

# FONDER UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL. UN PARLEMENT D'ÉCOLE : QUELLE DIDACTISATION ?

Jacques TREIGNIER, Evelyne DELABARRE-BULOT,  
Jean-Claude LOIE, URA CNRS SUDLA 1164 Rouen,  
membres de l'équipe de recherche,  
« Vers une didactique de l'oral au cycle 3 »,  
Ministère de l'Éducation nationale, Direction des écoles.

---

**Résumé :** Constatant les difficultés rencontrées par les chercheurs et les enseignants à définir et mettre en œuvre une didactique de l'oral pour les cycles élémentaires et secondaires, une équipe de recherche mixte INRP / URACNRS vise à fonder une didactique de l'oral au cycle 3. En reprenant aux travaux de l'INRP le concept de « didactisation », l'article met en évidence comment l'école Pierre Mendès-France a, autour de son Parlement d'élèves, défini et mis en œuvre une didactique de l'oral. Ce projet s'est construit autour d'un rejet des conceptions scolaires traditionnelles des pratiques langagières et d'une reprise d'autres modes de circulation de la parole issus des instances de vie démocratique intra et extrascolaires : mouvements d'Éducation Nouvelle, associations, etc... Mais en ne convoquant pas les travaux des Sciences du Langage, ce projet minore la construction par les enfants de savoirs sur l'oral, et l'évaluation par les maîtres de ces pratiques et savoirs. Il s'agit là d'un choix parmi les didactisations possibles dont l'équipe de recherche propose une typologie, en postulant que cette classification constitue un outil pour l'action des maîtres et la recherche en didactique.

---

## 1. INTRODUCTION

Le présent article se propose d'analyser, à travers l'exemple d'une école de Dreux, en Zone d'Éducation Prioritaire, comment des enseignants ont conçu et mis en œuvre un projet éducatif, pédagogique et peut-être didactique, innovant. Cet article s'appuiera sur une recherche collective (1) menée par des enseignants-chercheurs, des enseignants du premier degré, dont ceux de l'école concernée, et des formateurs pour définir les fondements d'une didactique de l'oral au cycle 3. Cette recherche, (1995-1997 : *Vers une didactique de l'oral au cycle 3*), qui mobilise des chercheurs associés à l'INRP, DEP3 EFR1 Programme « Construction progressive de compétences en langage écrit de 2 à 7 ans », et des chercheurs associés à l'URA-CNRS 1164 SUDLA Rouen, Programme « Acquisition langagière », est financée par la Direction des Écoles du Ministère de l'Éducation Nationale. Cet article doit beaucoup aux membres de l'équipe qui

l'ont nourri de leurs actions dans les classes et de leurs échanges dans les réunions de travail.

## 2. PROBLÉMATIQUE DE L'ÉQUIPE

### 2.1. L'enseignement de l'oral, parent pauvre des pratiques à l'école élémentaire et des recherches

Notre expérience professionnelle d'enseignants, de formateurs, de chercheurs, nous avait convaincus que la **didactique de l'oral** était significativement **peu représentée** à la fois dans les pratiques d'enseignement du français à l'école élémentaire et dans les pratiques de recherche en didactique. A cet égard, Philippe Perrenoud (1991 : 15) signalait déjà que les « observations montrent que la communication reste une idée vague, que l'oral "rénové" est un parent pauvre dans la plupart des classes ».

En dehors des secteurs de l'école maternelle et du français langue étrangère / langue seconde, rares sont les ouvrages ayant trait à la didactique de l'oral à destination des enseignants des classes élémentaires, a fortiori de collèges ou de lycées.

En ce qui concerne la recherche en didactique, dans les années 1970, l'INRP a connu un « *Groupe de recherche sur La Langue Orale* », (appelé G.L.O.), dont les nombreux travaux ont été publiés dans la revue *Repères*, (les numéros 8, 9, 20, 21, 24, 26, 29, 35, 44, 45, 53, 58). Deux ouvrages destinés aux formateurs ont été publiés par le G.L.O., l'un coordonné par Anne-Marie Houdebine, (1983), *Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au cours préparatoire*, et l'autre rédigé par Claude Brunner, Sylvette Fabre, Jean-Pierre Kerloc'h, (1985), *Et l'oral alors ?*.

Dans les années 1980, le groupe « Variation langagière » a abandonné assez rapidement le terrain de la didactique de l'oral. Si les numéros 61 et 67 de *Repères*, (1983, 1985), pris en charge par ce groupe font majoritairement référence à la didactique de l'oral, quelques années après, dans le numéro suivant (*Repères* 71, Hélène Romian, 1987 a), la totalité des articles produits par ce même groupe ne concerne que la didactique de l'écrit. Ce n'est qu'en 1995, après donc une parenthèse d'une quinzaine d'années, qu'un nouveau groupe INRP s'est donné un projet de recherche spécifique en didactique de l'oral : « L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école primaire », sous la responsabilité de Catherine Le Cunff, Gilbert Turco et Michel Grandaty.

Nous avons donc bien conscience lorsque nous avons déposé auprès de la Direction des Écoles ce projet de recherche « *Vers une didactique de l'oral au cycle 3* », que, malgré le riche foisonnement des recherches linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques, ethno-linguistiques, l'oral reste un **parent pauvre** des recherches en didactique et des pratiques d'enseignement au delà de l'école maternelle.

Nous voulions également prendre le contre-pied de **deux discours**, nous semble-t-il dominants, véhiculés consciemment ou inconsciemment par notre Institution scolaire :

« l'oral ne s'enseigne pas »

et

« l'oral n'est pas impliqué dans la réussite scolaire ».

