

UNE SITUATION DISCURSIVE ORALE : APPRENDRE A PARLER DEVANT LE GROUPE-CLASSE (2 à 7 ans)

Catherine LE CUNFF - Patricia BRESSY - Michelle KOSKAS - Martine
ROLLAND - Magguy SANCHEZ - Monique TSCHUMI
Équipe INRP, École Normale de Melun

INTRODUCTION

La recherche présentée ici est celle d'une équipe constituée en février 1989, et qui n'a qu'une année d'activité (février 90) derrière elle.

En conséquence, nous présentons surtout ici les difficultés rencontrées, identifiées et les problèmes résolus plus que des résultats.

On ne s'étonnera pas de trouver des exemples pris au C.P. En effet, la recherche implique des enfants de 2 à 7 ans. L'interaction entre les membres de l'équipe est forte. Il nous semble donc impossible d'abstraire de cet article ce qui concerne les élèves de C.P pour ne retenir que ce qui relèverait de la spécificité de la maternelle. Par ailleurs, les savoir-faire manifestés par les enfants de 6-7 ans nous permettent de définir la zone dans laquelle il est possible de mener des apprentissages au niveau de la maternelle.

Consciente de la situation fortement inégalitaire relative à la prise de parole en grand groupe, l'équipe a choisi d'agir en premier lieu sur ce point. Dès la petite section (P.S) certains enfants apparaissent comme des leaders, développant des stratégies efficaces pour se faire entendre de l'adulte, tandis que d'autres s'installent dans le silence, dès qu'ils sont face au groupe classe.

Les recherches sur le langage oral en milieu scolaire privilégient la corrélation voire la relation cause- effet entre le silence (la passivité) ou les difficultés à l'oral en maternelle et l'échec scolaire (cf. CRESAS - 1984, -FLORIN - 1985 et al.-STUBBS - 1981 ainsi que les I.O pour l'école maternelle-1985-).

Notre volonté était donc de comprendre ce qui se passe à l'oral pour agir et transformer la situation inégalitaire.

1 - OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.1. Notre objectif est de montrer qu'on peut agir sur les situations d'oral à l'école comme on le fait sur les situations discursives d'écrit, qu'il est possible de mettre en place une didactique de l'oral, d'agir sur les apprentissages des discours oraux si l'on se livre à une analyse de leurs fonctionnements, si l'on parvient à dégager les paramètres des situations de communication orale.

Nous souhaitons au terme de la recherche montrer que l'on peut faire avancer les jeunes enfants dans leurs savoir-faire relevant des discours oraux en les aidant à résoudre les problèmes qu'ils rencontrent au cours de cet apprentissage.

L'oral a ses conduites langagières liées aux situations discursives dont on peut repérer le fonctionnement pour mettre en place une pédagogie appropriée fondée sur l'explicitation des règles du jeu discursif.

1.2. Obstacles : les représentations chez les maîtres

Il semble que l'attitude des enseignants consiste souvent à nier la relation enfant silencieux, mauvaise maîtrise du langage/échec scolaire :

- "until n'a jamais parlé en classe mais dans la cour, mais avec ses parents...",
- "je ne l'ai pas entendu pendant 6 mois et un jour il s'est mis à parler parfaitement",
- "c'est son caractère de ne pas parler. Il est timide. Il n'y a rien à faire. On n'a pas à le bousculer. En face à face, il me parle".

Nombreux sont ceux qui remettent en cause le moment collectif de langage comme lieu d'apprentissage. Mais rares sont ceux qui prennent en compte les autres situations dans la classe comme lieux de communication susceptibles d'être utilisés pour des apprentissages langagiers. Surtout les échanges entre enfants sont aux yeux de beaucoup des "bavardages".

Les représentations chez les maîtres constituent donc un premier obstacle à lever. C'est dans ce contexte difficile qu'interviennent la réflexion et les tentatives pour mettre en place une didactique de l'oral, même en maternelle où l'on considère pourtant que le langage a une part importante dans le travail effectué par le maître.

La tâche est complexe qui vise à transformer la représentation du rapport de l'enfant au langage et notamment à la prise de parole, à traduire cela en termes de compétence langagière à acquérir. C'est une vision différente de la classe qui devient nécessaire, comme lieu de situations discursives diverses susceptibles de devenir situations d'apprentissage langagier.

L'idée la plus répandue parmi les enseignants est, semble-t-il, que l'apport principal, l'effort pédagogique le plus important doit concerner le lexique, la syntaxe (au plan de la langue), dans les cas favorables la structure du récit (au plan du discours) et la familiarisation avec la culture de l'écrit.

L'oral en tant que lieu de situations discursives autonomes n'est pas pris en compte.

Modifier le regard que l'on porte sur le langage de sa classe, cesser de considérer les échanges entre enfants comme "bavardages" et les prendre en compte pour modifier ou introduire des situations est une tâche fondamentale et première que l'équipe s'est fixée. Elle ne néglige pas pour autant la syntaxe et le lexique, mais le travail s'effectue en relation avec les activités discursives.

