cas), on peut remarquer que les règles de production qu'ils utilisent quand ils parlent sont extrêmement variées et mettent en œuvre des procédures transformationnelles et définitionnelles bien plus complexes que celles qu'ils doivent artificiellement utiliser dans les exercices scolaires. C'est donc sur les compétences correspondant à ces procédures que l'enseignement de la langue devrait pouvoir s'appuyer. Les procédures spontanées dont je parle sont des procédures de reformulation. Le principe de production des reformulations est un principe dynamique général fondé sur la comparaison et la transformation des énoncés de la langue par le locuteur. L'énoncé reformulé est généré par un ou plusieurs énoncés sources antérieurs avec

lesquels il entretient une similitude plus ou moins étendue de contenu et /ou de forme. Par ex. le premier locuteur dit :

Loc1. (3;6) moi je cours très vite chez ma mamie

Le deuxième locuteur s'appuie de façon évidente sur la construction et sur le type d'information attestés chez le premier locuteur pour dire à son tour quelque chose de nouveau :

Loc2. (3;6) et ben moi après l'école je cours très vite chez ma tata

Dans la paire suivante, l'énoncé reformulé par l'enfant lors de la restitution qui lui est demandée d'une histoire qui vient de lui être lue, est une restructuration qui ne modifie que la construction (et non pas l'information) :

Texte source. La petite vieille l'envoya chercher de l'eau à la rivière (...) l'eau de la rivière était gelée.

*L.(6;6) la vieille dame lui dit *d'alla chercher de l'eau à la rivière toute glacée.*

L'analyse des reformulations (C. Martinot, 2000 & 2003) révèle quelle grammaire effective les locuteurs mettent en œuvre. Cette mise en œuvre se manifeste à travers la constitution de classes d'énoncés dans le discours produit. Ces classes d'énoncés sont non seulement constituées par des paraphrases et des restructurations de l'énoncé source mais également par des énoncés non paraphrastiques mais néanmoins construits de la même façon que l'énoncé source.

Chez des enfants de 5 ans (grande section de maternelle) qui construisent collectivement, dans le cadre d'un projet thématique, le discours définitoire de *la Jungle*, j'ai relevé les procédures suivantes (C. Martinot, 1994) :

a. Substitution de : *Adj N* à : *N* (ou de *N* à : *Adj N*) dans la même construction de phrase :

Loc.1. La Jungle c'est un village

Loc.2. La Jungle c'est une grande forêt

ou encore :

Loc.1. Il y a des grandes herbes

Loc.2. Il y a des fleurs

b. Substitution de *N* et de *V* dans un nouveau paradigme et dans la même construction, avec enchâssement de : *pour V_{inf}* (correspondant à la restructuration d'un énoncé précédent) :

Loc.1. Il y a des fleurs qui poussent

Loc.2. Il y a de la pluie qui tombe pour faire pousser les herbes et puis les arbres

c. Permutation du locatif dans la même construction :

Loc.1. Il y a même des crocodiles dans la Jungle

Loc.2. La Jungle et ben il y a des crocodiles

d. Permutation de adj. épithète en adj attribut, dans la même construction :

Loc.1. Il y a des grandes fleurs qui poussent

Loc.2. Il y a des fleurs qui poussent hautes

e. Restructuration du groupe prépositionnel : *il y a (...)* avec adj N_i et adj N_j en : *il y a quantifieur N_i avec adj N_k* (même paradigme 'végétaux' pour N_{i-j-k}) :

Loc.1. Il y a (...) avec des grands arbres et des grandes fleurs

Loc.2. Il y a beaucoup d'arbres avec des grandes feuilles

f. Restructuration de : *il y a quantifieur N_i il y a N_j* en : *il y a N_j dans N_i*

Loc.1. Il y a beaucoup d'arbres il y a des singes

Loc.2. Il y a des singes dans les arbres

g. Restructuration de $N_0 V_j N_1$ en : *il y a N_0' qui V_j' quantifieur N_1'* , avec N_0 et N_0' qui appartiennent au même paradigme sémantique (gros animaux sauvages) et V_j et V_j' au même paradigme sémantique (verbes décrivant une action de destruction) :

Loc.1. Les hippopotames ils détruisent les arbres

Loc.2. Il y a des éléphants qui cassent tous les arbres

3. Comment peut-on exploiter ces productions pour augmenter le lexique utile des enfants ?

Deux objectifs prioritaires peuvent être envisagés. Ces deux objectifs correspondent aux deux classes fondamentales de reformulation. La première classe de reformulations vise à modifier le sens de l'énoncé source en gardant la même construction de phrase. En fait, au cours de cette activité de reformulation, les enfants vont construire, par la langue, le sens d'un objet spécifique (ici *la Jungle*) qui correspondra à l'accroissement de leurs connaissances encyclopédiques (R. Martin, 1990). Cette activité est relativement facile et peut être menée en CP, CE1 et CE2. Par exemple, à partir des énoncés suivants (attestés chez des enfants de 5-6 ans) dont le second est la reformulation du premier :