D'un côté donc est niée l'idée même d'une didactique de l'oral au delà des premières années de la scolarité, de l'autre la responsabilité de l'échec scolaire est trop exclusivement attribuée à l'enseignement de l'écrit. Ce n'est, en effet, qu'assez récemment, (Alain Bentolila, 1996, par exemple), qu'a été mis en cause – tout au moins si publiquement et avec tant de succès – l'apprentissage de l'oral dans l'apprentissage de l'écrit et la réussite scolaire. Ce discours nouveau surprend à tel point que *Le Nouvel Observateur*, (10.10.1996, numéro 1666), a fait paraître un entretien avec Alain Bentolila, entièrement consacré à la maîtrise de la langue orale, et paru sous le titre quelque peu paradoxal : *Le cri d'alarme d'un linguiste : Nous fabriquons des illettrés*, (Anne Fohr 1996).

Notre démarche de recherche a, en revanche, rencontré l'action de l'équipe des six maîtres qui ont participé dès 1981 à la conception et la construction de leur école de 5 classes, autour d'un projet qui prenait comme axe principal **un parlement des enfants**, et mettait au centre de l'école un **forum**. Si quelques parlements d'école ont très récemment vu le jour dans une optique d'initiation à la vie démocratique, le projet de l'école Pierre Mendès-France était, il y a quinze ans, hautement original, et supposait, quant à lui, en outre, une circulation de la parole différente (parlement, conseil de classe, forum) de celle qui est habituellement observée dans les classes et les écoles.

## 2.2. Quelle didactisation ?

Devant ce projet précurseur et potentiellement intéressant pour la didactique du français, oral notamment, nous nous sommes interrogés sur les processus de didactisation mis en oeuvre par les enseignants. En créant une telle organisation, que souhaitaient-ils en fait enseigner, et que les enfants apprennent ?

Nous n'avons pas repris ici le concept de « transposition didactique », parce qu'Yves Chevallard (1985), envisage essentiellement l'articulation entre « le savoir savant et le savoir enseigné », comme en fait foi le sous-titre de l'ouvrage. Nous nous sommes appuyés, en revanche, sur les travaux d'Hélène Romian, (1987 b), qui, dans un article au nom évocateur, « Aux sources des savoirs à enseigner ; traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques », montrait que la conceptualisation et la mise en oeuvre de projets d'enseignement demandent à l'enseignant – et au chercheur – une mise en relation de bien d'autres champs théoriques et pratiques que celui de la seule discipline universitaire, du seul « savoir savant ». En effet, l'enseignant de français à l'école élémentaire n'enseigne pas les Sciences du Langage. Il organise l'apprentissage par les enfants de pratiques langagières orales ou écrites scolaires et extrascolaires, en prenant également en compte bien d'autres référents théo-

riques en complément de ceux de la linguistique : par exemple la psychologie des apprentissages ou la sociologie de la culture pour ne citer que ceux-là.

Gilbert Ducancel, (1986 : 281), souligne, en effet,

« qu'à la différence d'autres disciplines, mais avec certaines autres comme l'EPS, les Arts Plastiques, etc... ce que l'enseignement du français vise et installe en premier lieu, ce ne sont pas des savoirs sur la langue ou la littérature, mais la capacité à lire et produire des discours oraux, écrits et pluricodés dans une variété de situations et de contextes, et pour une variété de projets et d'enseignements ».

Nous nous sommes intéressés à l'un de ses articles ultérieurs (Gilbert Ducancel, 1988) qui met en évidence que les référents théoriques linguistiques ont, pour les membres des équipes de recherche de l'INRP, composées d'enseignants et de formateurs, **un double rôle d'analyseurs**. Ils ont tout d'abord (1988 : 84) un rôle d'analyseur :

« des discours et pratiques sociales, des pratiques et écrits de la tradition et de l'innovation scolaires »,

ce que Gilbert Ducancel appelle :

« une première didactisation des référents du côté de l'enseignement ».

Mais ils jouent également (1988 : 85) un rôle d'analyseur :

« des problèmes réels rencontrés par les élèves, de leurs formulations successives, de leurs résolutions, ... des invariants repérés et construits par eux, des types de savoirs qui se sont remodelés, ... »,

ce qu'il nomme :

« une seconde didactisation des référents du côté des apprentissages ».

Lorsque, donc, nous parlerons de didactisation, nous nous référerons à cette complexe articulation des pratiques et des savoirs scolaires et extrascolaires que nécessitent la conception et la mise en œuvre de pratiques didactiques innovantes.

### 2.3. Le corpus

En 1995-1996, dans une première phase essentiellement exploratoire et descriptive de notre recherche, nous avons souhaité essayer de **cerner comment les enseignants avaient élaboré leur projet**. Pour ce faire, nous nous sommes référés à quatre types de documents, que nous avons collectés, et dont le lecteur trouvera la liste dans les notes 2 et 3 :

- les documents écrits produits par l'équipe de l'école Pierre Mendès-France,
- ceux dont ils se sont servis (notes, ouvrages),
- ceux qui rendent compte de l'histoire et du fonctionnement de l'école,
- les entretiens (enregistrements audio, notes), menés avec trois des enseignants fondateurs.

### 3. LES PROCESSUS DE DIDACTISATION

Nous avons recueilli, puis analysé ce corpus sous l'angle des processus de didactisation. Un certain nombre de caractéristiques intéressantes apparaissent, sur lesquelles nous souhaitons centrer notre attention :

- une didactisation construite par contre-modèle, vis à vis à la fois de la tradition scolaire et des pratiques sociales extrascolaires,
- la prééminence dans la didactisation de la référence à des pratiques scolaires et extrascolaires,
- la coexistence d'une didactisation explicite, principale, directe, et d'une didactisation implicite, ou moins explicite, secondaire, indirecte,
- une didactisation d'où étaient absents les savoirs savants, mais qui a évolué lorsque dans la seconde phase de la recherche, (1996-1997), l'équipe s'est appuyée, principalement mais sans exclusivité, sur les acquis des Sciences du Langage.

