

SUFFIT-IL DE PARLER POUR APPRENDRE ? DIMENSIONS DIDACTIQUES DE LA MISE À DISTANCE DES PRATIQUES LANGAGIÈRES

Evelyne DELABARRE et Jacques TREIGNIER
UMR CNRS 6065, Dyalang, Rouen et INRP

Résumé – Une équipe mixte de recherche INRP – CNRS UMR 6065 Dyalang Rouen s'est intéressée aux apprentissages langagiers opérés par des élèves d'École élémentaire, dans des assemblées scolaires représentatives : conseils de classes et parlements d'une École élémentaire drouaise, constituée de cinq classes situées en zone d'éducation prioritaire et accueillant majoritairement une population scolaire d'origine marocaine. Constatant que ces apprentissages étaient très souvent implicitement organisés, avec les conséquences sociolinguistiques, psycholinguistiques et didactiques que chacun peut imaginer, l'équipe a favorisé un retour réflexif sur la communication, par le biais de débats, d'enquêtes après visionnement d'enregistrements vidéo de ces deux types d'assemblées ayant eu lieu dans l'école. Elle met en évidence tout l'intérêt, pour les enseignants tout comme pour les élèves, de ce retour réflexif sur les activités vécues ou observées. Pour les premiers, il apporte une meilleure connaissance et une plus grande prise en compte des représentations et des stratégies des élèves. Pour ces derniers, il facilite la clarté cognitive, la construction du sens des activités et du savoir, l'implication dans les apprentissages, l'opérativité et la stabilité des acquisitions.

1. UNE INSTITUTION QUI ÉVOLUE

Dans la dernière décennie, l'École, rompant avec son séculaire scriptocentrisme, s'est préoccupée de l'enseignement / apprentissage de l'oral, c'est à dire des pratiques langagières orales telles qu'elles résultent, selon la formule de Bernard Schneuwly (2002), « d'une production en continu et en immédiateté ». Nous entendons donc par « oral » les pratiques langagières orales, sans vouloir en cela masquer leur grande hétérogénéité. Néanmoins, l'élaboration et la mise en œuvre de pratiques didactiques de l'oral posent encore difficulté aux enseignants et aux chercheurs.

Nous avons travaillé avec une école élémentaire de Dreux, en zone d'éducation prioritaire, principalement sur les apprentissages langagiers oraux organisés et opérés dans l'enseignement scientifique et l'éducation civique. Dans un article précédent, (Jacques Treignier, Evelyne Delabarre-Bulot, Jean.-Claude Loie, 1997), nous envisagions la didactisation des pratiques langagières scolaires et extrascolaires liées à la vie citoyenne : conseils de classes au sens d'as-

semblées consultatives d'élèves, parlements d'écoles. Nous avons précisé les articulations entre l'organisation de la vie et de l'éducation citoyennes et les apprentissages langagiers oraux, décrit les processus de didactisation, mis en lumière les stratégies des enseignants. Notre recherche s'est poursuivie selon des modalités qui feront l'objet d'une présentation ci-dessous.

Nous voudrions revenir présentement sur d'autres dimensions nécessaires, à notre sens, à une didactique de l'oral. En effet, l'introduction de nouveaux objets de savoir, d'enseignement / apprentissage, ne peut faire l'économie d'une prise en compte, didactique nous semble-t-il, des représentations des maîtres, des élèves et de leurs familles, des habitudes culturelles et de l'histoire de l'école, qui constituent des composantes de l'action didactique et peuvent éventuellement constituer des obstacles.

2. À LA POURSUITE DE STRATÉGIES MÉTALANGAGIÈRES

Nous avons, dans notre précédente contribution (1997), souligné combien le projet de l'école, essentiellement tourné vers l'éducation citoyenne, maintenait dans l'implicite les apprentissages langagiers aussi bien chez les adultes que chez les enfants. Nous avons évoqué tout l'intérêt des stratégies de retour réflexif sur l'activité, d'une part pour approcher les représentations de l'activité et des savoirs construites par les élèves, d'autre part pour provoquer une explicitation de l'implicite généré au niveau du savoir, pour constituer l'oral en objet d'enseignement – apprentissage, enfin pour permettre aux maîtres de définir des objectifs d'apprentissage.

Pour ce faire, nous avons enregistré en vidéo des conseils dans trois classes de cycle 3, (CE2, CM1, CM2, enfants de neuf, dix, onze ans), ainsi que des séances du parlement de l'école. Nous avons, dans un premier temps, demandé aux enfants de répondre par écrit à la question suivante : « à ton avis, à quoi sert le parlement de ton école ? » (Se reporter aux annexes). Nous avons ultérieurement proposé aux enfants de visionner les enregistrements vidéo, soit de conseil soit de parlement, et sollicité leur avis par écrit : « d'après toi, le conseil de classe (le parlement) a-t-il bien fonctionné ? Si tu penses que le conseil de classe (le parlement) a bien fonctionné, écris pour quelles raisons il a, à ton avis, bien fonctionné. Si tu penses que le conseil de classe (le parlement) n'a pas bien fonctionné, écris pour quelles raisons il n'a, à ton avis, pas bien fonctionné ». Dans certains questionnaires, nous leur avons également demandé de proposer des idées d'amélioration des assemblées (se reporter aux annexes). Enfin nous avons organisé des séances de débat, par classe entière ou par demi-classe, après le visionnement des enregistrements vidéo des assemblées.

Nous avons recueilli les réactions écrites, – ci-après annexées –, orales, verbales et non verbales des élèves, dont l'analyse nous incite à souligner l'intérêt pour une didactique de l'oral, d'une part de varier les expériences langagières proposées aux élèves : formes de communication, places et positions locutoires, rôles langagiers, types de mises en mots, d'autre part de ménager un retour réflexif d'explicitation sur les pratiques langagières : l'oral comme objet de savoir ; définition de critères d'amélioration ; pratiques « méta ».