1.3. Il a paru nécessaire à l'équipe de dresser un état des lieux en début d'année puis d'évaluer au long de l'année l'impact de l'action menée en classe, de confronter "la représentation intuitive" que chacun avait de la classe avec la réalité objectivement évaluée à partir d'enregistrements, de prises de notes ou de cassettes vidéo.

Quatre paramètres relevant de l'acte de prise de parole et trois situations ont été retenues comme base de l'observation commune, chacun se réservant la possibilité d'ajouter des paramètres plus fins à usage personnel.

On a donc pris en compte les éléments suivants pour chaque élève :

- quantité de paroles des élèves pas du tout, peu, beaucoup
- parle à propos/hors sujet
- destinataire : adulte/autre enfant
- communication réussie/non réussie

les trois situations retenues :

- discussion collective (grand groupe-projet)
- petit groupe coin d'activité libre
 coin d'activité organisé (éveil scientifique en réalisations individuelles et collectives)
- face à face : échange individualisé adulte/enfant

Chaque enfant peut ainsi être caractérisé selon les comportements langagiers adoptés en fonction de la situation et du type d'activité.

Par ailleurs, les situations les plus productives ont pu également être ainsi repérées pour une utilisation en tant que situation d'apprentissage discursif.

Cette modalité d'observation collective a été expérimentée de février 89 à juin 89 pour être utilisée au cours de l'année 89-90. Quatre courtes périodes d'observations (plusieurs séances similaires successives) interviennent au long de l'année scolaire 89-90.

A la date de rédaction (février 90), il est encore impossible de faire état des résultats complets. Ils seront pris en compte pour la mise en place des actions de 90-91.

Cette observation collective a modifié sensiblement les représentations que chacun avait des phénomènes langagiers de sa classe.

2 - RECHERCHES SUR L'ORAL

2.1. Si l'importance de l'oral en maternelle est soulignée dans les instructions officielles, rappelée dans les rapports et travaux relatifs aux activités des moins de 6 ans, en réalité on a peu de recherches récentes sur l'oral en classe.

Quelques travaux (cf. LENTIN - 1985) privilégient la situation de face à face adulte-enfant. Ils visent fondamentalement à mettre en place les conditions de l'apprentissage de l'écrit. Les situations discursives, et particulièrement collectives, ne sont pas prises en compte. Il est même parfois souligné que c'est l'interaction personnalisée adulte-enfant qui seule permet de faire progresser l'enfant. "En grand

groupe, on n'apprend rien". Ces travaux sont souvent l'unique référence des maîtres voire des maîtres formateurs.

2.2. L'important travail de FLORIN A. (1985) est l'une des seules recherches dont on puisse disposer en langue française. Les chercheurs ont observé 16 classes de maternelle (4 de chaque niveau), choisissant deux situations contrastées : grand groupe et ateliers.

La quantité des productions des enfants comme de l'enseignant sont prises en compte ainsi que les fonctions des interventions des uns et des autres (d'autres aspects sont également développés qu'on n'évoquera pas ici). Les résultats des mesures sont accablants pour l'adulte qui monopolise la parole, contrôle tous les échanges et fait parler les leaders. Des résultats semblables figurent dans la recherche du CRESAS (1984) ou d'autres plus anciennes et plus limitées (BASTOUL par exemple-1976-).

Bien qu'en rupture avec les méthodes ordinaires pour évaluer les compétences langagières des enfants, le travail de FLORIN et al. (1985) par exemple ne prend pas en compte les échanges entre enfants, contre l'observation sur les seules situations où l'adulte est présent.

L'intérêt de ces travaux pour notre équipe c'est qu'ils dégagent certains paramètres, clairement délimités, à prendre en compte lorsqu'une situation didactique est mise en place. Le travail de FLORIN A. (1985) a aussi le mérite dans la dernière partie d'insister sur la corrélation qui se manifeste entre le fait d'être sûr de soi et le fait de parler en classe. La "sécurité langagière" n'est pas seulement liée en maternelle au milieu social d'origine, mais aussi au style d'intervention de l'enseignant et à "l'atmosphère" qu'il sait créer dans la classe pour susciter la parole.

Par ailleurs, la participation à la conversation scolaire dans sa face collective, pour reprendre les termes utilisés par M.STUBBS (1984), en tant qu'institution sociale qui définit les rôles de chacun dans l'échange verbal au sein de la classe, est définie en termes de compétences à acquérir. Cette conception permet de jeter un regard différent sur l'action didactique. En effet, dès lors que l'on définit la prise de parole comme une compétence complexe associée à *une prise de risque* et à *une prise de conscience* chez l'élève des paramètres implicites, on peut agir auprès de l'élève comme on agit en motricité, en dessin ou en graphisme. On prend en compte les difficultés, voire les handicaps, pour les transformer en problèmes à résoudre, en risques à prendre progressivement, sans les rejeter dans le domaine flou du "caractère, de la non-envie, du temps nécessaire de maturation..."

