

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES ORAUX AU CYCLE 1

Michel GRANDATY
IUFM Midi-Pyrénées et INRP Oral

Résumé – Quelle est la nature des tâches qui facilitent le travail d'apprentissage des élèves, tant sur les notions disciplinaires que sur leur langage oral ? Dans le domaine plus spécifique des conduites discursives, les élèves ont-ils, en classe, le droit et le statut de récapituler, de décrire, d'expliquer, d'argumenter ? Favorise-t-on ainsi l'écoute réciproque des élèves entre eux et par voie de conséquence des coopérations sur le langage ?

Dans le cadre de la recherche INRP «L'oral pour apprendre», au cycle 1, nous avons établi, avec l'équipe de Toulouse, un classement à but de progression / évaluation. Le choix didactique central peut se définir comme «viser à établir des systèmes de co-construction des conduites discursives par les élèves dans le cadre des enseignements disciplinaires». Ce choix implique un étayage construit de la part de l'enseignant et surtout une conception précise des critères d'évaluation de ces conduites que nous développerons dans cet article.

Les recherches en didactique de la production écrite des années 80 ont mis en avant de nouveaux objets d'enseignement : du banal sujet de rédaction conçu comme tâche prescrite («Racontez votre dimanche»), nous sommes passés, dans les classes, à la programmation de types d'écrits identifiés tels la lettre, le conte ou le fait divers. Les recherches portant sur l'oral doivent aujourd'hui passer par cette explicitation de l'objet : «Dis moi ce que tu évalues à l'oral, je te dirai ce que tu enseignes!». Quel objet enseigner selon quelle démarche ?

La réflexion peut être menée de plusieurs manières. Elle peut l'être par la transposition des genres oraux de référence comme on a travaillé, à l'écrit, la transposition des types d'écrits. C'est le choix de B.Schneuwly (1997). D'autres pistes sont possibles. Nous explorons pour notre part la piste des conduites discursives (Grandaty, 1992, 1998, 2001) de type expliquer, récapituler, décrire. Ces conduites impliquent tout à la fois la prise en compte des conditions de production et de réception et celle des formes d'organisation. L'ethnométhodologie en donne la définition suivante : «activités conversationnelles résultant de l'exploitation située, temporelle et séquentielle de ressources linguistiques par les interlocuteurs»; «configurations linguistiques qui sont des accomplissements interactionnels des participants» (Mondada Lorenza, 1999). Dans son article, l'auteur décrit et analyse la construction linguistique et l'accomplissement collectif d'une description. De notre côté, deux articles portent essentiellement sur

les origines et les enjeux d'une telle définition des conduites (Grandaty, 2001 & à paraître). Comment sommes nous parvenu à ce choix ?

1. QUEL OBJET D'ENSEIGNEMENT ORAL PRIVILÉGIÉ EN CYCLE 1 ?

La recherche INRP «L'oral dans la classe», qui s'est déroulée de 1995 à 1998, avait pour but de «décrire les échanges en classe, sous toutes leurs formes, qui impliquent le maître et les élèves et les interactions en situation d'enseignement et d'apprentissages par lesquels les savoirs disciplinaires se construisent» (M. Grandaty & G. Turco, 2001). Dans ce cadre, nous avons établi, dans les classes de la recherche situées à Toulouse au cycle 1,¹ une liste d'indicateurs de progrès à but de programmation évaluative. Il s'agissait, dans le continuum verbal des enregistrements faits en classe, de dégager des observables, de leur donner, après une analyse pédagogique, un statut de paramètres afin d'en éprouver par la suite les modalités d'apparition dans une situation orale scolaire, voire la reproductibilité. Il nous est apparu que s'il y avait d'énormes différences entre les enfants entrant en Petite section – certains sachant déjà raconter ou décrire, d'autres non – ils semblaient tous posséder des compétences communes pour justifier ou relater un fait survenu dans la cours de récréation :

Ex 1 – M : *Pourquoi tu pleures ?*

Julien (3 ; 1 ans) : *i tapé (comprendre lui me taper ou il m'a tapé)*

Ex 2 – M : *Pourquoi tu pleures ?*

Émilie (3 ; 4 mois) : *tombé paterre (comprendre je suis tombé par terre)*

Ce constat nous a amené à nous rapprocher des positions développées en psychologie cognitive sur les prototypes. De nombreux travaux (pour une synthèse : Kail & Fayol, 2000) ont montré qu'il existe un système de base linguistique commun, donné à tout être humain, sur lequel s'articulent des usages et, par voie de conséquence, une complexification progressive des marques linguistiques. Chaque enfant pris individuellement se trouve sur ce gradient de complexification, gradient qui dépend de son accès aux usages, aux pratiques sociales de référence. Il n'y a pas de bénéfice pédagogique, dans un premier temps, à transformer ce constat psycholinguistique en marque de déficit ou de retard. C'est pourtant une tentation très partagée chez les enseignants qui posent des questions du type : «Comment faire parler des enfants qui manquent de vocabulaire?». Précisons (pour une analyse plus approfondie nous