Loc1. La Jungle c'est un village

Loc2. La Jungle c'est une grande forêt

On peut amener les élèves (du cycle 2, par exemple) à rechercher tous les noms qui peuvent commuter avec « Jungle », « village », « forêt » (ex. Nancy c'est une ville, la France c'est un pays, la voiture c'est un moyen de transport). Chaque choix devant être discuté et justifié. Les enfants vont ainsi être amenés à repérer la relation sémantique définitoire qu'il y a entre N_i et N_j et l'ordre dans lequel les deux

noms doivent être énoncés : on peut dire en effet *la Jungle c'est une forêt* mais pas *la forêt c'est une Jungle*. De la même façon, les reformulations suivantes, également attestées auprès des mêmes enfants de 5-6 ans :

Loc1. Où il y a plein d'herbes qui poussent

Loc2. Où il y a les grandes herbes qui poussent

Loc3. Il y a des fleurs qui poussent

Loc4. Il y a des fleurs qui poussent hautes

peuvent donner lieu à la même investigation paradigmatique. Le lexique des enfants étant limité, il est alors judicieux de les envoyer rechercher dans différents écrits documentaires, lexicographiques et fictionnels, d'autres noms référant à des végétaux qui poussent dans la Jungle et d'essayer de les utiliser dans la même construction : l'investigation langagière est alors justifiée par la recherche de connaissances.

Ensuite, chaque nom retenu comme le plus approprié peut être déterminé de différentes façons (adjectifs épithètes, attributs, relatives) :

Ex. La Jungle c'est une forêt immense et très humide où les arbres sont serrés les uns contre les autres et enlacés par de grosses lianes qui ressemblent à des serpents.

La deuxième classe de reformulations vise, à l'inverse de la première, à conserver le sens d'un énoncé. Cette aptitude plus tardive – sa fréquence d'occurrences augmente à partir de 8-9 ans (C. Martinot, 2000 & 2003) - correspond à une compétence paraphrastique. Cette compétence me semble être essentielle dans la maîtrise progressive de la langue à l'oral et à l'écrit.

Paraphrase est ici à entendre avec un sens large qui recouvre premièrement celui de paraphrase formelle ou transformation (par ex. la permutation d'un constituant : il y a des crocodiles dans la Jungle > dans la Jungle il y a des crocodiles), deuxièmement celui de restructuration (une isba c'est une maison en bois qui est fabriquée avec des rondins de bois > une isba c'est une maison en bois avec des rondins de bois), et troisièmement celui de paraphrase sémantique (C. Martinot, 2000) :

Texte source. Viens avec moi petit chien frisé dit la petite grenouille verte viens tu m'aideras !

J. (8;10) la grenouille verte appela le chien frisé pour venir l'aider

L'accroissement de la compétence paraphrastique dans les reformulations qui maintiennent l'identité sémantique, mêle encore plus étroitement que dans les reformulations qui modifient le sens, les compétences lexicales et grammaticales des élèves.

Les activités scolaires menées dans cet objectif peuvent par exemple prendre la forme de l'adaptation d'une information à différents locuteurs (jeune enfant, adulte natif, adulte étranger) ou encore de la transmission de cette information à l'oral in

presentia et in absentia, à l'écrit dans une lettre à un pair ou dans un écrit public (presse écrite).

La compétence paraphrastique enfin est largement sollicitée dans le cas de la restitution d'une histoire. L'expérimentation menée (C. Martinot, 2000 & 2003) avec l'objectif de repérer des procédures de reformulations différentes selon les tranches d'âge (entre 4 et 12 ans) et par conséquent révélatrices du stade d'acquisition auquel les enfants se trouvent, donne une idée précise de leurs compétences lexicales et grammaticales. La confrontation des différentes restitutions produites par les élèves d'une classe permet d'introduire des activités complexes en langue qui prennent en compte aussi bien les contraintes lexicales que grammaticales ou textuelles. De plus ce type d'activité renseigne assez précisément l'évaluateur sur le niveau de compréhension des enfants.

Conclusion.

Rappelons que les enfants s'approprient leur langue maternelle en la faisant fonctionner, c'est-à-dire en produisant des discours motivés bien plus qu'en apprenant un discours sur la langue, ou des listes de mots en dehors de tout contexte.

La recherche lexicale initiée par l'analyse que l'on peut faire avec les élèves des reformulations qu'ils ont produites est de deux types : dans le cas où la reformulation modifie le sens de l'énoncé source, l'information des deux énoncés comparés n'est pas la même, et les enfants doivent alors réfléchir à cette différence de sens introduite par certaines formes qu'ils vont bien sûr repérer. Des mots différents entraînent selon les cas un sens proche ou différent.