Par la compréhension claire des objectifs qu'il se fixe, des éléments de la situation discursive à prendre en compte l'enseignant peut agir sur la situation, sur les apprentissages et lever les scrupules qu'il a à "bousculer" un enfant "effacé".

2.3. C'est donc du côté des recherches portant sur le fonctionnement des discours (BRONKART -1985-) et sur les situations discursives de l'écrit particulière-

ment les travaux du groupe Résolutions de Problèmes en Français (INRP) que l'équipe trouve ses points d'appui fondamentaux.

2.4. Les recherches menées hors de la classe (BRUNER J.S. 1983, 1987 et même RONDAL 1978), nous aident à mieux comprendre comment se fait l'apprentissage à la fois de la parole et de la situation discursive qui donne sa forme à l'échange, dans le milieu naturel de l'enfant.

Ces travaux sont précieux pour analyser comment s'effectue "l'étaiyage" (cf. BRUNER -1987-) opéré par l'adulte au coeur des scénarios qu'il met en place pour que l'enfant y rode ses savoir-faire langagiers.

Mais si l'on sait aussi que les échanges verbaux (notamment SLAMA-CAZACU 1966, 1977 ; BEAUDICHON 1977, 1981, 1982) entre enfants sont précoces et jouent leur rôle dans les apprentissages, ceux-ci (hors du domaine de la résolution de problèmes en sciences) ne sont pas véritablement pris en compte pour la mise en place de situations d'apprentissage langagier en classe (2-7 ans).

3 - PRISE DE PAROLE : LE CONSEIL

3.1. Cette situation de discussion en grand groupe a été choisie à l'issue de l'observation (cf. 1.3) parcequ'elle présente les caractéristiques suivantes :

- elle est commune à l'ensemble des classes en recherche,
- elle est la situation la plus inégalitaire : les enfants qui s'expriment en petits groupes ne s'y expriment pas toujours,
- elle est l'objet d'une sérieuse remise en cause dans son mode usuel de fonctionnement (leçon de langage à objectif lexical ou syntaxique, conversation à thème...) (cf. FLORIN et AL.-1985- par exemple),
- le bon fonctionnement du conseil est nécessaire au travail en projet de toutes les classes. Cette situation présente en outre l'avantage d'être motivante et fonctionnelle.

3.2. Les modalités de fonctionnement ne sont pas strictement identiques d'une P.S. à une autre, de la M.S. au C.P. Chaque enseignant gardant bien entendu sa pédagogie spécifique.

Une homogénéisation progressive des situations a pu cependant naître des mises en commun lors des réunions de l'équipe, des échanges : une classe de P.S./ M.S. vient assister aux conseils des C.P. voisins avant de mettre en place à son tour un conseil avec des modalités propres.

Chacun est conscient de ce que les attitudes langagières (orales) observées en primaire prennent leurs racines dès la P.S., tous ont aussi la volonté de dépasser la coupure maternelle/primaire pour appréhender la classe en termes de situations discursives et d'apprentissages langagiers.

Ainsi dans certaines des classes la discussion collective prend place régulièrement dans l'emploi du temps de la semaine sous forme de conseil coopératif de classe (S.E, M/G.S, CP) auquel s'ajoute parfois un conseil pour préparer la réunion

coopérative hebdomadaire de l'école. Dans les autres cas, ces réunions pour discuter des projets de la classe se tiennent à des moments variables au gré des besoins (PS notamment).

Dans tous les cas, il s'agit de parler pour prendre des décisions concernant les projets des enfants.

Naturellement le contenu a un impact sur la vie des enfants mais c'est l'aspect langagier qui est aussi explicitement pris en compte par l'enseignant et les enfants.

La situation est complexe et les paramètres ne sont pas encore tous clairement dégagés pour l'équipe. Par ailleurs au fil des séances, les difficultés rencontrées évoluent dans leur nature au fur et à mesure que les problèmes sont résolus par les enfants avec l'aide de l'enseignant.

3.3. Prise de parole en grand groupe : une compétence à acquérir

On peut caractériser la compétence à acquérir globalement de la façon suivante. Il s'agit :

- de prendre la parole en grand groupe
- d'intervenir opportunément
- de respecter les règles de la situation discursive considérée
- de se faire comprendre (et entendre des autres)

Dans un premier temps l'enseignant joue tout naturellement le rôle prépondérant :

- il distribue la parole
- il introduit les thèmes
- il veille à ce que chacun s'exprime
- il relève les interventions hors de propos, inaudibles ou déjà entendues.

A long terme, il s'agit de modifier la situation de départ et de transférer progressivement ces responsabilités aux élèves.

Mais dans un premier temps, il fallait que les élèves prennent conscience de la dimension pragmatique de la situation, de la nécessité du tour de parole, qu'ils comprennent les modalités de l'échange et les enjeux de la communication.

L'enregistrement au magnétophone utilisé dans la plupart des cas a permis des avancées décisives :

- du côté de l'adulte
 - la prise de conscience de la place qu'il occupe dans la conversation scolaire,
- du côté des élèves
 - la prise de conscience de certains obstacles : les élèves ont écouté et commenté les enregistrements de leurs conseils.