3. VARIER LES EXPÉRIENCES LANGAGIÈRES DES ÉLÈVES

3.1. Espace et formes de communication

Nous avons donc été amenés à observer comment les enseignants, partie prenante du projet d'école, et les élèves organisaient l'espace de leur classe pendant les séquences consacrées soit aux conseils de classe, soit à l'étude des vidéos enregistrées pendant les séances de parlement d'enfants. Dans la mesure où les enseignants avaient pensé réellement l'architecture de l'école autour du forum central, avaient pensé les dispositions spatiales lors des séances de parlement, dans la mesure où les élèves avaient l'expérience, soit comme acteurs, soit comme observateurs, des mises en espace, nous pensions que les uns ou les autres modifieraient l'organisation spatiale de leur classe pour les conseils ou pour les débats après visionnement des enregistrements vidéo des assemblées. Mais dans la classe de CE2, pour débattre en conseil de classe habituel, régulier, les élèves se sont installés comme d'habitude, en d'autres termes dans une disposition traditionnelle où les élèves font face à l'enseignant, non en cercle mais en rangées frontales. Par ailleurs, dans la classe de CM2, pour discuter de l'analyse de la vidéo d'une séance de parlement après visionnement, les élèves se sont également disposés dans une organisation spatiale habituelle.

Pourtant, lors des parlements de l'école, les élèves ont pu expérimenter l'intérêt d'une disposition circulaire qui facilite la prise de parole des uns et des autres, mais surtout permet que chacun puisse voir les autres.

Il semble donc que ni l'enseignant ni les élèves n'envisagent la possibilité de s'installer autrement dans la classe qu'en rangées frontales, et non dans une disposition à l'image de celle adoptée dans le forum où ont lieu les séances du parlement. Ils ne semblent pas imaginer qu'une disposition spatiale autre puisse être adoptée dans la salle de classe comme si l'entrée dans celle-ci induisait une disposition-type. Pourtant, en visionnant une des séances du parlement, quelques enfants remarquent que certains de leurs camarades, placés latéralement vis à vis du maître, n'ont pas eu la parole alors qu'ils l'avaient demandée. Cependant ces remarques ne vont pas jusqu'à faire émerger que les élèves les plus âgés, les plus expérimentés, les plus hardis se sont placés, eux, bien en vue de l'enseignant, face à lui et non latéralement. Les élèves sont donc conscients de l'importance qu'il y a, pendant les séances de parlement, à s'installer de façon à ce que tout le monde puisse se voir, mais ils ne prennent pas en compte cette donnée dans une situation de communication en classe. Tout se passe comme si les expériences qu'ils ont pu faire, comme si les savoirs qu'ils ont pu acquérir dans une situation de communication donnée n'étaient pas mobilisables, utilisables dans les salles de classe. Il n'y a pas transfert de ces expériences, de ces savoirs, de ces acquis.

Ce que nous voulons mettre en avant ici est que les élèves, et peut-être même les enseignants, ne mesurent pas l'importance du choix des dispositions spatiales à l'intérieur d'une classe, l'importance d'une mobilité adaptatrice qui devrait faire partie des expériences des enfants. Les enseignants, pour ce qui les

concerne, imposent souvent à leurs élèves une fixité stéréotypée des organisations spatiales. Certains mènent des débats en conservant une organisation en rangées frontales. D'autres disposent leurs élèves en constellation de groupes, non pas selon un mode fonctionnement langagier imposé par un type de séquence particulier, mais de façon constante quel que soit le mode de communication, contraignant ainsi leurs élèves à se torturer le cou pour suivre un discours magistral, une projection de diapositives, une explication au tableau. Il y a, pensons nous, matière à discuter avec les élèves sur la meilleure disposition en fonction de la situation d'échanges que l'enseignant, et le groupe, souhaitent mettre en place.

Il faut remarquer que, dans les écoles maternelles, les enseignants utilisent plus souvent l'espace différemment selon la situation de communication qu'ils souhaitent privilégier : en groupes de tables quand il s'agit d'un travail individuel ou d'un travail en groupes, en demi cercle assis sur le sol ou sur des bancs quand l'enseignant souhaite s'adresser à l'ensemble de la classe ou lorsque l'enseignant souhaite privilégier un échange entre les élèves de la classe, ou encore dans un « petit coin » installé confortablement où l'enseignant privilégie alors un échange avec un ou deux élèves en particulier. Il y a davantage, dans ces classes, une réflexion, au moins magistrale, sur l'espace « salle de classe » qui pourrait être appliquée également dans les classes de l'élémentaire.

Les comportements et les discours des élèves qui ont cependant connu des expériences langagières hétérogènes, voire contradictoires : conseils de classe, parlements d'école, séquences traditionnelles d'enseignement, montrent qu'instaurer une didactique de l'oral ne peut faire l'économie d'une réflexion d'ordre spatial à mener explicitement avec les élèves. Cela suppose une réflexion explicite, partagée avec les élèves, sur les choix de mobilier, d'organisation spatiale, d'architecture pédagogique, qui devrait privilégier la mobilité, l'adaptabilité, la variété. Cette dimension constitue l'un des pans nécessaires sinon suffisants d'une didactique de l'oral.