#### 3.1. Une didactisation par contre-modèle

Dans le discours des acteurs impliqués dans la naissance de l'école Pierre Mendès-France revient souvent qu'il s'agit d'un contre-modèle, **en rupture avec les modèles dominants scolaires et extrascolaires**. C'est ainsi que Michel Chinchilla décrit la rupture avec un mode de relations sociales au sein de l'École, et avec un type traditionnel de circulation de la parole : *J'en avais un peu marre aussi du système dans lequel on vivait à X, (école de Dreux, ndr), un système qu'était hiérarchique, où on mettait au coin, à la porte, on mettait à genoux, et où les enfants ne s'exprimaient jamais si ce n'est pour venir se plaindre de telle ou telle chose, c'était pas constructif, quoi.*

Brigitte Ana et Jean-Louis Courtois, également interviewés, tiennent le même discours en d'autres termes. La première a choisi de quitter l'école X pour aller à Pierre Mendès-France parce qu'elle souhaitait, pour les adultes comme pour les enfants, un autre climat social : *Je crois que le premier apprentissage que j'en attendais, c'était la démocratie.*

Le second insiste sur ce refus de la tradition scolaire qui a soudé le groupe à la fois dans sa dissidence et dans sa démarche d'innovation :

*On en a eu ras-le-bol de fonctionner dans un système qu'était, euh, assez difficile, où, euh, on se connaissait par numéro de classe et pas par nom, et où, on avait pas le droit, euh, enfin, on avait pas le droit de, avec les autres, c'était très difficile d'organiser un décloisonnement, ..., envers et contre tous on a réussi à fonctionner, ..., on a fonctionné ensemble parce qu'on fonctionnait contre d'autres pratiques pédagogiques avec lesquelles on voulait pas ... (fin d'énoncé).*

Ces trois co-fondateurs ont également conscience – et ils le disent – que leur utopie pédagogique reposait sur un fort refus d'une tradition scolaire contestée et contestable, et qu'elle émergeait autour de 1981, dans un contexte social et politique porteur d'un espoir et d'une volonté de changement. Ils relient la naissance de leur « projet éducatif » à l'engagement de la municipalité d'alors, dans une autre dynamique de construction scolaire : diminution de la taille des écoles, implication des équipes enseignantes dans l'architecture, autre conception de l'espace, recherche d'une synergie entre le scolaire et le socio-culturel,

etc... Et ils mentionnent qu'ils ont fait partie des premiers coordinateurs de la zone d'éducation prioritaire de Dreux-Vernouillet alors naissante.

Ainsi est mise en évidence une convergence entre l'innovation et le **contexte politique** local et / ou national. Ce projet innovant, dont la didactisation reste encore diffuse, à ce moment initial, se définit comme une rupture vis-à-vis de la tradition scolaire, et comme accompagnement des évolutions de la société. La tradition scolaire contestée est, ici, de façon dominante, de dimension éducative, pédagogique. Ce qui est en jeu, c'est une **conception de l'enfant** :

- en tant que futur citoyen, doit-il être passif, soumis, ou bien actif responsable ?
- et en tant qu'être de parole, doit-il être dépossédé d'une parole autonome ou bien capable de gérer les interactions langagières que lui propose la vie sociale ?

En ce sens le « projet éducatif » de Pierre Mendès-France porte bien son nom. Cette interrogation sur les relations sociales dans et hors l'école se centre sur les pratiques essentiellement éducatives. A ce stade, elle ne concerne pas encore, ou pas directement, la didactique. Peut-on parler de didactique de l'Éducation civique ?

### 3.2. Une didactisation pratique

Nous avons vu que les enseignants ne réfèrent pas dans leur projet « éducatif » à des savoirs savants, aux Sciences du Langage, et fort peu à d'autres référents théoriques. Néanmoins dans la brochure écrite *Projet éducatif de l'école Pierre Mendès-France*, sont mentionnés l'ouvrage de Bernard Charlot : *L'école aux enchères*, comme outil sociologique d'analyse du fonctionnement traditionnel de l'École, celui de Robert A. Rosenthal et Lenore Jacobson : *Pygmalion à l'école*, comme éclairant le rôle des attentes du maître dans les apprentissages de l'enfant. Ce sont là des **référents théoriques d'ordre psycho-sociologique**. En effet, pour penser leurs démarches éducatives et leur enseignement, les enseignants interviewés de Pierre Mendès-France renvoient essentiellement à des pratiques sociales scolaires ou extrascolaires, liées à une exercice démocratique de la parole. Ils citent également comme ressources pour eux : « *la pédagogie coopérative de l'OCCE, Jacky Chassanne, un militant ICEM du département d'Eure-et-Loir, l'action de Vincent Ambite, militant GFEN, principal du collège de Cassis, Jean et Jacques Bernardin responsables du GFEN au plan départemental, leur expérience personnelle en milieu associatif* ».

La définition du projet de l'école, dans sa dimension didactique de l'oral, ne s'appuie donc pas sur les travaux des Sciences du Langage, (ethno-, psycho-, socio-linguistique), mais sur un refus de la tradition, du modèle scolaire dominant de circulation de la parole, et sur l'adhésion à un modèle démocratique de circulation de la parole, véhiculé à l'extérieur de l'École par le mouvement associatif, à l'intérieur de l'École par les mouvements d'Éducation Nouvelle et les partisans de la coopération à l'École. Mais cette articulation pratiques scolaires / pratiques extrascolaires s'opère au seul niveau de l'**importation de situations**,

(conseils, assemblées, parlements, émissions), d'un milieu à un autre, de façon certes assez explicite pour les adultes, mais **implicite pour les enfants**.

C'est ainsi que les débats des élèves lors des parlements de l'école et des conseils de classe ne sont pas reliés aux débats de la société française durant son histoire. Par exemple, en début d'année 1995/1996 les délégués des élèves au parlement s'interrogeaient sur l'éligibilité des invités du cours préparatoire : *Lorsqu'on sait pas encore lire et écrire, peut-on être au parlement ?* Un enfant de famille migrante, originaire du Maghreb, développe même longuement l'idée que pour être élu, il faut *être bon élève, bien parler, savoir lire et écrire, être obéissant avec le maître*.