Dans une classe de PS la consigne demandait aux enfants de reconnaître les voix, afin de prendre conscience du silence de certains,

Ailleurs, les enfants ont spontanément centré leurs commentaires sur les obstacles au bon fonctionnement. Ils ont noté le bruit, les interventions intempestives qui se superposent, la participation inégale.

On a donc abouti à l'élaboration de règles par les enfants. A leur demande, dans certaines classes les règles ont été écrites et affichées (cf. annexe 1), dans d'autres, elles ont été mises en forme oralement et mémorisées.

Le micro est venu à l'aide pour résoudre le problème du tour de parole. Très rapidement (MS/GS/CP), les enfants ont pris en charge la distribution de la parole en tendant le micro à l'intervenant de leur choix. Du même coup, la règle du tour de parole s'est trouvée respectée. L'absence du magnétophone induit parfois des régressions dans le respect de cette règle. Dans certains groupes, la disposition matérielle a été l'objet de discussions et de modifications successives qui ont leur importance, mais qu'on ne développera pas ici.

La question des enfants qui ne prennent pas la parole est restée constamment au centre des préoccupations de l'équipe, en liaison étroite avec la question des leaders. Chacun a très vite pris conscience qu'une loi de la jungle s'établissait spontanément en matière de prise de parole, avec d'ailleurs des premiers rôles différents suivant que l'enseignant était présent ou non dans la classe.

Avec cette régulation, les leaders se sont trouvés déstabilisés, obligés de mémoriser ce qu'ils avaient à dire en attendant leur tour, obligés de respecter le tour de parole imposé par le "responsable du micro", de renégocier leur participation en fonction des règles établies.

A l'inverse, les silencieux ont été mis en situation de se sentir tenus d'exprimer leur avis sur ce qui concerne la vie de la classe. Pour ces derniers, les discussions de l'équipe ont permis de dégager l'hypothèse qu'il fallait agir dans plusieurs directions à la fois.

L'enregistrement vidéo effectué dans une classe de MS/GS a permis de se rendre compte de tentatives avortées, passées inaperçues pour prendre la parole, de mouvements de regards permettant de mesurer l'attention accordée au propos collectif, le retard pris par rapport à la succession des thèmes introduits (l'enfant en est encore "aux grimaces qui font rire" tandis qu'on parle déjà des déguisements, par exemple).

Les mêmes enfants ont été filmés ensuite en atelier (albums à regarder ensemble) où leur désir et leur capacité à communiquer étaient manifestes.

On a tenté d'agir sur différents plans :

- permettre aux enfants de comprendre la situation discursive, ses enjeux et les modalités des interventions attendues : à quoi ça sert de donner son avis ou de faire une proposition et comment on le fait.
- créer les conditions matérielles favorables pour la prise de risque qu'est la prise de parole en grand groupe particulièrement.

- aider au transfert, s'il y a lieu, des compétences manifestées ailleurs (en ateliers, dans la cour, à la cantine...) dans la situation discursive du conseil.

La question difficile de l'importance aux yeux de l'enfant de donner son avis, de prendre la parole dans ce cadre, s'est posée à l'équipe. Cette question renvoie à l'âge de l'enfant et à son vécu familial, socio-culturel comme à la façon dont il investit les activités scolaires. Quelle valeur attribue l'enfant à la conduite langagière qu'on vise à mettre en place?

- "*V. n'en a rien à faire!*", constate l'enseignant désarmé.

Ce sont ces réflexions qui ont par exemple conduit les PS/MS à venir en visite chez les CP au moment du conseil. L'enseignant a eu la surprise au retour de constater, lors de la discussion collective, combien les petits avaient compris la fonction d'un conseil notamment la possibilité d'y exprimer ses malheurs dans la cour!

Dans la classe de CP, quelques filles ne prenaient pas la parole. Progressivement toutes ont pris part au échanges notamment après une séance d'évaluation du conseil au cours de laquelle la classe a porté son attention (écoutant l'enregistrement) sur le fonctionnement langagier. Elle a noté que certains n'avaient jamais pris la parole. On a donc demandé à ces fillettes de se charger d'une mission : il s'agissait de venir rapporter au conseil le résultat de cette mission, de choisir deux marelles parmi tous les projets exposés, au nom de leur classe .

Le parti a été pris de concerner tous les élèves. Exprimer son idée, ne pas la garder pour soi a été présenté sinon comme un devoir (et pas seulement un droit) du moins comme une part du travail réclamé à tous.

Par ailleurs, le jeu des responsabilités que chacun prend (élu ou désigné par l'enseignant) contribue à créer le contexte incitant à la prise de risque.

Dans les classes où une affiche accueille durant la semaine et mémorise les thèmes que chacun veut aborder en conseil, sous la forme de dessins puis de mots, s'inscrire sur ce qui deviendra l'ordre du jour, est déjà un acte qui engage son auteur à une prise de parole à venir.