3.2. Espace et prise de parole

Les discours recueillis montrent que, par ailleurs, les élèves sont – plus ou moins intuitivement – conscients du fait que le choix des places dans une salle n'est pas nécessairement innocent. Ainsi, après avoir visionné une séance de parlement, des élèves font la remarque que *tout le monde ne parle pas* et que *i y en avait sur le côté qui levaient le doigt mais Léa ne les a pas vus et leur a pas donné le micro*. Il y a bien là une prise de conscience, peut-être purement pratique de prime abord, sur le placement dans l'arc de cercle du parlement. Mais les élèves ne notent pas que les places situées sur le côté de l'arc de cercle sont principalement occupées par les délégués des classes de CP, ou par des élèves moins expérimentés dans la prise de parole parce que nouvellement élus, alors que les places situées en face de l'enseignant sont prises par les délégués des CM plus habitués au parlement parce que plus anciens, et également par des élèves au projet plus affirmé. La remarque est apparemment provoquée, non par l'expérience langagière au sein des assemblées, mais par l'observation critique d'une vidéo qui met en évidence puis en débat le caractère démocratique ou non

de la circulation de la parole. La marginalisation latérale des élèves apparaît comme l'indice d'un fonctionnement langagier où la parole reste encore pour partie au plus fort, au plus hardi, qui répond à un modèle libéral de la communication qui fige les rôles.

Or ce qui semble moteur, dans les apprentissages et dans une éducation langagière démocratique, c'est la mobilité des positions, des dispositions. Catherine Kerbrat – Orecchioni, (1984), a montré qu'il existe des positions locutoires hautes et basses. Jérôme S Bruner, (1987), de son côté, a souligné l'intérêt, pour les apprentissages, de changer de positions. Il reste, sans doute, hors de portée d'élèves de cet âge de percevoir explicitement ce qui se passe autour des places, des positions, des choix et des changements de thématiques. Mais ils peuvent accéder à des constats sur les places et les rôles. Une véritable éducation langagière démocratique, citoyenne, ne peut se fonder d'une part que sur la variété des expériences liées à la mobilité des espaces, des places, des rôles, d'autre part sur un rapport progressivement distancié à ces expériences vécues, puis perçues, enfin conçues. Ce que nous n'avons pour l'instant fait qu'aborder.

3.3. Les différents rôles et stratégies langagières

Dans cet apprentissage de la prise de parole, les séances de parlement et les conseils de classe offrent aux enfants la possibilité de remplir diverses fonctions comme celles de président de séance, de secrétaire de séance, de délégués de classe, qui vont leur permettre de s'exprimer, de régler les problèmes de l'école, d'argumenter, de prendre des décisions, de distribuer la parole, de rapporter la parole des uns et des autres, etc... ; en quelque sorte, de façon explicite, de s'initier à la vie en société et, de façon beaucoup plus implicite, d'appréhender des apprentissages langagiers spécifiques comme la prise de parole réglementée à l'intérieur d'un groupe, la prise de notes, le compte-rendu oral. Dans le discours des élèves extrait de notre corpus, un certain nombre de réponses traitent de ces différents aspects.

Les enfants font état du comportement social dans l'interaction : *il y a des enfants qui ne parlent pas (CM2), on ne s'écoute pas (CM2), ils se coupent la parole, (CM2), ou encore on n'entend rien on ne s'écoute pas (CE2)*. Ces réponses semblent montrer que les enfants sont assez sensibles à la nécessité de respecter la parole de l'autre, mais ne proposent pas d'eux-mêmes les solutions adéquates, si ce n'est un élève de CM2 qui lie échanges visuels et échanges verbaux : *Il faut voir tout le monde*.

Plus intéressantes se révèlent les remarques ayant trait à la gestion des réunions elles-mêmes : *on reste longtemps sur le même sujet; on revient toujours aux mêmes questions et aux mêmes réponses*. Ainsi que celles qui réfèrent à la difficulté de rapporter la parole d'autrui : *les délégués de chaque classe ne sont pas au courant de ce qui est décidé en classe*, étayées par une proposition d'améliorations : *que les conseils de classe soient plus clairs*. Il y a dans ces réponses l'émergence d'une prise de conscience de ce que doit être le rôle des participants, le travail de ceux qui sont chargés de gérer la parole au sein d'un groupe ou de ceux qui doivent rapporter le discours des autres. Bien évidem-

ment, les enregistrements vidéo montrent que les élèves sont encore loin d'une maîtrise complète d'activités aussi complexes. Mais ces prises de conscience de manques ou de méconnaissances constituent un appui pour l'enseignant pour initier des actions et des réflexions avec ses élèves sur ces rôles difficiles à tenir : réguler la parole, être porte-parole, prendre des notes, rapporter, etc.... Les enfants semblent, en effet, conscients de la nécessité d'organiser la parole dans les séances du parlement. Cependant rien n'apparaît dans leurs réponses sur la nécessité de faire « avancer » les séances en ne passant pas trop de temps sur le même sujet, sur la nécessité de préparer et de respecter un ordre du jour.

D'un point de vue plus langagier, rien n'apparaît non plus sur l'intérêt qu'il y aurait à faire des synthèses de ce qui a été dit lors d'un conseil de classe pour le prochain parlement ou, à l'inverse, pour rendre compte à la classe de ce qui a été décidé ou non pendant la séance du parlement. Par ailleurs, Abdelwalid, délégué d'une classe de CE2, à partir d'une initiative personnelle, est le seul à rendre compte des décisions du parlement en lisant une rédaction succincte des notes qu'il a prises lors de la séance. Il y a là, pour les enseignants, des interactions entre l'écrit et l'oral à travailler avec les élèves, en consacrant l'oral comme un objet de savoir à part entière, comme un moyen de communication à travailler au même titre que l'écrit. Il y a ainsi dans l'instantanéité, mais aussi pendant le retour réflexif, des initiatives individuelles à conforter, à valoriser, à diffuser au sein du groupe.