-
1. Brunini Lina : I.M.F. : École maternelle Annexe (M.S.-G.S.)
 Guegano Jocelyne : I.M.F. École maternelle Annexe (P.S.)
 Hokonique Isabelle : I.M.F. École Maternelle Annexe (M.S.)
 Lafourcade Yvon : I.M.F. École Maternelle Marie Curie (P.S.- M.S) La Salvetat St Gilles
 Roques- Garcia Florence : I.M.F. Ecole Michoun (M.S.)

renvoyons à notre article de 2001) que si *tombé paterre* relève bien à la base de l'activité langagière de «relater», cette activité peut apparaître sous une forme plus élaborée, que nous appelons alors conduite discursive, conduite qui peut être menée et gérée par plusieurs élèves dans le cours de l'interlocution mais qui peut aussi être monogérée, dans une sorte d'interruption monologale consentie mutuellement par les intervenants du dialogue (cf infra l'exemple de la conduite explicative en Grande section produite par Julie). Ainsi, un récit dicté collectivement à l'adulte en maternelle, par exemple, est plus élaboré que le simple tour de parole d'Émilie cité plus haut. L'élaboration est à concevoir en termes de séquentialité textuelle relevant de phénomènes organisationnels et compositionnels (L. Mondada, 1999 & J.M. Adam, 2001). Comment l'enfant passe-t-il d'une activité simple qui consiste à relater à une conduite plus élaborée qui consiste à raconter? Aucune étude en psycholinguistique ne nous l'explique aujourd'hui sur le plan ontogénétique. Gardons nous bien d'inférer qu'il y aurait plusieurs étapes allant du plus simple au plus complexe. À partir de travaux portant sur les seuls connecteurs (Kail & Fayol, 2000), nous savons que le passage de *et puis* répété plusieurs fois dans un récit à *puis, ensuite, après*, etc. ne se fait pas de manière progressive et à des âges définis.

Par ailleurs, il existe plusieurs formes d'oraux, sous l'angle interactionnel. Les distinguer sur le plan théorique, c'est se donner les moyens de dégager des priorités, de hiérarchiser des choix pédagogiques. Si l'objectif d'enseigner l'oral fait aujourd'hui consensus dans la communauté, les critères d'évaluation proposés par différents documents, pratiques ou théoriques, sont très hétérogènes! Les pratiques sociales de références concernant l'oral sont en effet nombreuses et diverses. Comment opérer une transposition didactique de savoirs savants portant sur ces pratiques? Rappelons que ce concept, largement exploité en mathématiques et créé par M.Verret (1975), s'appuie sur le constat suivant : les transformations subies par le savoir savant sont constitutives des contenus d'enseignement. Ces contenus, objet d'enseignement, sont issus de choix justifiés par l'existence de contraintes didactiques et d'un projet d'enseignement. La première question à résoudre consiste donc à savoir sur quel modèle théorique s'appuyer, légitimé par quel projet d'enseignement? Il nous paraît nécessaire de donner, à tous les enseignants dans les classes, les moyens de construire, en étant conscient, les situations impliquant des discours liés, par exemple, à l'activité scientifique et technologique, et les conduites langagières qu'elles mettent en jeu. Les enseignants doivent pouvoir prendre conscience de la fonction de leur parole dans l'appropriation par les élèves des discours visés, des savoirs sur ces discours, et dans la mise en place des comportements langagiers et métacognitifs autonomes (M.Grandaty, 1996). Il s'agit de dépasser l'usage de l'oral en termes de simple outil de communication pour en faire un véritable objet d'enseignement. Car nos observations (Grandaty, 1998, 2001), menées dans le cadre de la recherche descriptive INRP (1995-98) « L'oral pour apprendre », ont permis de repérer que, dans le seul cadre de l'oral comme outil de communication, si certains élèves structurent des savoir-faire sur les conduites discursives, tous sont loin d'y parvenir. Il s'agit donc d'offrir cette maîtrise à tous les élèves d'une classe en explicitant les activités d'enseignement à mener, en permettant à l'enseignant de proposer un contrat didactique clair à la classe.

Pour parvenir à travailler les conduites discursives, nous nous appuyons sur l'hétérogénéité constatée des élèves afin de mettre en place des systèmes de coopération sur le langage. Notre choix didactique central peut se définir comme «viser à établir des systèmes de co-construction des conduites discursives par les élèves dans le cadre des enseignements disciplinaires». Ce choix implique un étayage construit de la part de l'enseignant (Grandaty & Le Cunff, 1994) et une conception précise des critères d'évaluation. Le but final est de parvenir à la production de conduites discursives en Grande section.