Mais il est clair que la prise de risque ne peut se faire que dans un scénario que l'on comprend, que l'ensemble des paramètres interagissent pour faire avancer dans les savoir-faire langagiers du groupe comme de chacun. Personne n'est abandonné à sa passivité ou à sa marginalisation. Pour chacun le moment de prendre le risque est négocié.

3.4. Répétition

Une difficulté de cette situation discursive, pointée par les élèves lors d'une phase d'évaluation du conseil, est la répétition. Plus particulièrement en maternelle, les enfants interviennent soit pour redire ce que l'enseignant a dit, soit pour livrer leur

idée sans prendre en compte le fait qu'un autre vient d'énoncer sensiblement la même chose (cf. FRANCOIS - 1988 et annexe 3). Il est vrai que la reformulation est une façon pour l'enfant jeune de s'approprier ce qui est dit, mais il lui faut prendre conscience que dans la situation de conseil, cette reformulation constitue un dysfonctionnement.

Là encore, l'enregistrement et l'écoute de la cassette par le groupe d'élèves ont permis une prise de conscience très rapide et un effet immédiat sur les conseils qui ont suivi. Si l'enseignant a dû garder le rôle d'"empêcheur de redites" dans un premier temps, très vite, les enfants ont progressé dans leur écoute, au point d'intervenir eux-mêmes pour sanctionner les répétitions et de se censurer pour les éviter. Une règle supplémentaire a été formulée sur ce point (cf. annexe 2 en CP mais aussi en MS/GS).

Des exercices décrochés d'écoute ont pu dans certains cas se mettre en place, liés à des activités non langagières, repensés en fonction de leur utilité ou leur transfert possible à la situation de conseil. En P.S par exemple, on s'est exercé à écouter ce qui se disait dans la classe voisine. Ailleurs, on a écouté des cassettes pour reconnaître les voix.

Cet apprentissage relatif à l'écoute participe du projet d'apprentissage langagier global, oriente les échanges et l'attention non plus exclusivement vers ou à partir de l'adulte mais en direction des pairs. Peu à peu, l'adulte cède consciemment des parts de son rôle aux responsables divers, au groupe dans son ensemble qui prend en charge l'évaluation des propositions et acquiert dans l'exercice de cette responsabilité les savoir-faire visés.

3.5. Hors-sujet

De la même façon que pour la répétition, on sait combien certains enfants surtout parmi les plus jeunes, mais c'est vrai aussi plus tard chez les leaders, aiment à prendre la parole sans prendre en compte le thème discuté, interviennent hors-sujet.

Cette difficulté rencontrée par les enfants a beaucoup fait réfléchir l'équipe. Elle est fort complexe car elle touche à la nature de la situation discursive du conseil de classe ou du conseil destiné à préparer la réunion de coopérative d'école (C.P.). Quelles sont précisément les attentes vis-à-vis des élèves, vis-à-vis du groupe?

Intervenir à propos pour l'élève, c'est d'abord décoder l'attente implicite. Quand un commentaire, un avis, une proposition sont implicitement attendus, il s'agit de fournir une intervention qui ait les caractéristiques discursives du commentaire, de l'avis ou de la proposition.

Par ailleurs, il faut que l'intervention se fasse au moment voulu : si on parle des marelles de la cour, il ne s'agit pas d'intervenir sur le pont des singes dont il a été question auparavant ni sur les WC qui n'est pas un thème à l'ordre du jour.

De plus, ce n'est pas parce qu'il a été question des habits du clown à propos de ce qui fait rire que l'on peut parler de son propre déguisement de cow-boy (MS/GS).

Il s'agit d'une tâche complexe de compréhension à la fois du contenu des propos tenus, de mobilisation des connaissances du monde et des règles qui régissent l'apport d'information dans cette situation discursive.

Là encore le rôle de l'enseignant est extraordinairement important pour aider les enfants à comprendre ces règles.

Dans une situation de classe habituelle, c'est généralement l'adulte qui décide si l'intervention de l'élève est ou non opportune (cf. STUBBS - 1981, FLORIN - 1985 par exemple). Les règles fondant ces décisions sont implicites. On ne s'attardera pas non plus sur les modalités de l'acceptation ou du rejet qui sanctionne l'élève aux yeux de tous (cf. BASTOUL - 1976, FLORIN - 1985, CRESAS - 1984 en particulier).

C'est à l'enseignant de fournir à chacun la possibilité de comprendre ce qu'est une intervention qui non seulement sera opportune mais en plus fera avancer la réflexion, la prise de décision, le projet collectif, sera en prise sur le réel immédiat ou moins immédiatement perceptible.

3.6. Quelques actes constitutifs de la compétence "prendre la parole en conseil"

Dans le même temps l'apprentissage s'est orienté sur les actes particuliers :

- donner son avis
- faire une proposition
- mettre en cause quelqu'un
- dire son idée, l'expliquer aux autres

La participation de certains enfants est directement liée à la compréhension de l'acte demandé. Si certains interviennent de toute façon, au risque d'être hors sujet ou en répétition voire en infraction, d'autres attendent de comprendre la nature de l'intervention sollicitée : dire quel moment on a préféré au cours de la nuit passée à l'école (PS/MS), ce qu'on veut emporter en classe de découverte (MS/GS) ou encore indiquer le nombre de fois qu'il faudra copier la règle qui n'est pas respectée (C.P), sont des actes à la portée des moins habiles.