Ne se trouve-t-on pas là devant une forme de vote censitaire ? Lors d'une autre réunion du parlement, les délégués émettent le désir d'élire un président pour représenter l'école. Est alors discuté, sans d'ailleurs d'aboutissement, le mode d'élection : *Est-ce à l'école tout entière d'élire le président ou bien au parlement ?*

Là encore la réflexion, le débat des enfants rejoignent ceux qui ont mobilisé la société française, lorsque entre deux constitutions il a fallu choisir entre une élection du Président au suffrage universel et une élection du Président par les Chambres de Représentants. Pour fonder une éducation civique et une didactique de l'histoire, est-il nécessaire d'articuler les pratiques des enfants avec les pratiques de référence, qui constituent pour eux, dans un premier temps des ressources pour résoudre les problèmes qui se posent à eux, dans un second temps des outils de réflexion sur leur action ?

En ce qui a trait à la didactique de l'oral qui nous concerne principalement ici, quelles sont les ressources scolaires et extrascolaires accessibles aux enfants pour conquérir une maîtrise progressive de la communication orale ? Nous entendons par là des enregistrements audio et vidéo de conseils de classe, de parlements scolaires, d'assemblées électives, d'assemblées générales, de réunions diversement gérées, etc ... Il nous faut bien, en ce domaine des ressources disponibles, constater une grande carence. Mais deux phénomènes, sur lesquels nous souhaitons nous centrer, explicitent peut-être ce **manque d'articulation** dans le projet de l'école entre les pratiques intra- et extra-scolaires :

- le caractère implicite, encore plus peut-être pour les enfants que pour les adultes, des processus de didactisation,
- l'absence initiale dans les référents théoriques des Sciences du Langage comme analyseurs des référents pratiques extrascolaires mais aussi des productions intrascolaires des élèves.

### 3.3. Une didactisation implicite

Quand nous nous sommes entretenus avec les trois enseignants fondateurs, ils disaient explicitement avoir voulu consciemment créer une autre vie scolaire, plus démocratique, et favoriser d'autres apprentissages sociaux exprimés en termes d'éducation à la citoyenneté . Il y a là un projet explicite d'éduca-

tion civique, peut-être moins clairement un projet d'instruction civique comme nous l'avons précédemment montré, mais **pas de projet explicite d'enseignement de l'oral et / ou de l'écrit**. Pourtant les trois enseignants disent être très attachés aux termes *forum* et *parlement*, sans pouvoir toutefois en expliquer les raisons. Mais ils refusent que l'on considère le *forum* comme un hall central, une place, le *parlement* comme une assemblée. Cet attachement très fort à « parlement », dont le sens ancien au 11<sup>ème</sup> siècle était celui de « conversation » (Jacqueline Picoche, 1971 : 49), et à *forum*, place de Rome où le peuple s'assemblait pour discuter des affaires publiques, nous paraît une manière indirecte d'associer à la citoyenneté, la maîtrise du langage, de coupler éducation civique et didactique du français oral (et aussi écrit).

La dimension didactique et langagière du projet apparaît finalement surtout dans ce qu'ils proposent aux enfants de faire par la parole, et peut-être dans la parole. Jean-Louis Courtois tient ainsi à rappeler que lors de l'inauguration de l'école, *c'est la Présidente (élève ndr) qui a prononcé le discours*.

De même, tout est en fait organisé de façon à **susciter la prise de parole**. Il y a des campagnes électorales orales (et / ou écrites) menées par des listes d'élèves candidats. La durée des mandats est initialement limitée à un semestre. Le renouvellement est non prévu, de façon à ce que chaque élève ait eu, au cours de sa scolarité, l'occasion d'être délégué. L'articulation conseil de classe-parlement oblige les délégués à être porteurs dans un sens de la parole de leurs électeurs, (leurs camarades de classe), et dans l'autre sens porteurs de la parole du parlement. Une radio scolaire est née qui a failli dans les années 1990 devenir une radio libre locale, avant de disparaître. Il y a là, dans le choix des dénominations, des organisations, la présence d'un projet d'enseignement de l'oral, mûrement pensé, bien que pas explicitement formulé, et finalement subordonné au projet éducatif présenté comme premier.

C'est ainsi que le perçoivent également les élèves. Nous les avons interrogés, en 1995-96, sur les rôles et fonctionnements du parlement et du conseil de classe. Les enfants de CE2 et de CM1, invités à donner leur avis sur le rôle du parlement, font référence dans 57% au rôle de la parole : « *parler de, dire, raconter, demander, répondre* », et dans 43% à sa fonction d'organisation, de régulation de la vie scolaire. **Aucun** enfant ne perçoit pourtant le parlement et les conseils de classe comme des **lieux d'enseignement-apprentissage**. Les CM2, incités à évaluer le fonctionnement du parlement et à proposer des améliorations, se centrent dans 41% des cas sur la circulation de la parole, dans 31% sur le contenu des échanges, dans 28% sur la qualité des entregistrements vidéo des réunions. Aucun enfant de CM2 ne réfère à l'enseignement ou à l'apprentissage.