3.4. Normativité et langage

Des réponses données par les élèves au questionnaire nous paraissent ambivalentes à l'égard de la norme. Certaines semblent renvoyer à une libération de la parole : *tout le monde parle à sa manière*. Cette dernière réponse nous a interrogés par son ambiguïté même. Signifie-t-elle que l'on peut parler comme on veut, voire comme on peut, ou, au contraire, que l'on peut parler comme on veut parce qu'il s'agit d'un lieu où on n'est pas obligé de faire attention à la façon dont on parle, parce que le forum, le parlement ne constituent pas aux yeux des enfants des lieux, des temps d'apprentissage, mais davantage des lieux, des temps plus « récréatifs ». Nous avons donc demandé plus tard aux élèves ce qu'ils entendaient par cette réponse et, pour eux, il s'agissait bien d'un lieu d'expression libre où chacun pouvait parler sans se préoccuper du jugement de l'enseignant. En d'autres termes, la parole n'était pas liée à l'exercice ou à l'apprentissage de compétences langagières particulières. Nous pensons qu'il y a, dans cette façon de répondre, la trace d'une représentation de l'oral comme moment de détente, de récréation, comme si apprendre à parler ne relevait pas d'un apprentissage particulier, ne faisait pas partie des apprentissages de base.

D'autres réponses semblent plus connotées de normativité : *il y a des enfants qui ne parlent pas français et qui ne parlent pas fort*. Pour ces élèves, parler revient, semble-t-il, à produire des énoncés structurés, bien dits, bien formulés, respectant ainsi les recommandations des enseignants, à l'image de l'écrit. (Évoquons à ce sujet les propos d'un élève de CE2 qui remettait en cause le droit de voter et d'être délégué aux enfants de Cours Préparatoire, qui ne savaient ni lire

ni écrire. Cet élève lie strictement et fermement la capacité à prendre la parole à celle d'écrire et de lire.) Par ailleurs, nous pouvons y voir le reflet de la manière dont les enseignants perçoivent la parole de leurs élèves : *il n'y a pas de norme pour eux ... c'est toujours du niveau familial; ils ne construisent pas leur discours, tout est dit comme ils pensent*¹. Il semble bien qu'il y ait là la manifestation d'une norme de l'oral de la classe qui n'a que peu à voir avec la réalité des interactions verbales, qu'il s'agisse de conversation ou de débats plus formalisés, qui n'a que peu à voir avec cette élaboration progressive de la parole et de la pensée qui caractérise souvent l'oral. Claudine Garcia Debanc, (1999), fait remarquer à ce sujet que « l'appréciation de la langue "parlée" est souvent liée à un jugement dépréciatif. Or la compétence de communication consiste à adapter son discours à la situation et non à "parler comme un livre". » Il nous semble qu'il y a ici un enjeu fort : la parole n'est pas nécessairement réservée à une élite, surtout dans l'apprentissage d'une parole citoyenne.

4. ÉTUDIER L'ORAL AVEC LES ÉLÈVES

4.1. Constituer l'oral comme objet d'enseignement – apprentissage

Lorsque l'on demande aux élèves quelles sont les fonctions des diverses assemblées de l'école (voir réponses en annexes), ils leur attribuent essentiellement le rôle de règlement des problèmes de vie scolaire. Le faire prédomine sur l'apprendre et les dimensions d'éducation citoyenne et d'apprentissage langagier n'apparaissent pas. Pourtant le discours des enfants comporte fréquemment des termes comme *parler de...*, *dire des choses importantes*, *discuter des problèmes*, *raconter des choses importantes*, qui témoignent que le parlement est bien perçu comme un lieu d'exercice de la parole. Quelques formulations comme *ça sert à discuter* peuvent laisser penser, quand on les croise avec des remarques faites à d'autres moments, – entretiens duels, débats collectifs –, que certains enfants ont l'intuition de la triple fonction de ces assemblées : régler des problèmes de vie collective certes, mais aussi et surtout, mettre en œuvre une éducation citoyenne et langagière.

Cela montre combien, au plan didactique, il ne suffit pas de faire ou de faire faire pour que s'opèrent des apprentissages stables, autonomes, explicites et conscients. Nous avons déjà vu ci-dessus que l'expérience spatiale de la communication dans les parlements de l'école, qui sont vécus par quelques délégués, – douze chaque année, une soixantaine en cinq ans, soit la moitié de la population scolaire de l'école –, et observés par toute la communauté scolaire, pouvait ne pas être réinvestie en d'autres lieux et en d'autres temps, dans l'organisation par exemple des conseils de classe. Il s'agit d'un problème de clarté cognitive, d'autant plus impérative que les élèves et leurs familles ne partagent pas les implicites culturels de l'école, que l'objet d'enseignement – apprentissage

1. Citations extraites du corpus Hétérogénéité. Claude Caitucoli, 1999, *L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants dans l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations*, rapport final, document ronéoté, INRP, Paris, 176 pages.

ne fait pas historiquement partie des habitudes culturelles de l'Institution, ce qui est le cas pour la didactique de l'oral à l'école élémentaire. À cet égard, en 2001, lorsque l'on demande à des étudiants de DEUG littéraires projetant de devenir enseignants, les objectifs de l'école élémentaire, ils citent le « lire, écrire, compter », sans que jamais n'apparaisse le parler, qui demeure toujours réservé, dans le meilleur des cas, à l'école maternelle.

Ce problème de clarté cognitive suppose à notre sens une double intervention didactique. Tout d'abord, proposer une formulation des consignes initiales explicite, séparant bien la tâche du savoir, ce que l'on va faire de ce que l'on va apprendre. Le conseil de classe comporte toujours une double visée : d'une part régler des problèmes de vie scolaire, mettre en œuvre des projets; d'autre part, selon les moments : apprendre à débattre, à réguler la parole, à respecter un ordre du jour, à effectuer des synthèses sur les accords – désaccords, à prendre des notes, à être le porte parole du groupe, etc ... Les travaux de l'équipe ESCOL, (Jean Yves Rochex, 1995), montrent combien les enfants des populations les moins aisées économiquement et distantes culturellement de l'école ont besoin qu'on les aide à se repérer. Ensuite, et c'est ce que nous avons commencé à tenter, enclencher un retour réflexif systématique sur les activités, qui se donne une triple visée :

- constituer l'oral, cet omniprésent invisible, en objet d'enseignement apprentissage;
- faire observer, analyser des pratiques langagières orales, afin de s'en constituer progressivement des représentations opératoires;
- se doter de perspectives d'amélioration des stratégies mises en œuvre, à tous les niveaux.