Mais s'il s'agit de donner son avis quand l'enseignant dit : *"qu'est-ce que vous pensez de..."*, ces mêmes élèves n'interviennent plus. Il s'agit alors pour l'enseignant d'intervenir pour dire ce qu'il pense lui, de reformuler ce que proposent les plus avancés et rendre aussi manifeste que possible ce qu'est un avis, comment on donne son avis. C'est par ces expériences consciemment construites dans le conseil que les enfants accéderont au savoir-faire que l'on attend d'eux.

Peu à peu les élèves se mettent à dire *"je pense que..., à mon avis..."* et à donner effectivement leur avis quand il est sollicité, de façon de plus en plus élaborée. C'est par ces expériences d'échanges en situations que les enfants se construisent les conduites requises par la participation à un conseil.

En donnant lui-même un exemple pris dans son vécu, dans le vécu des enfants, l'enseignant incite les élèves à faire de même : rechercher dans leurs expériences, choisir dans ces expériences ce qui est pertinent, énoncer clairement pour les autres. Il s'agit de montrer ainsi le chemin langagier . Encore faut-il bien sûr que la verbalisation fasse avancer un projet. Par cet "étayage" s'effectue l'apprentissage de l'anticipation et de la projection des possibles énoncés dans l'avenir.

La proposition est un objet de cet ordre et un acte complexe. Cet apprentissage concerne actuellement les enfants de CP et de MS/GS mais le travail effectué en PS/MS n'est pas si éloigné qu'il pourrait sembler a priori (cf.4).

Il faut plusieurs semaines pour que les enfants (en conseil de coopérative de classe) comprennent que les mots deviennent des actes, génèrent des modifications tangibles dans la vie quotidienne. La situation est encore plus difficile à percevoir concernant le devenir des mots, proposition ou avis, quand l'opération se situe au niveau de l'école et se déroule hors de la présence des élèves, médiatisée par les seuls délégués (C.P.). De plus l'écrit (le compte-rendu remis à chaque classe) double la parole et obscurcit peut-être pour certains la fonction de cette dernière (C.P.).

Cette situation de communication fort complexe n'a été comprise par certains qu'après de longs mois. Par ailleurs, le compte-rendu, écrit social authentique, base du travail en conseil dans certaines classes (C.P.), réclame des réponses de nature multiple : commentaire, silence approbateur, prise de position verbalisée, défense, proposition... et la formulation ne permet pas d'identifier immédiatement le mode d'intervention attendu. Là aussi la compréhension de la tâche est longue.

L'enseignant fait donc des propositions, explicite la notion, reformule les interventions pour les tirer vers la proposition. Les premières occurrences concernent les modalités d'application ou des choix parmi les possibles. A tous niveaux, il faut des mois avant qu'une véritable proposition (fond et forme) émerge. Auparavant, combien de questions, de bribes timides d'idées seront devenues propositions oralisées par l'adulte. C'est cette aide de l'enseignant qui permet à l'élève d'accéder à la capacité de faire seul une proposition.(cf.VYGOTSKY - 1985, 1987)

De même, c'est l'enseignant qui fait prendre conscience aux enfants qu'ils ont été capables de dire à la cantine, ou en petit groupe ce qui les fait rire ou d'expliquer leur projet de réalisation d'un objet (M.S/G.S) qu'il s'agit pour eux simplement de répéter en grand groupe ce qu'ils ont pu dire ailleurs, de faire la moitié du chemin avec eux.

4 - DISCUSSION

Le conseil est-il pertinent en PS ?

Cette question du regroupement en tant que moment d'apprentissage de conduites langagières en PS s'est posée à l'équipe.

Comme dans les autres classes mais peut-être avec un investissement plus important, en PS, toutes les situations existant ou introduites dans la classe font l'objet d'une réflexion au plan discursif.

Il nous semble qu'on doive au moins considérer que les regroupements y ont une fonction de rituel ou de scénario, au sens de BRUNER J.S., qu'il est important d'installer. Même s'il est vrai que l'interaction langagière adulte-enfant, au sens de LENTIN L. reste productive, les observations menées en PS permettent de penser que faire entendre sa voix en chœur et seul, dire quelque chose de soi, plus ou moins en relation avec le thème bien sûr, au sein du groupe classe rassemblé est important pour construire les savoir-faire dont il a été question plus haut.

Progressivement, si la classe a des projets, on constate que les échanges peuvent aussi porter sur ces projets comme sur les règles de vie du groupe.

Faire un projet suppose la capacité de mobilisation d'un vécu scolaire ou extra-scolaire, d'anticipation, de représentation d'une série d'actions, en particulier. Cette capacité de représentation et de verbalisation se situe en amont de l'apprentissage discursif.