Voici un exemple de conduite discursive (en l'occurrence explicative) en fin de cycle 1.² Après avoir travaillé antérieurement le sujet avec leur maitresse, six élèves d'une classe de Grande section de Maternelle tentent de relater à une autre classe de même niveau comment les élèves empruntent des livres.

- M. : *qui pourrait reformuler ce qu'on a expliqué ? tu veux expliquer rapidement Julie comment ça fonctionne ?*
- Julie : *alors on choisit un livre d'abord dans les panières / ya trois panières avec les trois formes / ya le carré le rond et le triangle / quand on a choisi celui-là livre on s'inscrit derrière / on écrit son prénom et on met la date / quand on le ramène la maitresse elle met l'autre date / là où on le ramène on le ramène le jeudi et on le prend le jeudi et on le garde une semaine / et voilà!*
- Anaëlle : *et après*
- Julie : *et bé je raconte pas une histoire!*
- M. : *qu'est-ce que tu fais ?*
- Julie : *je leur EXPLIQUE! Anaëlle elle croit que je leur raconte une histoire.*

Non seulement Julie parvient à récapituler et relater le fonctionnement de l'emprunt de livres dans sa classe à une autre classe de G.S. qui voudrait faire de même, mais elle reprend Anaëlle qui souhaite l'aider. Elle lui signifie (indicateur de progrès pour une évaluation) qu'elle a terminé son discours, que le discours est clos sur lui-même, cohérent et achevé. Elle lui dit aussi (deuxième indicateur de progrès pour une évaluation), de manière implicite bien sûr, que le connecteur *et après* relève plus d'une conduite narrative (il est très courant en maternelle que les élèves s'appuient sur *et après...et après...* pour raconter). Elle lui dit surtout, implicitement encore, qu'il faut distinguer globalement une conduite, – expliquer –, d'une autre conduite : raconter. Il est juste de préciser que l'école a, depuis longtemps, traité au moins intuitivement une conduite discursive, la conduite narrative. Les derniers mots, *et voilà*, marquent, à notre sens, la fin de la conduite, de même que les élèves écrivent le mot «fin» pour marquer que leur récit écrit est terminé. Sur plusieurs corpus nous constatons cette pratique avec des formules variables.

2. Classe de Florence Roques-Garcia.

2. LES INDICATEURS DE PROGRÈS UTILISÉS PAR DES ENSEIGNANTES DE MATERNELLE

2.1. Construire une observation évaluative à partir d'une démarche d'enseignement préalable

Les enseignants de l'École maternelle Benezet de Toulouse visent d'abord à construire chez les élèves une culture commune sur un contenu disciplinaire donné. Le but est de permettre, en principe, à tous les élèves de s'exprimer sur la situation qu'ils construisent ensuite. À l'expérience, si ce principe n'a pas d'effets de manière univoque, il s'avère être d'une grande efficacité pédagogique sur la durée de l'année. Notons qu'il est à l'opposé de pratiques scolaires qui postulent que, pour que l'élève de Maternelle puisse s'exprimer, il doit parler de lui. Ils prévoient ensuite la mise en place d'un dispositif (taille des groupes, présence de l'enseignante, usage de traces écrites etc.) adapté à la tâche orale prescrite afin de pouvoir anticiper un certain nombre de stratégies d'étayage. Ils prélèvent enfin des indices de compétences à partir d'indicateurs de progrès durant la tâche réalisée réellement par les élèves. Prélever ces indices se fait sur la durée, de manière souple, avec pour but d'avoir, par trimestre, des informations précises pour chaque élève.

Cette démarche s'appuie sur des attitudes réfléchies de la part de l'enseignant. L'enseignant doit se décentrer. Cette décentration se fait au profit du travail oral des élèves entre eux. L'enseignant a alors un rôle général de pilotage de la séance considérée. Ainsi le rôle de prendre à sa charge la production du discours est dévolu à l'élève qui doit tenir compte des interventions des autres pour y parvenir. Cela s'opère de deux manières dans les classes de la recherche :

- soit l'enseignant organise la conduite dialogale afin de pouvoir observer et structurer l'échange. Dans ce contexte, l'élève apprend à agir verbalement et à développer des stratégies adaptées de communication avec ses pairs.
- soit l'enseignant devient le porte parole du groupe d'élèves qu'il aide à mener une conduite discursive précise (Raconter; Expliquer...). Dans ce cas, l'élève apprend à conduire un discours monogéré en acceptant que d'autres prennent des tours de parole pour concourir à la construction de cet objet linguistique.