4.2. Les pratiques «méta», métacognitives et métalangagières

Les activités mises en place dans cette école reposaient sur la volonté, de la part des enseignants impliqués, de modifier leurs pratiques pédagogiques habituelles : *j'en avais un peu marre aussi du système dans lequel on vivait à X, un système qu'était hiérarchique,, 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.*(Jacques Treignier et alii, 1997).

L'idée était de fournir aux enfants, à travers les parlements et conseils, les occasions de s'exprimer, peut-être d'apprendre à s'exprimer, de rompre avec le type traditionnel de circulation de la parole. Mais cela crée un problème dans la mesure où le travail proposé par les enseignants ne trouve pas d'écho dans le discours des enfants. Ainsi, ce qui constitue l'essentiel du discours des enfants après visionnement des vidéos des séances concerne essentiellement les conditions techniques de l'enregistrement, le fonctionnement du parlement en lui-même (respect de l'ordre du jour, compte-rendu de ce qui a été décidé dans les différentes classes, etc....) et, nous l'avons vu, concerne assez peu finalement les enjeux et apprentissages langagiers qui pouvaient en découler. «Cet implicite didactique,...., 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 alors installés ? » (Treignier et alii, 1997)

L'analyse des réponses des enfants sur le rôle et fonctionnement du parlement et du conseil de classe montre l'intérêt qu'il y a à étudier les représentations que les enfants se font de l'activité et d'en mesurer avec eux le décalage avec ce que voulaient en faire les enseignants. Nous disons plus haut que les élèves consacraient peu de leurs réponses aux apprentissages langagiers. On note néanmoins deux réponses qui nous paraissent intéressantes. À la question : *pour toi, qu'est-ce qui a bien fonctionné dans le parlement?*, deux élèves de CM2 répondent : *ça amène des idées en tête et c'était très bien, sa mais des bonnes idées en tête* au sens de *si on n'avait pas d'idées, le parlement ne pourraient pas fonctionner*². Ces remarques nous paraissent dépasser les constats opérés habituellement sur la vie scolaire : *Le parlement sert à choisir des lois dans l'école. Il sert pour dire des choses inportant., Le parlement sert à parlese pour les bêtises de les école est de métre des meubles à les école est de parlese des droua de les école*, ou sur la circulation de la parole : *On ne s'écoute pas, Ils se coupent la parole*. Elles constituent, à notre sens, l'amorce d'une perception du rôle de la parole, du débat dans l'élaboration de la pensée et de l'action.

Pour qu'un tel apprentissage puisse se mettre en place, il est nécessaire d'explicitement aux enfants que la mise en place d'un conseil de classe et d'un parlement d'école permettait bien évidemment d'apprendre à gérer l'école, à vivre en société, mais également d'apprendre à « travailler » la prise de parole bien au-delà d'un travail portant sur l'élocution. Pour ce faire, l'étude des vidéos de séances de parlement et de conseils de classe peut permettre de mettre en place clairement ces apprentissages. Nous partageons à cet égard le point de vue de Claudine Garcia Debanc (1999) qui, à ce sujet, insiste sur la nécessité qu'il y a, pour les enfants, de faire le lien entre les différentes activités : « S'il paraît nécessaire, dans l'apprentissage, d'un apprentissage systématique, de pouvoir revenir sur les productions verbales pour les analyser avec les élèves, ce travail ne semble pourtant pas pouvoir s'opérer de façon identique pour l'oral et pour l'écrit. Dans une didactique de l'oral, plutôt que la "réécriture" de l'oral, impossible par définition, il faut probablement concevoir un ensemble de situations présentant une homologie suffisante pour que les élèves puissent les repérer comme familières et y transférer leurs compétences en cours de construction, mais en même temps suffisamment variées pour qu'ils aient envie de prendre la parole. »

Mais nous postulons qu'au delà d'une diversification bien pensée des expériences langagières des élèves, un retour réflexif sur celles-ci est utile pour constituer l'oral comme objet d'enseignement – apprentissage, pour donner sens aux activités, pour assurer une meilleure clarté cognitive, une meilleure implication dans les apprentissages, pour connaître et faire évoluer les représentations construites par les élèves. Des comportements verbaux et non – verbaux d'élèves nous ont montré que les séances filmées de conseils de classes et de

2. Citation extraite de la vidéo du débat qui a suivi le visionnement d'une séance de parlement – corpus non retranscrit.

parlements, de reVISIONNEMENT vidéo constituait pour certains un moment de récréation. Les familles, majoritairement d'origine marocaine dans cette école, compte tenu de leurs référents culturels, de leur propre histoire scolaire, de leur situation socio-économique et de leur projet pour leurs enfants, survalorisent l'écrit. Pour elles, une école sérieuse, où l'on travaille, est une école où l'on écrit. La culture parentale et la tradition de l'école oeuvrent ici de concert pour dévaloriser l'oral. En d'autres lieux, dans d'autres contextes culturels, sociaux, économiques, un projet du type *À nous la parole* paraît beaucoup plus facilement faire partie des implicites culturels qui font consensus entre l'école et les familles.