Dans le cas où la reformulation conserve le sens de l'énoncé source, les enfants doivent mettre en œuvre leur compétence paraphrastique qui leur permet de reconnaître (ou de produire) une équivalence sémantique, dans ce cas des formes différentes n'entraînent pas de changement (sensible) de sens. Il leur faut donc retrouver quelles séquences sont équivalentes dans l'énoncé source et l'énoncé reformulé (au niveau de deux mots synonymiques ou de deux séquences paraphrastiques, au niveau de la relation définitoire entre un mot synthétique et sa définition analytique : *envoyer* quelqu'un quelque part > *dire* à quelqu'un *d'aller* quelque part). Leur compétence paraphrastique se nourrit de leur compétence définitoire, donc lexicale et sémantique mais aussi syntaxique ou combinatoire.

Les activités scolaires que l'on peut mener à partir de l'exploitation des très nombreuses procédures de reformulation qu'offre la langue, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit, présente l'avantage pédagogique de pouvoir être menées systématiquement tout en sollicitant l'intérêt des enfants puisqu'il s'agit toujours de trouver autre chose, une autre façon de dire ou une autre façon de faire sens.

BIBLIOGRAPHIE

- CHISS, Jean-Louis & MELEUC, Serge, 2001. « Et la grammaire de phrase ? » *Le français aujourd'hui*, n°135.
- DAVID, Jacques & PLANE, Sylvie, 1996. *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*. Paris : PUF.
- DAVID, Jacques, PAVEAU, Marie-Anne & PETIT, Gérard, 2000. « Construire les compétences lexicales ». *Le français aujourd'hui*, n°131.
- HARRIS, Zellig S., 1969/1970. «The two systems of Grammar : Report and Paraphrase ». In *Papers in structural and transformational linguistics*. Dordrecht : D. Reidel.
- HARRIS, Zellig S., 1988. *Language and Information*. New York : Columbia University Press.
- HARRIS, Zellig S., 1991. *A theory of Language and Information : a mathematical approach*. Oxford: Clarendon Press.
- LEEMAN, Danielle, 1999. « L'unité lexicale dans la perspective harrissienne ». *LINX*, n°40, p. 117-136.
- LEEMAN, Danielle, 2000. « Le vertige de l'infini ou de la difficulté à didactiser le lexique ». *Le français aujourd'hui*, n°131, p. 42-52.
- MANESSE, Danièle & GROSSMANN, Francis, 2003. « L'observation raisonnée de la langue à l'école primaire ». *Repères*, n°28.
- MANESSE, Danièle, 2003. *Le français dans les classes difficiles, le collège entre langue et discours*. Paris : INRP. Coll. Didactiques des disciplines.
- MARTIN, Robert, 1990. « La définition naturelle ». In *La définition*. Paris : Larousse. p. 86-95.
- MARTINOT, Claire, 1994. *La reformulation dans des productions orales de définitions et explications. (Enfants de maternelle)*. Thèse de Doctorat Nouveau Régime, Université Paris VIII, non publiée.
- MARTINOT, Claire, 2000. « Etude comparative des processus de reformulations chez des enfants de 5 à 11 ans ». *Langages*, n°140, p. 92-123.
- MARTINOT, Claire, 2003. « Les acquisitions tardives en français ». In *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Paris : Kimé. p. 39-69.
- PETIT, Gérard, 2000. « Didactique du lexique : état d'une confusion ». *Le Français aujourd'hui*, n°131. p. 53-62.

PIETRO de, Jean-François, DOLZ, Joachim, IDIAZABAL, Itziar & RISPAIL, Marielle, 2000. « L'oral en situation scolaire : vers un changement de paradigme des études sur l'acquisition de l'oral ? ». *Revue de linguistique et de didactique des langues*, n°22, p. 123-139.

PLANE, Sylvie, 2000. « L'oral dans la classe. De l'instrument de communication à l'objet d'enseignement ». *Argos*, n°26, p. 38-43.

PLANE, Sylvie, 2003a. « L'écriture et son apprentissage à l'école primaire ». *Repères*, n°25-26.

PLANE, Sylvie, 2003b. « Explications orales d'enfants et d'adultes experts. Confrontation de choix stratégiques ». *Repères*, n°24-25, p. 3-17.

PLANE, Sylvie, 2003c. « Stratégies de réécriture et gestion des contraintes d'écriture par des élèves de l'école élémentaire : ce que nous apprennent des écrits d'enfants sur l'écriture ». *Rivista Italiana de Psicolinguistica Applicata*, anno III/1. p. 57-77.

TURCO, Gilbert & PLANE, Sylvie. 1999. « L'oral en situation scolaire - Interactions didactiques et construction de savoirs ». *Pratiques*, n°103-104 . Université de Metz : CRESEF. p. 149-171.