Pour que l'élève fasse cognitivement ce travail linguistique, l'interaction orale doit obligatoirement avoir un enjeu. À qui doit-on expliquer quelque chose et pour quelles raisons (bonnes si possibles) faut-il le faire? Ces raisons peuvent être construites à partir de projets pédagogiques ou d'activités scolaires quotidiennes.

2.2. Établir, à partir d'un objet d'enseignement précis, des critères d'évaluation pour le cycle

L'outil suivant a été ainsi élaboré par les enseignants à partir d'une analyse de corpus enregistrés. Il formalise les comportements attendus en fin d'École maternelle, de façon à en repérer et à en encourager l'émergence dans les interactions advenant dans le cadre des projets disciplinaires. Dans cette perspective, la tâche discursive, quelle que soit sa nature, est toujours inscrite dans la tâche disciplinaire qui la subsume. Tout d'abord la grille d'évaluation proposée acquiert son homogénéité par le fait qu'elle reste centrée sur un objet d'enseignement visé : améliorer les conduites explicatives, descriptives, etc., orales des élèves (items 6, 8, 10, 11, 12 de la grille). Par souci de lisibilité, nous faisons référence aux cases de la grille par des numéros mais rien n'indique, aux yeux des auteurs de cette grille, une quelconque hiérarchie entre les critères ni un classement par ordre de faisabilité pédagogique. La programmation est conçue comme spiralaire. La capacité à co-construire le langage oral, objectif premier de ces classes, et plus particulièrement les conduites discursives dans le cadre naturel de l'interlocution, nécessite un apprentissage sur la durée. La grille est un grille d'évaluation sur la continuité du cycle. Elle donne une liste d'observables qui sont réellement observables (pensons à des items de type «savoir écouter» qui restent équivoques dans toute situation vécue) et qui tiennent compte de travaux théoriques en psycholinguistique (A.Rondal & X.Seron, 1999).

Il s'agit de concevoir chaque item décrit dans la colonne de gauche comme un point de départ et non comme un comportement fondamentalement inadapté. Il s'agit en fait de déplacer l'enfant qui serait situé majoritairement dans la colonne de gauche par ses comportements vers la colonne de droite qui décrit un comportement d'élève, c'est-à-dire un comportement souhaité par l'école, donc plus professionnel au sens où le langage n'est pas un simple moyen de communication mais devient un outil indispensable au travail en classe et du groupe classe. L'aboutissement de cette transformation est rendu perceptible et évaluable grâce à l'élaboration des items de la colonne de droite.

Pour ne commenter la dynamique que d'un seul item – l'item quatre qui porte sur l'élève qui s'insère dans un dialogue avec un pair en répétant strictement ce que l'autre a dit – nous ferons remarquer que c'est une grande conquête pour l'enfant de Petite section que de participer à un dialogue. Il faut donc accepter, au départ, cet embryon de collaboration au lieu de remettre l'enfant à sa place (*On vient de le dire, tu ne fais que répéter*) pour l'amener ensuite à construire sa propre formulation. Insensiblement, du statut d'enfant qui intervient dans la vie courante, il va passer au statut de l'élève qui coopère à une tâche verbale sur un objet scolaire. Anne Salazar Orvig (2000) dans une partie de son article de *Langages* intitulée «Contribution de la reprise à l'élaboration monologique» analyse des corpus d'enfants entre deux et trois ans. Elle constate que si la reprise, facteur d'insertion dialogique, participe de diverses façons à la construction des liens interlocutifs, elle permet aussi d'articuler plusieurs énoncés au sein d'un même tour de parole; «à travers cette première combinatoire l'enfant expérimente l'association de plusieurs énoncés en un seul tour de parole avec un faible coût cognitif». Elle se risque alors à parler de

Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de la maîtrise de la langue.	Indicateurs de progrès
<p>Dans le cas de figure où l'enseignant est au centre du groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les enfants sont tentés de se tourner vers lui - l'enseignant est tenté de prendre en charge la gestion de l'interaction en intervenant un tour de parole sur deux. 	<p>Décentration de l'élève par rapport à l'enseignant au profit du groupe de pairs.</p>
<p>Certains enfants ne s'autorisent pas à prendre la parole sur la tâche ou la parole des pairs dans les différentes situations construites par la maîtresse (rassemblement / ateliers...) et / ou ne tiennent pas compte de leur(s) interlocuteur(s).</p>	<p>Reconnaissance du statut de locuteur et d'interlocuteur pour chacun et pour les autres.</p>
<p>À son entrée à l'école maternelle, l'enfant est habitué à gérer la communication avec des adultes. La relation enseignant / enfant reste ainsi une relation privilégiée, et les élèves ne cherchent pas a priori à entrer dans une relation avec les pairs sur les notions disciplinaires.</p>	<p>Abandon de la relation relayée par l'enseignant pour entrer dans une relation directe avec les pairs sur des notions disciplinaires.</p>
<p>Quand l'enfant repère une proposition intéressante d'un de ses pairs, il la répète. La répétition fait partie, à cet âge, de la co-action.</p>	<p>Diminution significative de la répétition dans les situations de coopération au profit de reformulations différentes.</p>
<p>Quand il y a discussion dans le groupe :</p> <ul style="list-style-type: none"> - tous les enfants parlent en même temps - ils se coupent la parole de façon non pertinente, ils ne s'écoutent pas - ils ne respectent pas le temps de parole accordé à un pair - le silence n'est pas reconnu comme temps de préparation de la parole mais comme un espace à conquérir - il n'y a pas ou très peu de coopération mise en place 	<p>Inscription du groupe dans un scénario d'interactions repérées et attendues dans la gestion des situations d'oral :</p> <ul style="list-style-type: none"> - prise en compte de règles conversationnelles (il y a des tours de paroles, je ne coupe pas la parole à mauvais escient, j'accepte le temps de réponse de l'autre, même si c'est un silence, j'écoute pour compléter...) - utilisation de formules marquant la modalisation : je pense que / je crois que / il me semble que c'est ce que je voulais dire, je suis d'accord avec lui, on l'a déjà dit, tu ne m'as pas laissé terminer etc

Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de la maîtrise de la langue.	Indicateurs de progrès
Les enfants utilisent et / après quelle que soit la nature de la tâche discursive et dans une fonction passe-partout presque à égalité de fonction de euh ! ben !	Variété plus grande des connecteurs : emploi de connecteurs en relation avec la nature séquentielle de l'échange (indications chronologiques, causales..).
Les enfants timides ne prennent pas la parole alors qu'ils ont des choses à dire. Les enfants leaders monopolisent la parole. Les enfants ayant peu de confiance en eux restent muets ou fuient la situation....	Transformation des sujets par une construction de différentes postures (au sens de E. Goffman) : – de locuteur gérant seul une séquence orale – de locuteur cogérant avec d'autres une séquence orale – d'interlocuteur
Les enfants restent statiques sur une posture : la plus fréquente étant que l'enfant ne prend la parole que pour monogérer	Passage d'une posture à l'autre et flexibilité du jeu par rapport à l'enjeu discursif énoncé ou repéré.
L'enfant utilise un système d'adresse qui le fait sortir, – voire le groupe –, de la situation. ex : fait rire le groupe en dehors de la situation / joue avec ses lacets / chahute /	Expérimentation du champ des adresses pour rester dans la situation et dans le groupe, même sans prise de parole quand la tâche discursive met le sujet en grande difficulté : acquiescer, sourire, observer, tendre un objet, chercher l'approbation du maître...
Dans les différentes situations pédagogiques, peu d'enfants de la classe interviennent spontanément et avec pertinence pour donner un exemple, décrire, s'opposer, justifier	Réalisation de conduites discursives : compléter / donner un exemple / décrire en liste / s'opposer / justifier /
L'enfant ne tient pas compte de l'interlocuteur : dans le système d'énonciation, dans son attitude, dans le lexique utilisé	Prise en compte de son ou de ses interlocuteurs par le regard / l'attitude corporelle / le système d'énonciation (tu...) / le choix du lexique ou la reformulation lexicale...
Prégnance de l'agir : l'enfant utilise l'oral au service de l'expression de sa seule subjectivité	Passage d'actes de langage de la vie courante à un oral qui devient un outil au service de la tâche disciplinaire. ex : dans les situations où l'enfant est témoin sur des faits en sciences
Peu de pratiques discursives complexes	Réalisation de pratiques discursives : récapituler, résumer, décrire une organisation, contredire.

monologue pour conclure «La reprise apparaît ainsi comme un catalyseur de l'élaboration monologique».

Il aurait été tout aussi clair dans cet exemple précis de parler d'élaboration monogérée. On voit bien qu'il s'agit moins pour l'enfant de se retrancher de l'interlocution (élaboration monologique) que de s'aider de l'énoncé de l'interlocuteur, par reprise, pour donner du «volume» à son tour de parole, volume senti intuitivement comme conduite discursive plus élaborée. Même si l'enfant de deux ans ne maîtrise pas encore cette organisation d'une conduite, il en mime la durée, c'est-à-dire que, de manière parfaitement dialogique, il montre à son partenaire qu'il veut, qu'il peut monogérer et que, d'une manière très dialogique aussi, il souhaite ne pas être interrompu par son partenaire. Il souhaite conquérir et exercer la posture de celui qui a la compétence et le droit de monogérer, de mener une conduite discursive élaborée. D'où l'importance de partir de ces reprises qu'il faut accepter afin d'éviter un effet de contre-étayage – celui de tous ces moments où l'enseignant interrompt l'élève «parce qu'on l'a déjà dit...» – pour aboutir, au contraire, à une amélioration de l'intervention orale de l'élève, dans ce cas reformuler.