Il semble bien que les élèves n'ont pas perçu cet apprentissage langagier. Ce premier travail métalinguistique, que l'équipe a essayé de mettre en place en faisant observer et analyser des enregistrements, n'a pas porté la totalité de ses fruits dans la mesure où les discours recueillis auprès des enfants ne laissent pas paraître une forte préoccupation langagière. Il n'est d'ailleurs pas certain que les enseignants eux-mêmes aient explicitement perçu les enjeux d'apprentissages langagiers dans l'activité mise en place par eux. Tout se passe comme si les enseignants n'arrivaient pas à mettre en place des activités propres à l'apprentissage de la parole. Dominique Betrix – Kölher et Anne – Marie Pignet, (1991 : page 178), remarquent, dans le cadre de projets d'écoles portant sur l'oral : « les enseignantes concernées régulent le plus souvent des activités afin de les mener à bien, d'assurer leur réussite (spectacle pour les parents, par exemple), plutôt qu'elles ne se préoccupent d'aider les élèves à gérer certains apprentissages prévus dans le domaine de l'oral. La difficulté à définir des objectifs d'apprentissage à atteindre lors d'une activité participe certainement à l'explication de ce phénomène. » Mais ces activités métalinguistiques ont cependant permis d'instituer l'oral comme objet et enjeu d'enseignement – apprentissage, au moins pour les enseignants et peut-être pour les élèves.

5. QUELQUES PISTES À EXPLORER

Les stratégies d'explicitation utilisées à l'oral (débats) et à l'écrit (enquêtes) ne constituent qu'une première étape vers une didactique de l'oral. S'il paraît nécessaire de varier les expériences langagières proposées aux enfants, il paraît indispensable aussi d'observer, d'analyser, de théoriser avec les élèves cette diversité d'expériences. Proposer aux élèves un retour réflexif sur les activités langagières vécues présente un triple intérêt.

Tout d'abord, cela permet d'assurer une plus grande clarté cognitive dans les apprentissages, d'autant plus nécessaire qu'il s'agit de l'oral, cet omniprésent invisible de la didactique.

Ensuite, cela offre la possibilité d'approcher les représentations mobilisées et construites par les élèves et de contribuer à leur évolution, par le dialogue, la confrontation, le débat. (Ce qui n'a été ici qu'esquissé).

Enfin, il est possible ainsi de contribuer à donner sens à l'école, au savoir, et donc à favoriser une meilleure implication dans les apprentissages. (Ce qui demanderait à être évalué).

6. BIBLIOGRAPHIE

- BENTOLILA Alain (1996) : *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris, Plon, 220 pages.
- BETRIX KÖHLER Dominique, PIGUET Anne-Marie (1991) : Ils parlent, que peut-on évaluer? , dans WIRTHNER Martine, MARTIN Daniel et PERRENOUD Philippe : *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pages 171 à 182.
- BRUNER Jérôme S. (1987) : *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz, Paris, 128 pages.
- BRUNNER Claude et coll. (1985) : *Et l'oral alors?* INRP – Nathan, Coll. Plan de rénovation, Paris, 191 pages.
- CAITUCOLI Claude (1999) : *L'hétérogénéité linguistique des élèves et des étudiants de l'Académie de Rouen : répertoires, pratiques, représentations*, rapport final, document ronéoté, INRP, Paris, 176 pages.
- DABENE Michel et DUCANCEL Gilbert (coord.) (1997) : *Pratiques langagières et enseignement du français à l'école*, REPERES, numéro 15, Paris, INRP, 217 pages.
- FOURCADE Renée (1972) : *Pour une pédagogie dynamique*, ESF, Paris, 218 pages.
- GARCIA-DEBANC Claudine (1999) : Évaluer l'oral, dans PRATIQUES, numéro 103-104, *Interactions et Apprentissages*, Metz, CRESEF, pages 193 à 212.
- HEBRARD Jean, SAFRA Martine, THEVENET Serge (1999) : *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*. Rapport numéro 99-024, Ministère de l'éducation nationale, Paris, document roneoté, 45 pages annexes comprises.
- KERBRAT-ORECCHIONI Catherine (1984) : Les négociations conversationnelles , dans *Verbum*, tome 7, fascicule 2-3, Nancy, Université de Nancy, pages 223 à 243.
- LENTIN Laurence (1973) : *Comment apprendre à parler à l'enfant. Aperçus d'une expérience en cours*. OCDL-ESF, Paris, 160 pages
- ROCHEX Jean-Yves (1995) : *Le sens de l'expérience scolaire*. PUF, L'éducateur, Paris, 300 pages.
- ROMIAN Hélène et coll. (1989) : *Didactique du français et recherche-action*. INRP, Coll. Rapports de recherches, numéro 2, Paris, 257 pages.
- SCHNEUWLY Bernard (2002) : Monologiser le dialogue. Une approche vygotkienne de l'enseignement de l'oral , Colloque *Les didactiques de l'oral*, La Grande Motte 14 et 15 juin 2002, Université de Montpellier III et IUFM de Montpellier, DESCO, Actes à paraître, MEN, DESCO, Paris.
- TREIGNIER Jacques, DELABARRE – BULOT Évelyne, LOIE Jean – Claude (1997) : Fonder une didactique de l'oral. Un parlement d'école : quelle didactisation? dans DABENE Michel et DUCANCEL Gilbert, ouvrage cité, pages 79 à 94.