Cet implicite didactique, dont nous parlions précédemment, a donc des incidences sur les représentations que les élèves se font de l'activité qui leur est proposée. Quel contrat didactique, quelle clarté cognitive sont-ils alors installés ? Pourtant, Michel Chinchilla, enseignant interrogé par nous, parle de la formation des élèves à la communication orale : *Ben, j'vois pas surtout quand on est en classe primaire, i peut y avoir de l'écrit, mais pour les tout petits, j'pense que écrire en CP, même en CE2, arriver à exprimer ses idées par écrit c'est pas*



*évident, bon, s'exprimer oralement pour peu que l'enfant ait un minimum de formation, et qu'on l'y habitue, et qu'on l'y pousse un petit peu, ben i va parler, même s'il parle avec ses mots, même s'il parle avec sa façon de s'exprimer, parce qu'il faut savoir qu'on avait tout de même beaucoup d'étrangers, et tout l'essentiel c'est qu'il cherche à extraire, enfin pas extraire mais à extérioriser ses envies, ses angoisses, ses problèmes par rapport à l'enseignement. La formation elle vient d'abord de l'adulte qui est tout de même là pour retravailler un petit peu l'oral de l'enfant quand y a des problèmes, pour traduire aussi parce que l'adulte est capable aussi de traduire une parole d'enfant, de façon à ce que tout le monde la comprenne, parce qu'ils se comprennent pas toujours.*

Ce projet repose, en fait implicitement, sur une grande partie des principes qui étaient ceux, par exemple, du Plan de Rénovation, (INRP, 1971, 1973) :

- « la priorité de l'expression orale », (INRP, 1971 : 13),
- la libération de cette parole : « le maître de français libère », (INRP, 1971 : 14).

Mais il lui manque néanmoins le dernier principe, celui de structuration :

« la conquête progressive du langage adulte élaboré par la libération (et la structuration », (INRP, 1971 : 14).

Et ce manque, qui n'est peut-être pas indépendant de la non convocation des Sciences du langage, des savoirs savants, n'est pas sans effet sur l'organisation du projet d'enseignement et sur le type de didactisation.

#### **4. D'UNE DIDACTISATION IMPLICITE À UNE DIDACTISATION EXPLICITE**

Nous faisons précédemment la remarque que la non-convocation des Sciences du langage avait eu un retentissement sur la conception et la mise en oeuvre du projet de l'école. Nous souhaitons présentement montrer ce que le début de la seconde phase de notre recherche (1996-97), plus interventionniste, a, grâce aux acquis de la linguistique, fait évoluer dans les conceptions et les pratiques des membres de la communauté scolaire de l'école Pierre Mendès-France.

L'apport des Sciences du langage nous paraît se situer à trois niveaux : tout d'abord elles ont servi d'analyseurs des pratiques des partenaires tant du côté de l'enseignement que du côté des apprentissages. Elles ont ensuite constitué un facteur d'évolution dans le modèle didactique.

##### **4.1. Les sciences du langage : des analyseurs du côté de l'enseignement**

Pour analyser le fonctionnement des conseils de classe et des parlements, nous avons eu recours aux outils de la **sociolinguistique scolaire**, (Claudine Dannequin, 1976, Régine Sirota, 1988, par exemple). En effet, la circulation de la parole lors des assemblées avait repris des caractéristiques propres à la communication scolaire. Dans bien des cas, nous constatons la prééminence du maître tant au plan quantitatif, (une interaction sur deux), qu'au qualitatif, (monopolisation de 80% du temps de parole). Dans d'autres cas, quelques

enfants délégués, parmi les plus âgés, ou les plus assurés, ou les plus habiles, dominaient les interactions. Les classes, appelées à rendre compte du fonctionnement du parlement, avaient, pour leur part, signalé que *certains délégués parlaient beaucoup, que d'autres parlaient peu, que d'autres encore demandaient la parole en levant le doigt, sans jamais l'obtenir.*

Ces analyses ont permis de revenir à la situation originelle. Les fonctions de délégué étaient initialement électives, brèves (un semestre), non renouvelables. Une telle disposition qui évitait l'auto-désignation et écartait l'ambition de certains élèves, était, au fil des ans, tombée en désuétude. Ceci montre que le pari d'une éducation civique et langagière en rupture avec les modèles dominants intra- et extra-scolaires ne peut se suffire de l'emprunt de pratiques, aussi intéressantes soient-elles, mais doit en permanence s'appuyer sur des analyses et des outils théoriques, au risque sinon de retomber dans la tradition scolaire et sociale. L'intuition peut, certes, servir l'**innovation**, mais celle-ci, pour perdurer, **doit s'appuyer sur la théorisation.**

Les Sciences du langage ont donc permis de redéfinir le projet éducatif – quelle éducation à la citoyenneté ? – et didactique de l'école : quels apprentissages langagiers oraux ? C'est ainsi que le rôle du maître a évolué, ou tout au moins a connu une amorce d'évolution. En effet, le maître, animateur du parlement, qui plus est directeur de l'école, occupait toujours la place de Président de séance dans cette assemblée, ce qui nuisait à une circulation démocratique de la parole, à la prise de parole des enfants, ce qui constituait également une erreur si l'on considère que la parole se prend et s'apprend. Après analyse des interactions lors des parlements, l'enseignant a certes conservé son statut d'adulte enseignant, de directeur garant institutionnel, mais il a tenté de **déléguer aux élèves certains rôles**, nous semble-t-il, formateurs pour eux : par exemple celui d'animateur, de régulateur, de Président de séance. En effet, procéder à l'établissement de l'ordre du jour, le faire respecter, distribuer la parole, signaler les accords et les désaccords, synthétiser les positions, faire procéder aux votes, organiser le déroulement temporel, etc... présente de réelles difficultés pour l'enfant animateur, mais constitue également pour lui de véritables sources d'apprentissages.

Mais ce changement de rôles se révèle difficile à maintenir, tant est forte la prégnance des représentations, tant il est habituel que les rôles coïncident avec les statuts. Et nous avons vu l'enseignant reprendre après quelques minutes ce qu'il avait précédemment délégué, ou bien l'enfant abandonner le rôle d'animateur qu'il avait sollicité. Ces phénomènes de conflits statuts-rôles nous ont confortés dans l'idée qu'il fallait assurer, comme cela se fait dans certains lycées et collèges, (Marie-Christine Riedlin, 1988), une formation au rôle de délégué. Ceci ne nous semble possible que dans le cadre d'**ateliers**, (être délégué, être animateur-régulateur, Président de séance) qui impliquent un décloisonnement au sein de l'école, une évolution – en cours – du projet d'école.