Nous ferons remarquer, à nouveau, que les items ne sont pas numérotés et ne sont donc pas classés par ordre, même si les premiers de la liste paraissent plus «rapidement» accessibles que les suivants, des enseignants spécialisés (A.I.S.), nous ayant fait remarquer que certains de leurs élèves pâtissent des mêmes carences que ceux de Maternelle.

2.3 Analyse d' une séance d'enseignement / apprentissage en Petite section³

Souvent les enseignants déplorent que l'enfant de Petite section ne veuille pas parler. Le faire parler sur lui, sur sa famille (vieille proposition de C.Freinet) est la première idée qui vient à l'esprit. Elle s'avère peu efficace à l'usage, accentuant plutôt les phénomènes de leadership : ceux qui savent bien relater prennent facilement le dessus... L'intégralité de la séquence ci-dessous vise à l'établissement d'une culture commune. Les étapes alternent l'action, la prise d'information et la production de traces écrites. Les élèves de trois ans dans cette classe ont été mis en situation de savoir de quoi ils parlent...Pouvoir agir signifie s'approprier par le langage et par l'action la tâche scolaire proposée.

Situation : La classe a le projet d'emporter des fleurs à la maison pour Noël. Trois petits qui ont déjà réalisé leur plantation expliquent à des tout-petits comment on fait pousser des fleurs puis le leur font faire.

Étape n°1 (début nov.) : Les petits réalisent une première expérience et livrent l'état de leurs représentations sur «comment faire pousser des fleurs?»

3. École Benezet, Jocelyne Guegano.

(ex : pour faire pousser des fleurs il faut des fleurs, des feuilles, de la terre, de l'herbe, des graines). Ils produisent pour cela une trace écrite individuelle.

Étape n°2 : Constat sur trois semaines : les fleurs sont fanées, les feuilles ont séché, l'herbe est toujours herbe, rien ne sort de terre...

Étape n° 3 : Appel à un parent d'élève qui jardine. Explication aux petits : «comment faire pousser des bulbes?» et réalisation.

Étape n° 4 : Réalisation individuelle d'une fiche technique correspondant à la plantation des bulbes de crocus ou de narcisses en vue de l'explication aux plus petits.

→ Maîtrise de la chronologie des actions.

→ Maîtrise du lexique de spécialiste : *crocus, narcisses, planter, l'oignon*

Étape n°5 : Un petit est mis en situation d'expliquer et de faire faire à un tout petit. Celui-ci a choisi une fleur ; comment réalise-t-on sa plantation ?

Voici un court échange enregistré le mardi 19 décembre 2000 (classe de 10 tout-petits et 15 petits).

Trois enfants de petite section : Lauranne, Johanna et Maxime expliquent à trois enfants de toute petite section, Hugo, Sophia et Aurélien comment on fait pousser des fleurs.

Lauranne, Maxime et Johanna sont assis à une table en face de Hugo, Sophia et Aurélien (qui ont devant eux la photo de la fleur qu'ils ont choisi de faire pousser). La maîtresse est sur le côté.

1. M. *Alors qu'est-ce qu'on va expliquer... ?*
 2. Laur <... > *aux enfants qui n'arrivent pas à faire pousser les fleurs*
 3. M *oui, alors Maxime qu'est-ce qu'on va leur expliquer aux enfants qui ne savent pas faire pousser les fleurs ?*
 4. MAX ++
 5. M *qu'est-ce qu'on va expliquer ? ...Johanna, hein ? qu'est-ce qu'on leur explique ce matin ?*
-
23. JOH *pour faire pousser les fleurs / faut pousser les fleurs / d'abord y faut planter la fleur / a / après y faut mettre de l'eau / d'abord / y faut mettre des cailloux après y faut planter la fleur et après et après et après et après et après et après on met de la terre avec des graviers*
 - 24 M *Maxime tu es d'accord avec ce qu'elle a dit ?*
 - 25 LAU *NON*
 - 26 M *toi tu n'es pas d'accord / alors vas-y*
 - 27 LAU *il faut mettre d'abord les cail / les graviers*
 - 28 M *et on les met où alors ces graviers ?*
 - 29 JOH *dans le pot*
 - 30 LAU *on les met au fond du pot et après la terre*
 - 31 M *vous entendez*

32 LAU

*on fait le petit trou / le trou et après on fait le petit trou
d'abord / et après on met la fleur la tête à l'endroit et on
met l'eau après*

Johanna et les autres élèves accomplissent la tâche langagière prescrite en 1 parce qu'ils ont quelque chose à dire sur un vécu commun scolaire et parce que la maîtresse leur demande d'agir dans le cadre de cet objet commun lié à ce même programme scolaire. Elle ne table pas seulement sur la capacité de l'enfant à vouloir parler. Lauranne en 27 vise ainsi un vocabulaire spécialisé. Le mot *cailloux* est évincé au profit d'un terme plus précis, ici *gravier*, garant d'une bonne compréhension de l'interlocuteur. En effet, si elle veut que l'action soit réussie, il lui faut bien préciser qu'il ne s'agit pas de mettre n'importe quel gros cailloux dans le pot mais bien des petits, c'est-à-dire du gravier.