7. ANNEXES, CORPUS

7.1. Enquête sur les conseils de classe

7.1.1 Fonctionnement du conseil de classe après visionnement d'un conseil de classe CE2 – 3 juin

D'après toi, le conseil de classe a-t-il bien fonctionné ?	Si tu penses que le conseil de classe a bien fonctionné, écris pour quelles raisons il a, à ton avis, bien fonctionné	Si tu pense que le conseil de classe n' a pas bien fonctionné, écris pour quelles raisons il n'a, à ton avis, pas bien fonctionné	Si tu penses que le conseil de classe n'a pas bien fonctionné, donne-nous des idées pour améliorer son fonctionnement
<i>Non</i>	<i>Il a pas fonctionné passe que il y avai boucout de brît</i>	<i>– Il a pas fonctionné passe que il y avai boucout de brît</i>	<i>Nous devou pas faire de brît. On parle quand on n'a la parroub</i>
<i>Oui</i>	<i>Ca amène de bonnes idées en tête</i>	/	/
<i>Oui</i>	<i>C'était très bien, sa mais des bonnes idées en tête</i>	/	/
<i>Non parce que il parle doucement</i>	/	/	/
<i>Oui</i>	<i>parce qu'il on parler des problèmes de l'école et des jeux</i>	/	/
<i>Non</i>	<i>par ce qu'il a pacer chaque minute</i>	/	/
<i>Oui</i>	<i>Il a fonctionné parcée ce ont a bien travaille il non pas parelle en même ten est ont a fait du brui ont travaille ensemble. Quelle que ont rééppondus au queestons. On a de bonnes idées en tête. On parle des clases. Cynthia à donné la parole aux enfants. Les enfants ont unpe répondu aux queestion</i>	<i>mes des fois ils parles en même ten des foit ont se desplace des foit ont été –unteréreseont écoutépa les gents</i>	/
<i>Ca amène des idées en tête</i>	<i>on apran plen chose en travail</i>	<i>il a bien fonctionné</i>	<i>can claiement parle tout le monde parle</i>

Suffit-il de parler pour apprendre ?

D'après toi, le conseil de classe a-t-il bien fonctionné ?	Si tu penses que le conseil de classe a bien fonctionné, écris pour quelles raisons il a, à ton avis, bien fonctionné	Si tu pense que le conseil de classe n' a pas bien fonctionné, écris pour quelles raisons il n'a, à ton avis, pas bien fonctionné	Si tu penses que le conseil de classe n'a pas bien fonctionné, donne-nous des idées pour améliorer son fonctionnement
Non	Non	non les élèves parlé naporde comen	Non
Non	/	tout le monde parler en mem tent. Il ne sécoute pas. Il se lève toujours. On donner la paret a un élève et tout le monde parler en men tant	/
Oui	on parle des classe, ont les rend heureux	En premier il n'était tous pas eureux parce-que il n'y avait pas les nouveaux jeux	Il fodrait rajouter du matérielle
Non			
Oui	Tout les élèves a répondu au question	À cause du brouille	
Non		Il parler tous en memetant	
Non			
Non			
Non	Oui	Non	oui
Oui	Oui	Non	non
Oui	Non		
Oui	Oui	Non	non
Oui	Tout le monde a bien répondu aux questions		
oui	Ils parlent tous en même temps		

7.2. Enquêtes sur le parlement d'école

7.2.1. Fonctions du parlement d'école

À quoi sert le parlement d'enfants : CE2 mars

- 1 *Le parlement sert à choisir des lois dans l'école.*
- 2 *Il sert pour dire des choses important.*
- 3 *Le parlement sert à parlese pour les bêtises de les école est de métre des meubles à les école est de parlese des droua de les école.*
- 4 *Le parlement et fait pour les bêtises de chaque classe.*
- 5 *Le parlement sert à dire des choses importante pour l'école.*
- 6 *Le parlement sa sert à parle sur sela qui se bagars à la cour.*
- 7 *Sa sert à repandre les question qui nous posse.*
- 8 *Sa sèr a raconté des chose unpotante.*
- 9 *Sa sert a demander de la musique. Sa sert a demander des pique-nique. Sa sert a dirt qui ses les voleurs dans sété école. Sa sert a demander des truque apportant.*
- 10 *Le parlement sert à feire des reglenent jeut.*
- 11 *Le parlement sert à faire à faire des reglement pour.*
- 12 *À fair le parlement.*
- 13 *le parlement sert à ranger l'école. Il fouse tenir l'école propre.*
- 14 *Ce serve que l'école soir corecte.*
- 15 *À faire des chose à dire se qui faut fait et se que il ne faut pas fait.*
- 16 *Sa sert a pique-nique. est sa sert a joue quand il pleu. est aussi sa sert a danser.*
- 17 *1) a ramenais des joues 2) a parles des gromots 3) et a mamenais des saffères pour l'école 4) et aussi a vandre des pog 5) pour ganiner de largans.*
- 18 *Le parlement sert à faire des règlement. Pour parler des déguats le lait, le furome, et la rdio, nous parlons aussi du centre loisir il salisse notre forume pendant les vacances.*
- 19 *Le parlement sert à parler de l'éder ou sic dans le prlement il y a des aquiasous de vouler.*
- 20 *À parler des classes.*
- 21 *Ponr l'école né pas tenrt désordre, ponr ren je les proble de pour arranger les problèmes, pour les enfant ne se badeba a l'école.*

À quoi sert le parlement d'enfants : CM1 – mars

- 1 *Le parlement sert pour votée de vende des par de kato et du un ou chocola et des séréale et des filé de baxte et de foote et de vlébole.*
- 2 *Il sert à régler les problaimme de notre école.*
- 3 *Le parlement sert votés à discutés.*