Dans un premier temps, les Sciences du langage ont donc bien joué ce rôle d'analyseurs du côté de l'enseignement dont parle Gilbert Ducancel (1988 : 84). En permettant une meilleure analyse des interactions dans les situations, elles ont aidé à l'évolution du projet d'enseignement vers une plus grande explicita-

tion. Le rôle de la prise de parole, d'une parole à-prendre, s'est amplifié et éclairé au sein du projet d'éducation à la citoyenneté. Mais elles ont également provoqué une plus forte didactisation, dans la mesure où, par delà la mise en oeuvre de situations intéressantes de communication orale, s'est amorcée une meilleure définition des positions et places d'exercice et d'apprentissage de la parole, (rôles, lieux, moments). Les Sciences du langage ont enfin aidé à mettre en évidence que les processus d'une innovation fondée intuitivement sur l'importation de pratiques intra- ou extra-scolaires, non explicitée et non sous-tendue par des référents théoriques explicites, couraient le risque d'être remodelés par les pratiques dominantes.

#### 4.2. Les sciences du langage : des analyseurs du côté des apprentissages

Nous venons de voir comment les Sciences du langage avaient permis des avancées dans le projet éducatif et didactique de l'école Pierre Mendès-France, au niveau de l'organisation de la circulation de la parole. Nous nous proposons de montrer quels rôles elles ont joués au niveau des représentations des maîtres et des enfants, « du côté des apprentissages » pour reprendre la formulation de Gilbert Ducancel, (1988 : 85). Lors des conseils de classes et des séquences consacrées aux parlements, nous nous sommes parfois heurtés, nous semble-t-il, chez les enfants, à **une représentation double de l'oral**.

D'un côté, les élèves considéraient comme naturel que l'interaction obéisse aux lois d'un libéralisme langagier total, tout en étant capables de référer aux principes établis ensemble de fonctionnement de la communication : *demander la parole, écouter l'autre, partager la parole, respecter le sujet, etc...* D'un autre côté, les enfants semblaient prendre toute activité orale ou sur l'oral comme une pause, une récréation dans le travail scolaire.

Nous nous sommes demandés si les élèves appartenant à des familles migrantes et / ou en grandes difficultés – économiques notamment – ne **survalorisaient pas l'écrit** pour diverses raisons culturelles, et ce faisant dévalorisaient tout travail langagier oral. C'est pourquoi nous avons, en empruntant à certaines méthodologies des Sciences du langage, favorisé chez les enfants les **stratégies métalangagières** afin que la communication orale devienne pour eux un objet, un objet de savoir et un objet d'enseignement / apprentissage. En ce sens, les enfants ont travaillé dans les domaines suivants :

- comment améliorer la circulation de la parole dans les parlements et les conseils de classe ?
- comment perfectionner les rapports du délégué qui rend compte, dans un premier temps, du conseil de classe au parlement, puis dans un second temps de la position du parlement à la classe ?
- comment augmenter l'efficacité d'un exposé documentaire, (CM2) ?

Sans pouvoir se référer aux pratiques sociales, tant il manque de ressources accessibles pour eux en ce domaine, les enfants ont commencé à produire des outils : *utiliser un micro pour parler chacun à son tour, faire attention aux personnes placées latéralement que l'on voit moins que ceux qui vous font*

*face, respecter un tour de parole, prendre des notes, enregistrer les séquences, les reVISIONNER, rapporter en s'aidant de ses notes, comparer le rapport du délégué aux discussions en classes ou en parlements, exposer en se servant de compléments divers : tableaux, photos, panneaux, etc...*

Ce faisant, les élèves modifiaient leurs représentations de l'oral, devenaient de plus en plus conscients de leurs apprentissages, que ceux-ci soient effectués, en cours, à venir. Ce faisant les maîtres devenaient aussi plus conscients des progrès des enfants. Au delà de la modification chez les enfants de leurs représentations de l'oral et de son enseignement-apprentissage, la poursuite de la recherche devrait permettre, grâce aux acquis de la linguistique, d'évaluer les progrès dans leurs conceptions et leurs pratiques langagières orales. Mais ce n'était pas, à notre avis, la seule évolution induite : le modèle didactique a, lui aussi, changé.

### 4.3. D'un modèle didactique à un autre

En effet, le modèle didactique originel privilégiait le **faire**. Michel Chinchilla, en évoquant la création d'une radio scolaire qui a failli devenir une radio libre, situe les apprentissages dans la remobilisation et la reformulation par les enfants de leur expérience extrascolaire de la télévision, de la radio. Il s'agit d'une position didactique qui privilégie l'apprentissage par le « faire ». Il en découle une grande difficulté, pour tous les partenaires, à définir des modalités d'évaluation. Michel Chinchilla voit l'évaluation à court terme, dans les progrès effectués grâce à la rétroaction exercée, par exemple, par la classe vis à vis du délégué : *tu n'as pas dit*, ou bien à long terme dans la capacité à tenir des places locutoires, dans l'attitude langagière : *parmi nos élèves, nos délégués, peu sont arrivés au bac, mais beaucoup sont devenus présidents d'associations*.

Cette prééminence du faire présente ici, semble constituer un des traits dominants des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'oral, à l'inverse de ce que l'on rencontre traditionnellement en didactique de l'écrit où les analyses, (conjugaison, vocabulaire, grammaire, orthographe), s'hypertrophient parfois en occultant le faire, particulièrement la production de discours écrits.

La prise en compte des travaux des Sciences du langage, mais aussi de la psycho-sociologie de l'apprentissage, (Jean-François De Pietro, 1996 ; Anne-Nelly Perret Clermont, 1979, Britt-Mari Barth, 1987, par exemple), a redonné une place à la **mise à distance**, au **retour réflexif** sur l'activité dans la conquête des stratégies discursives comme dans la construction des savoirs linguistiques. Il s'agit là, non de l'inculcation d'une métalangue, peut-être non opératoire pour ce qui est des pratiques orales, mais du développement d'**attitudes** et de **pratiques métalangagières**. C'est ainsi que les enfants ont été régulièrement amenés, en les reVISIONnant, à donner leur avis sur les situations de communication qu'ils avaient vécues : parlements, conseils de classes, exposés. Ils ont été incités à les évaluer a posteriori tout en esquissant des principes de progrès pour les suivantes.