Dans l'une des classes de PS (outre la conduite explicative, les échanges multiples adulte-enfant, les situations discursives d'atelier favorisant les échanges entre enfants...), c'est sur l'enchaînement des actions et leur verbalisation que l'enseignant a choisi de faire porter plus particulièrement son travail depuis la rentrée (cf. BRUNER - 1987, WEIGL - 1984).

L'ensemble des activités de la classe, les plus habituelles comme celles qui font l'objet d'un projet, ont été repensées en ce sens et la dimension verbale a été considérablement renforcée : présenter un parcours de risques en motricité, faire un jus d'orange et beurrer des tartines, baigner un vrai bébé puis des poupons, faire rouler des voitures sur des pentes diverses, fabriquer la peinture, manipuler des objets en activités d'éveil, projeter d'organiser un petit déjeuner dans la classe...

L'impact de ce travail langagier qui privilégie la verbalisation à propos du référent présent, référent complexe puisqu'il combine un enchaînement d'actions organisés par la chronologie et la causalité par exemple, est déjà perceptible dans les productions des enfants en toutes situations, dont le regroupement. Ce travail sur le pouvoir dire porte aussi sur l'évocation et l'anticipation.

5 - CONCLUSION

La recherche a permis de construire les moyens de mieux appréhender la situation initiale du groupe classe en matière de conduites langagières : les leaders sont identifiés, les luttes pour se faire entendre de l'adulte clairement perçues, les élèves qui se taisent en grand groupe pris délibérément en compte. Les apprentissages relatifs aux savoir-faire discursifs constituent des objectifs pour les enseignants de l'équipe.

Le travail entrepris, permet à présent d'analyser les situations discursives en composantes. Ceci permet l'explicitation progressive de ces dernières avec les enfants. Les situations de départ évoluent, l'apprentissage ne se fait plus au hasard du rapport de force et de façon inégalitaire, il est mieux contrôlé par l'adulte.

La participation du maître aux échanges, dans la situation particulière du conseil comme dans les autres situations discursives, est objet de réflexion et de transformations progressives. Des parcelles du rôle assumé dans sa totalité par l'adulte sont peu à peu transférées aux élèves. La part de ces derniers augmente quantitativement et qualitativement ainsi que leur savoir-faire. L'étayage se fait plus discret, l'apprentissage se déplace vers des zones plus pointues : faire une proposition, l'explicitier, l'argumenter...pour la classe, pour l'école...L'horizon de la communication s'élargit comme se diversifient les savoir-faire mobilisés.

Au-delà de la situation du conseil, c'est l'ensemble des situations de classe que l'on a entrepris de traiter comme étant aussi des situations discursives. On tente donc d'agir aussi sur la construction de ces situations pour favoriser l'apprentissage de conduites linguistiques fines, telle les conduites explicatives, narratives...prenant en compte les échanges entre pairs au sein de la classe ou à l'extérieur de la classe : les partenaires extérieurs sont mis à contribution explicitement (parents, personnel de service...)

ANNEXE 1

Les règles suivantes ont été élaborées collectivement par les élèves de la classe de CP à l'issue d'un conseil hebdomadaire de la classe au cours duquel a été écouté l'enregistrement du conseil préparatoire à la réunion de coopérative d'école.

Spontanément, certains élèves ont proposé de faire des règles, beaucoup ayant fait état de la gêne provoquée par le bruit, la superposition des interventions...L'enseignant a donc pris sous la dictée des élèves, au tableau, les règles ci-dessous. Les enfants connaissent la forme linguistique dans laquelle s'énonce une règle, ayant déjà élaboré leurs règles de vie. A leur demande, ces règles de prise de parole en conseil ont été recopiées et affichées dans le coin où se tient habituellement le conseil à côté du panneau qui accueille l'ordre du jour établi par les élèves. La même démarche a eu lieu en MS/GS.

1. *On ne fait pas de bruit*
2. *On ne gigote pas*
3. *Il faut écouter les autres*
4. *On ne répète pas ce qui a été dit*
5. *Il faut réfléchir avant de parler*
6. *Il faut parler fort*

ANNEXE 2

(extraits) novembre 1989 -CP-
Situation en grand groupe : conseil

(A propos du non respect de l'horaire de la réunion coopérative d'école)

(...)

J. *Pourquoi les délégués i z arrivent en retard ?*

M. (explique)

D. *I faut taper plus fort dans les mains*

proposition

Seb. *moi et pis D.et (etc...) on a glissé sur Jon. sur de la terre*

hors sujet

M. A. (l'enseignante guide le responsable) *règle*

"hors sujet"

A. *On parle pas de ça !*

(...quelques interventions)

E. *Z'a qu'à rester devant la classe*

proposition

D. *Faut avoir une cloche, faut sonner*

proposition

M. (propose de prêter sa montre)

proposition

(...) - *Plus tard -*

J. (parle de la cour)

E. *Tu l'as déjà dit*

règle "pas de répétition"

(...)