- 4 *C'est pour pas faire des conneri dans l'école.*
- 5 *À mon avis le parlement dans notre école sa sert à dicuter et a métre des chose a la place.*
- 6 *Pour dire ce qui ce pase à l'école ou par exemple pour dire qu'il vont ouver le forome.*
- 7 *Le parlement sert à dire des chose important a réglé les problème qui se passe. ex : les chaussons, la balançoire. les Ballon.*
- 8 *Sa sert à avoir le planine du faurome et à parler con Wa pas le drois de courir dans les couloir et à retiré les chausure à la fin d'une récréation.*
- 9 *Sa sert a respecete les lois de l'école.*
- 10 *non réponse*
- 11 *Sa sert pour que il y a des lois dans l'école et pour qui a pas de croma, betises et que cet tera.*
- 12 *Sa sert a prendre des desision pour vendre et pour parler des balançoires et des toilette et aussi il faux respecter les lois de l'école.*
- 13 *Ces pour les CMI et les CM2 pour qui écris une lettre pour comme des des chiose pour tous l'école et aussi des joue.*
- 14 *À répeté les loua de la balansouar, du foranne, du toboggan, du foot.*
- 15 *Sa sert a renseignaient les aformation sur l'école. les pagnaint de basseatte mettre des fils le han balle les fillé pour le foot balle, pour le forome un planig les balançoire un planig ne pas courir dans les couloire pour la radio.*
- 16 *Sa sert à dire toute les choses qui est pas bien, ou sinon sa sert a faire des chose dans l'école, pare exemple on déside de vendre des bonbon ou des céréales ou sinon s'est quand qu'on va mettre des balamsaires.*
- 17 *Le parlement pour moi sert a discuter des problème de l'école c'est à dire de se que nous avons besoin pour notre école.*
- 18 *Sa sert à décidé des lois. À avoir des droit. À avoir des des meubles pour l'école. À plus se battre. À plus avoir de problème.*
- 19 *Parce que pour qu'il y a plu de bagar pour que personne ne se dispute pour la balencoil pour le foot ball pour les balle pour qui ne jette pu des brique de lait.*
- 20 *À parlait des chose qui est interdite comme courire dans les couloir et aussi pour si on veut rajouter des balançoir pour si on peut maitre de la musique dans le forome.*
- 21 *Sa sert de parler de l'école et que l'école soi propre et de donné des propotion pour l'école.*
- 22 *Sa sert à rendre l'école plus proupe plus mieux parcenple ne pas jeter les papier partere ou pour avoir des filet de foot de vaulait et de bas-kéte et d'avoir des nouveaux jeut.*
- 23 *Sa sert à parlait des choses de l'école qui ces sont passé ou qui ces passe à parlait des proplaine de copérative pour pas achaté du madairiel de l'école.*

- 24 *Le parlement ça sert à faire un d pour l'école. le parlement et de parler de l'école et de decide de vendre etc... Est d'en parler en classe. qu'on vend des chose.*

7.2.2. Fonctionnement du parlement d'école.

- Enquête après visionnement d'une séance du parlement : classe de CM2 – mars.**

Ce qui fonctionne bien, à mon avis	Ce qui ne fonctionne pas bien, à mon avis	Ce que je propose comme améliorations
<i>C'est qu'il y a des idées</i>	<i>On entend le micro</i>	
<i>C'est de mettre des étagères pour l'école. De prendre des chaussons.</i>	<i>Pour les chaussons dans la classe. Ils ne prennent pas les chaussures et les chaussons</i>	
<i>Image pas bien cadrée.</i>	<i>Le son.</i>	<i>Mettre une musique douce.</i>
<i>On comprend ce qu'ils disent.</i>	<i>Il y a le micro qui brouille trop</i>	<i>Il ne faut pas qu'on entende le bruissement du micro</i>
<i>Il faut que les élèves les mettent dans la classe.</i>	<i>Il ne faut pas se faire prendre les chaussons</i>	
<i>Ils sont bien placés.</i>	<i>On ne voit pas le maitre.</i>	<i>On passe le micro aux élèves</i>
<i>La caméra.</i>	<i>Le micro</i>	
<i>Certaines personnes ne parlent pas assez fort</i>	<i>Le Bruit du micro. Voleur de chaussons</i>	
<i>Je suis d'accord avec un CEI, on nous vole les chaussons</i>	<i>C'est mal cadré. On ne s'écoute pas. Ils se coupent la parole. On ne voit pas le maitre</i>	<i>Il faut mieux cadrer car on ne voit personne. Il faut rajouter Françoise pour voir ce qu'elle pense de nous</i>
<i>Mais il est bien fait.</i>		
	<i>On entend des bruits. Il y a des enfants qui ne parlent pas</i>	
	<i>On ne s'écoute pas.. On reste toujours longtemps sur le même sujet.</i>	<i>Il faut voir tout le monde</i>
<i>Tout le monde parle.</i>	<i>Le micro fonctionne une fois sur deux</i>	<i>Il faut à chaque fois que Françoise vienne</i>

Ce qui fonctionne bien, à mon avis	Ce qui ne fonctionne pas bien, à mon avis	Ce que je propose comme améliorations
<i>L'école PMF est bonne.</i>	<i>Les bagarres.</i>	
<i>Ils s'écoutent bien.</i>	<i>Les insultes.</i>	<i>Ceux qui ne sont pas en groupe avec elle pourraient ramasser les déchets dans la cour</i>
<i>Il y a des enfants qui ne parlent pas français et qui ne parlent pas fort</i>	<i>Ce sont les bruitages avec le micro.</i>	<i>Il faudrait mettre des pieds pour tenir le micro</i>
	<i>Les délégués de chaque classe ne sont pas au courant de ce qui est décidé en classe.</i>	<i>Que les conseils de classe soit plus clairs.</i>
<i>Les idées des classes.</i>	<i>On entend pas bien ce que disent les élèves.</i>	<i>Des papiers dans les toilettes pour les élèves.</i>
<i>Les solutions des élèves.</i>		
<i>Tout le monde s'écoute.</i>	<i>Quand sur la cassette ça fait du bruit.</i>	
		<i>On entend du bruit pendant qu'il parle</i>
		<i>Tout le monde ne parle pas.</i>
<i>Tout le monde parle à sa manière.</i>		
	<i>Enlever les grésillements.</i>	
	<i>Il y a des enfants qui ne parlent pas assez fort.</i>	
	<i>Léa, à tenir le micro, doit avoir mal au bras</i>	