**Un nouveau modèle didactique** s'est progressivement installé, qui articule le faire et la mise à distance de l'action, l'activité langagière et l'activité métalangagière. Marcel Lesne (1977), aurait vu en cette évolution une rupture avec le modèle didactique traditionnel de type transmissif, et une évolution d'un modèle initial de type incitatif vers un modèle de type appropriatif : une lente élaboration d'un modèle constructiviste de didactique de l'oral.

## 5. CONCLUSION

En ce qui concerne l'école Pierre Mendès-France, le projet éducatif et didactique était novateur à bien des titres en 1981. Les parlements d'enfants étaient alors très rares. L'idée – fût-elle implicite – d'une didactique de l'oral à l'école élémentaire était très peu fréquente. En revanche, à l'époque, en d'autres lieux, traditionnellement l'innovation didactique s'opérait par la transposition didactique de nouveaux « savoirs savants ». C'est ainsi que nous avons connu dans les années 1970 une vague applicationniste linguistique et mathématique, qui a privilégié dans les processus de didactisation les seuls « savoirs savants » qui permettaient de renouveler les savoirs disciplinaires traditionnellement enseignés à l'école, sans bouleverser ni les méthodes d'enseignement ni les démarches d'apprentissage. Ce processus s'est opéré sans interroger ni la tradition scolaire, ni les pratiques scolaires et extrascolaires, ni les théories connexes de référence qui auraient pu éclairer l'acte d'enseignement.

Avec l'école Pierre Mendès-France, nous nous trouvons, à notre avis, devant un autre type de didactisation. Celle-ci a, en effet, opéré par appui sur des pratiques sociales intra- et extra-scolaires, et par rupture avec la tradition scolaire. C'est ainsi que des pratiques de communication liées à un exercice moderne de la démocratie (presse locale, radio libre locale, organisation langagière et civique démocratique de l'école), ont été choisies et proposées aux élèves. Dans le même temps, la circulation traditionnelle de la parole était vivement contestée. Mais les Sciences du Langage n'étaient pas convoquées. Il en va de même pour les autres champs théoriques. Nous nous trouvons bien devant un second type de didactisation, dont le **pragmatisme** fait pendant à l'applicationnisme théorique dont nous parlions pour le premier type de didactisation précédemment évoqué.

Notre équipe de recherche, en mobilisant dans un second temps les Sciences du langage, a mis en oeuvre **un troisième type de didactisation** qui, comme le précisaient Gilbert Ducancel, (1986, 1988) et Hélène Romian, (1987 b), articule une contestation de la tradition scolaire, une sélection de référents théoriques, un tri parmi les pratiques sociales intra- et extra-scolaires, tout en attribuant aux Sciences du Langage un rôle spécifique « d'analyseur ».

Mais, nous semble-t-il, ce ne sont **pas les mêmes travaux** linguistiques qui sont aujourd'hui convoqués, et ils n'ont pas le même rôle **qu'autrefois**. La didactisation applicationniste des années 1970, s'est essentiellement appuyée sur ceux des référents de la linguistique structurale de phrase qui permettaient de changer, par exemple, d'étiquetage grammatical sans faire évoluer profondément l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire.

Nous nous sommes, quant à nous, appuyés sur des recherches en psycholinguistique, en sociolinguistique, en psycho-sociologie de la communication. Il s'agit là d'un choix qui reflète non seulement les progrès de la recherche et de la diffusion des Sciences du langage, mais aussi les besoins essentiels d'une recherche en didactique de l'oral. Et il s'agit également d'un choix conforme à notre modèle didactique.

En effet, – peut-être encore plus que pour l'écrit – un enseignement-apprentissage de l'oral dans lequel l'enfant s'approprie des pratiques langagières et construit des savoirs ne peut, à notre sens, se fonder que sur une évolution de la vie scolaire **et** des démarches d'enseignement-apprentissage. Le langage, et principalement le langage oral, a au sein de l'école un double statut d'outil et d'objet de savoir. La circulation de la parole se trouve donc intimement liée aux conceptions que se font les enseignants de la vie sociale et scolaire, à leurs conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle en constitue le plus puissant révélateur. L'exemple de l'équipe de Pierre Mendès-France montre qu'en ce domaine une autre organisation des classes et de l'école, plus démocratique, est une **condition nécessaire mais non suffisante** pour fonder une didactique de l'oral.

Si, comme nous le disions en début d'article, à la suite de Gilbert Ducancel, (1986 : 281), une didactique appropriative du français, oral notamment, partage avec d'autres didactiques le trait commun de viser la maîtrise de pratiques et non la seule acquisition de savoirs, elle présente, nous semble-t-il, la spécificité d'exiger pour exister une réorganisation totale de la vie scolaire et de tous les enseignements. En ce sens, une telle didactique de l'oral ne peut faire l'économie de recourir aux outils proposés par les recherches psycho-, socio-, ethno-linguistiques.