Cette élève de Petite section prouve qu'on peut, dès cet âge, adapter son message à son interlocuteur dans le cadre d'une transmission de connaissances en en donnant une représentation discursive élaborée. Elle accomplit la tâche prescrite en partie parce qu'une culture commune a été établie en classe, ce que Lauranne commente très clairement en 2. La visée commune est présente dans la tête des enfants. En 23, 29, 30, 32 c'est bien de l'établissement d'une conduite discursive, en co-construction, qu'il s'agit. On peut affirmer que l'ensemble de l'activité langagière des élèves a été piloté par la tâche prescrite. Pour compléter notre réflexion sur la répétition en Petite section à partir des travaux de A.Salazar-Orvig cités supra, constatons qu'en 2, il n'est pas interdit d'interpréter la très longue répétition de *après* non pas comme une perte de mémoire, une hésitation de type *eah* mais comme une volonté de gagner du temps, de garder la monogestion de la parole, la conduite discursive menée par l'enfant n'étant pas perçue par elle comme achevée.

Pour revenir à l'analyse de la séquence, les enfants sont ensuite répartis autour du matériel en trois duos de plantation :

LAURANNE est chargée d'expliquer à HUGO,

JOHANNA est chargée d'expliquer à AURÉLIEN,

MAXIME est chargé d'expliquer à SOPHIA

- 51 M *Tu ne lui fais pas Lauranne / tu lui dis / tu lui dis Lauranne*
 52 LAU *je regarde si <?>*
 53 M *voilà tu lui expliques à Hugo*
 54 LAU *tu dois mettre + (le cherche des yeux)*
 55 M *il est là Hugo*
 56 M *À MAX explique à Sophia, / vas-y explique lui*
 57 LAU *je vais lui donner son petit pot! tu dois mettre des cailloux
au fond*
 58 JOH *y faut mettre les cailloux au fond / après y faut mettre l'oi-
gnon*
 59 MAX *je sais plus (voix inaudible, mal à l'aise)*
 60 M *tu ne sais plus, alors il faut lui dire de prendre un pot peut-
être d'abord*
 61 MAX *+ < >*

- 62 M *oui / alors dis-lui (Maxime sourit et regarde les autres)*
 63 AU *regarde comme je fais / ouh :: :*
 64 LAU À HUGO *NON, / pas comme ça!*
 65 M *pourquoi pas comme ça*
 66 LAU *pas tant de cailloux... voilà / tu dois en garder un petit peu (Lauranne met les cailloux dans le pot à Hugo)*
 67 M *vas-y Johanna tu expliques à Aurélien (Puis Aurélien joue à transvaser les cailloux d'un pot dans l'autre suite à 66 jusque 78)*
 ...
 75 JOH *d'abord y faut mettre les graviers (les touche) / après y faut mettre les oignons et après y faut mettre la terre*
 ...
 78 JOH *allez!! elle prend pas les graviers!*
 ...
 100 JOH *ça suffit*
 ...
 102 JOH *ça suffit / non*

Le fait de demander à Johanna d'expliquer à un autre élève de la classe, plus petit, comment on fait pousser des fleurs, l'incite à parler. Le dispositif instaure les conditions réelles d'échanges entre élèves, de véritables négociations de sens, de confrontations, de co-constructions dans et par le langage, tout comme l'établissement d'une culture commune. C'est à ces strictes conditions que les classes de la recherche considèrent que l'oral se construit, s'apprend, qu'il est enseigné. Ce qui est remarquable ici c'est de constater que les petits de trois ans ne sortent pas de la tâche langagière prescrite comme c'est très souvent le cas à cet âge. Ils ne changent pas de sujet et restent mobilisés sur l'activité proposée. La gestion du dispositif est essentielle à une bonne régulation de la tâche, elle facilite le maintien de l'enfant sur l'activité langagière et permet à l'enfant de maintenir en mémoire le but langagier et notionnel à atteindre.