J. *On n'a qu'à faire une règle*

ANNEXE 3

février 1990 - PS / MS
Situation en grand groupe : conseil

M. *Qu'est ce qui vous a plu, qu'est ce que vous avez aimé dans la nuit qu'on a passée à l'école ?*

E. *J'ai aimé de jouer aux fantômes*

M. *Tu as aimé les fantômes. Est ce qu'il y en a d'autres qui ont aimé ça ?*

Plusieurs. *Moi*

M. *Oui*

E. *J'ai aimé de raconter une histoire*

M. *Tu as aimé quand j'ai raconté le conte. Qu'est ce que c'était comme histoire ?*

(...)

E. *La dame qui vivait au bord de l'océan*

M. *Attends on va demander à T. de se taire sinon on ne peut pas enregistrer du tout
T. D'accord ? (...)*

M. *Tu continues*

(...) (R. raconte)

L. (montre ses chaussettes)

M. *Oui elles sont belles tes chaussettes L. mais on verra ça tout à l'heure*

(...)

M. *Alors moi j'aimerais bien*

(...)

M. *Oui j'aimerais bien que tu me dises toi J. pourquoi tu as aimé les fantômes.*

E. *Parsque j'aime bien jouer aux fantômes*

M. *Parsque tu aimes bien jouer aux fantômes*

E. *Pasque c'est rigolo*

M. *C'est rigolo mais aussi pff*

E. *Ça fait peur*

M. *Oui ça fait peur*

E. *Ba moi j'ai vu un dinosaure il existait mais (...)*

M. *Oui mais pourquoi tu parles d'un dinosaure ?*

E. *Déjà moi j'ai vu un gros dinosaure*

M. *Oui mais on parle de fantômes*

E. (...)

M. *Tu nous parles de ça pour nous faire peur aussi*

M. *Qu'est ce qui vous fait peur d'habitude. On va demander à Y.*

M. *On va pas seulement écouter R.*

E. *Moi j'ai peur de rien*

(...)

M. *Tu peux pas parler tout le temps R. Ça ne laisse plus de place aux autres*

(...) - *Plus tard -*

M. *On va faire la liste de ce que vous voulez emmener à la mer.*

(...)

M. *On va marquer ce que vous voulez emmener*

E. *Un puzzle qui est dans la classe*

M. (...)

E. *Le garage*

(...) (discussion sur la taille)

E. *Le sapin de Noël*

M. *Tu le vois*

E. *Sur la fenêtre*

M. (cherche pourquoi il parle du sapin)

(...)

M. *Qu'est ce que tu veux emporter ?*

E. *Des livres*

M. *Ça pourra nous servir pour raconter des histoires le soir*

E. *Des feuilles et des feutres*

E. *Moi aussi j'en ai*

(...)

E. *Moi j'en ai*

(...)

- E. *Moi j'ai des feutres et je veux dessiner*
 (...)
 E. *Des feutres*
 M. *Ça c'est marqué*
 E. *Une barbie*
 (...)

BIBLIOGRAPHIE

- BASTOUL D.N. (1976) *Réflexions sur la pédagogie de l'expression orale avant 8 ans*. L'École
- BEAUDICHON J. (1977) "A propos de l'acquisition du langage et développement cognitif". in *Genèse de la Parole*. PUF
- BEAUDICHON J. (1981) "Adaptation aux interactions et aux situations sociales". in OLERON. *Savoir et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Mardaga
- BEAUDICHON J. (1982) *La communication sociale chez l'enfant*. PUF
- BRONCKART J.P. (1985) *Le fonctionnement des discours*. Delachaux et Mestlé.
- BRUNER J.S. (1983) *Le développement de l'enfant. Savoir-faire. Savoir dire*. PUF
- BRUNER J.S. (1987) *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz
- BRUNNER C., FABRE S., KER LOC'H J.-P. (1985). *Et l'oral alors ?* I.N.R.P. Nathan.
- CRESAS (1984) *L'échec scolaire n'est pas une fatalité*. Ed.ESF
- DUCANCEL G. (1989) *Repères n°78*
- FLORIN A., BRAUN.LAMESCH M., BRAMAUD DU BOUCHERON G. (1985) *Le langage à l'école maternelle*. Mardaga
- FRANCOIS F. (1988) *Repères n°76*
- LENTIN L., BONNEL B. (1985) *Apprendre à parler, le rôle de la maternelle*. Diffusion PUF
- SCHNEUWLY (B.) et BRONCKART (J.P.) (1985), *Vygotsky Aujourd'hui*, Paris Delachaux et Niestlé
- SLAMA-CAZACU T. (1977) "Les échanges verbaux entre enfants et entre adultes et enfants". in BRONCKART J.P. *Genèse de la parole*. PUF
- STUBBS M. (1983) *Langage spontané, langage élaboré*. Colin-Bourrelrier
- VYGOTSKY (1985) *Pensée et langage*. Ed.Sociales
- WEIGL J. (1984) "Perception du langage et interaction sociale chez les jeunes enfants" in *Langage et communication à l'âge préscolaire*. Presses Universitaires de Rennes