## NOTES

- (1) Composition de l'équipe : Evelyne Bulot-Delabarre, Jean-Claude Loie, URA-CNRS 1164 SUDLA Rouen, Jacques Treignier, URA-CNRS 1164 SUDLA Rouen, INRP DEP3 EFR1, Denis Dirlaouen, Jean-Michel Petiot, Monique Pianello, Danielle Rymarski, Conseillers pédagogiques, Brigitte Ana, Isabelle Brusseau, Sylvie Caillate, Marie Casties, Michel Chinchilla, Dominique Cornu, Jean-Louis Courtois, enseignants.
- (2) Documents :
  - Équipe enseignante de Pierre Mendès-France, mars 1983, *Projet éducatif de l'école Pierre Mendès-France*, rue De Lattre de Tassigny, 28100 Dreux, document ronéoté, 27 pages,
  - Notes prises lors de deux stages d'école : 2 semaines en Octobre 1982, 1 semaine en Novembre 1987,
  - Ecoles Pierre Mendès-France, Saint Exupéry, Louise Michel, Annie Franck, *L'heure de Dreux, journal scolaire du quartier plateau sud*, 28100 Dreux, ISSN 03950640, numéro 5 juin 1985, numéro 18 février 1988,
  - Les journaux drouais *La République du Centre*, *L'action Républicaine*, *L'écho Républicain*, qui ont rendu compte de 1984 à 1990 de la naissance et de la vie de l'école Pierre Mendès-France,

- GFEN et Association des Parents et Amis de l'école de Kerfraval, 1979, *Kerfraval du rêve à la réalité, combattre dans l'école*, Imprimerie municipale de la ville de Morlaix, Morlaix, 133 pages, document ronéoté.

- (3) Corpus : aux documents signalés dans la note 2, ont été adjoints :
- les notes prises et les enregistrements vidéo effectués lors des conseils de classe et des parlements hebdomadaires du second semestre de l'année 1995-96,
  - les entretiens réalisés début novembre 1996 avec trois des enseignants à l'origine du projet de l'école Pierre Mendès-France : Brigitte Ana, Michel Chinchilla, Jean-Louis Courtois.

## BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA Alain (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 220 pages.
- BRUNNER Claude, FABRE Sylvette, KERLOC'H Jean-Pierre (1985) : *Et l'oral alors ?*, Paris, INRP-Nathan, 191 pages.
- CHARLOT Bernard (1979) : *L'école aux enchères : l'école et la division du travail*, Paris, Payot.
- CHEVALLARD Yves (1985) : *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La Pensée sauvage, 126 pages.
- DANNEQUIN Claudine (1976) : *Les enfants baillonnés*, Paris, Sudel Cedic, 175 pages.
- DE PIETRO Jean-François (1996) : « Métalangage et apprentissage de la langue », dans *Les métalangages de la classe de français*, Actes du 6ème colloque DFLM Lyon septembre 1995, textes réunis par Robert Bouchard et Jean-Claude Meyer, CNRS Délégation générale à la langue française auprès du premier ministre, Ministère chargé de la recherche, DFLM, pages 207 à 214.
- DUCANCEL Gilbert (1986) : « Statut et fonctions de la didactique du français (langue maternelle) », dans *EPS, Contenus et didactique*, supplément au bulletin syndical du SNEP, colloque : EPS, Contenus et didactique, octobre 1995, Paris, SNEP, pages 279 à 286.
- DUCANCEL Gilbert (1988) : « Une double didactisation. Aspects du traitement didactique de référents d'ordre pratique et théorique dans la recherche « Résolutions de problèmes » dans *Repères*, numéro 75, mai, *Orthographe quels problèmes ?*, Paris, INRP, pages 81 à 86.
- FOHR Anne (1996) : propos recueillis par, « Le cri d'alarme d'un linguiste : « Nous fabriquons des illettrés » par Alain Bentolila », dans *Le Nouvel Observateur*, numéro 1666 du 10.10.1996, Paris, Nouvel Observateur, pages 85 et 86.
- GFEN et Association des Parents et Amis de l'école de Kerfraval, 1979 : *Kerfraval du rêve à la réalité, combattre dans l'école*, Imprimerie municipale de la ville de Morlaix, Morlaix, 133 pages, document ronéoté.
- HOUDEBINE Anne-Marie, sous la responsabilité scientifique de, 1983 : *Aspects de la langue orale des enfants à l'entrée au cours préparatoire*, Paris, INRP, 359 pages.

- INRP (1971) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, principes de l'expérience en cours, Recherches pédagogiques*, numéro 47, Paris, INRDP, 48 pages.
- INRP (1973) : *L'enseignement du français à l'école élémentaire, Plan de rénovation, hypothèses d'action pédagogique, Recherches pédagogiques*, numéro 61, Paris, INRDP, 83 pages.
- LESNE Marcel (1977) : *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF, 185 pages.
- MARCELLESI Christiane (1983) : coordonné par, *Ils sont différents !, Repères*, numéro 61, octobre, Paris, INRP, 111 pages.
- PERRENOUD Philippe, MARTIN Daniel, WIRTHNER Martine (1991) : *Parole étouffée, parole libérée, fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris-Neufchâtel, Delachaux-Niestlé, 241 pages.
- PERRET-CLERMONT Anne-Nelly (1996) : *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang, 244 pages.
- PICOCHÉ Jacqueline (1971) : *Nouveau dictionnaire étymologique du français*, Paris, Hachette/Tchou, 827 pages.
- RIEDLIN Marie-Christine (1988) : « Les explications d'Éric : un an de délégation », dans *Pratiques*, numéro 58, Juin, *Les discours explicatifs*, Metz, CRESEF, pages 98 à 106.
- ROMIAN Héléne, TREIGNIER Jacques (1985) : coordonné par, « *Ils parlent autrement* », *Pour une pédagogie de la variation langagière, Repères*, numéro 67, octobre, Paris, INRP, 98 pages.
- ROMIAN Héléne (1987) a) : coordonné par, *Construire une didactique, Repères*, numéro 71, février, Paris, INRP, 103 pages.
- ROMIAN Héléne (1987) b) : « Aux sources des savoirs à enseigner : traditions scolaires, pratiques sociales, référents théoriques », dans *Repères*, numéro 71, *Construire une didactique*, février, Paris, INRP, pages 91 à 102.
- ROSENTHAL, ROBERT A., JACOBSON, LENORE (1972) : *Pygmalion à l'école*, Paris, Casterman, 293 pages.
- SIROTA Régine (1988) : *L'école primaire au quotidien*, Paris, CNRS-PUF, 195 pages.