3. CONCLUSION

L'enfant possède une culture familiale et agit à partir de représentations sociales qui sont à considérer comme des systèmes d'interprétation régissant sa relation aux autres et au monde. Ces systèmes orientent et organisent ses communications sociales. Il possède un langage oral plus ou moins élaboré. Il s'est construit par l'interaction de tutelle maternelle (Bruner, 1983) et son appartenance à un groupe (Goffman, 1974) un certain nombre de postures et de schémas d'interactions orales.

Notre position de principe, dans cet article, a été de dire que l'école, en ce qui concerne l'oral, doit porter son effort dans le strict contexte des apprentissages scolaires. L'enfant ne devient pas élève en passant seulement la porte d'une école! Il doit être accompagné dans ce processus de transformation. Aujourd'hui, c'est l'enseignement de l'oral qui peut l'y aider; hier, c'était la longue liste des punitions et la captation de la communication en classe par le maître. De manière complémentaire, cet effort passe par l'éclaircissement didactique

des notions de tâche disciplinaire et de tâche langagière prise au sens large, ce qui permettrait de comprendre comment on peut réguler ces tâches en amont de l'activité de l'élève et pendant son activité. Faire entrer l'enfant dans cette double tâche permettrait de réguler son action pour qu'il se construise des représentations spécifiques de la classe et de l'école afin de devenir vraiment élève. C'est la voie que nous explorons dans nos recherches actuelles portant sur les conduites discursives et c'est dans cet esprit que les indicateurs de progrès établis par l'école Benezet ont été élaborés. Ils ont révélé leur part d'utilité tant sur le plan de la construction des savoirs disciplinaires et linguistiques que sur celui, plus large en classe, de la problématique du respect de la parole de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M. (1992) : *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université.
- ADAM J.-M. (2001) : Texte, genre et niveaux de complexité, dans *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège ? Discours, genres, texte, phrase.*, Delagrave & CRDP Midi-Pyrénées, 41-61.
- AUSTIN J.L. (1962,70 traduc.) : *Quand dire c'est faire*, Paris, Seuil.
- BROWN P. & FRASER C. (1979) : Speech as a marker of situation, in *Social markers in speech* Cambridge University press, 33-62.
- BRUNER J.S. (1983) : *Le développement de l'enfant. Savoir faire. Savoir dire*, Paris, PUF.
- CHEVALLARD Y. (1991) : *La transposition didactique*, Grenoble, La Pensée Sauvage.
- GOFFMAN J. (1974) : *Les rites d'interactions*, Paris, ÉD. de Minuit.
- GRANDATY M. (1992) : Caractère central des séquences textuelles dans l'apprentissage d'une langue, *Repères*, 6, INRP, 95-109.
- GRANDATY M. & LE CUNFF C. (1994) : Situations de discours oral / écrit aux cycles 1 et 2, Performances, activités métalangagières et étayage, *Repères*, 9, INRP, 145-163.
- GRANDATY M. (1996) : Le rôle et le statut des activités métalinguistiques dans l'enseignement de l'oral, dans les Actes du 6ème colloque international de la DFLM, *Les Métalangages de la classe de français* (20-23 sept. 1995), Université Lumière, Lyon.
- GRANDATY M. (1998) : Élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences au cycle 2, *Repères*, 17, INRP, 109-125.
- GRANDATY M. & TURCO G. (Coord.) (2001) : *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école*. INRP, Didactiques des disciplines
- GRANDATY M. (2001) : Didactique de l'oral et conduites discursives, dans *Quelles grammaire enseigner à l'école et au collège ?* C.R.D.P. & Delagrave.
- GRICE P. (1979) : *Logique et conversation*, *Communications*, 30, 57-72.

- GRIZE J.-B. (1981) : Pour aborder l'étude des structures du discours, dans *Langue Française*, 50, 7-19.
- JOULAIN M. (1990) : Conversation maîtresse-enfants en maternelle : la circulation de la parole, dans la *Revue Française de Pédagogie*, 91, INRP, 59-67.
- KAIL M. & FAYOL M. (2000) : *L'acquisition du langage*. Paris, PUF.
- MONDADA L. (1999) : L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration descriptive des descriptions, dans *Langage & Société*, 89, 9-36.
- RONDAL A. & SERON X. (dir.) (1999) : *Troubles du langage. Bases théoriques diagnostic et rééducation*, Bruxelles, Mardaga
- SALAZAR-ORVIG A. (2000) : La reprise, aux sources de la construction discursive, dans *Langages*, 140, 68-91.
- SCHNEUWLY B. et DOLZ J. (1997) : Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement, dans *Repères*, 15, INRP, 27-40.
- SCHNEUWLY B. (1997) : Vers une didactique de l'oral, dans *Enjeux*, CEDOCEF, Namur, 39-40.
- VERRET M. (1975) : *Le temps des études*, I & II, Paris, H. Champion.