



HAL
open science

En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section en élève.

Michel Grandaty

► To cite this version:

Michel Grandaty. En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section en élève.. Didactiques de l'oral. Les Actes de la DESCO, 2003. hal-03574404

HAL Id: hal-03574404

<https://hal.science/hal-03574404>

Submitted on 15 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ?

Michel Grandaty

Maître de Conférences , Iufm de Toulouse

Chercheur associé à l'Inrp

I. Devenir élève

L'enfant ne devient pas élève, comme par magie, en passant pour la première fois la porte de son école. Ce rôle que l'enfant a à jouer et le statut qui lui est conféré subit depuis 20 ans un processus de transformation, processus engendré par un traitement différent de l'usage de la parole dans la classe.

A. Situation du problème

1. Intervenir sans communiquer

Le système de communication mise en place à l'école, et ce dès la petite section de maternelle, s'appuie sur un certain nombre de contraintes et d'habitudes scolaires. Il tient compte en premier lieu du nombre d'enfants mis en présence, environ 25, et trahit la place centrale qui est réservée à l'enseignant par la tradition pédagogique qui s'est constituée au 20^{ème} siècle sous l'impulsion des instructions officielles. Pour simplifier, nous dirons que cette période court des I.O. de 1923 jusqu'à celles de 1972 qui stipulent que « L'élève devra faire sienne une langue saine et souple et se former ainsi, dès maintenant, une pensée et plus tard un style ». Elles resteront en application, dans l'esprit, jusqu'aux textes de 1985 et 1989. Il s'agit de « bien parler » et l'enseignant assume un double rôle de modèle et de censeur.

Dans ce contexte national, en classe, la longueur même des tours de parole de chaque enfant est extrêmement raccourcie par le nombre des participants en présence et le poids capital de la parole du maître. Une enquête de M.Joulain (1990) portant sur le dialogue maîtresse-enfants en maternelle révèle que 53 % des séquences dialogales se réduisent à un échange; 25% à deux échanges; 14 % à trois; 8 % seulement dépassant les quatre...Les séances de langage proprement dites contenant à 70 % des séquences à deux tours de parole. Ce n'est pas seulement le nombre d'enfants qui produit cet effet mais la nature des interventions de l'enseignant. Elles sont de deux ordres, l'un pédagogique, l'autre d'autorité.

2. Deux types d'interventions de l'enseignant

Dans cette tradition constituée, sur le plan pédagogique, l'enseignant fait progresser sa séance par un habile jeu de questions-réponses. La question peut être adressée collectivement à la classe ou nominativement, le résultat reste le même. L'enseignant dirige et l'élève doit suivre : « tu ne suis pas », « répète ma question ? »...L'élève finit par s'adapter à ce mode de fonctionnement. Ainsi dans cet exemple pris en petite section :

« - Avec quoi fait -on la pâte ?

- Avec de la farine. ».

Il en intègre même les contraintes rhétoriques :

« - Avec quoi fait -on la pâte ?

- Avec de la farine.

- Non, fais une phrase !

- On fait la pâte avec de la farine.

- Voilà, c'est bien ! »

Antérieurement à la création des Iufm, il n'était pas rare de voir des fiches de préparation listant intégralement les questions à poser et...les réponses attendues !

Sur le plan de l'autorité, la place centrale réservée au maître facilite sa gestion des actes de paroles. Qui dit situation de communication dit tierce personne, quelqu'un à qui ou avec qui parler ou communiquer. Ce qui implique un contrat de conversation, même implicite, entre deux interlocuteurs. L'enfant en tant qu'être social doit intégrer la notion des tours de parole, la notion de rôles attribués dans une conversation (celui qui écoute, celui qui parle, celui à qui on parle etc.) et également l'utilisation de ce que l'on appelle des actes de langage. Ils ont pour rôle de modifier la situation des interlocuteurs. C'est-à-dire qu'en

énonçant une phrase, par exemple « Ce n'est pas à toi que je pose la question! », le locuteur énonce des mots (morphèmes, phrases) ce que Searle (1972) appelle *l'acte d'énonciation*, il réfère et il prédique ce que Searle appelle effectuer des *actes propositionnels* mais aussi il affirme, pose une question, ordonne, promet, etc. ce que Searle appelle effectuer des *actes illocutionnaires*. Les actes de langage possèdent tous cette dimension illocutoire qui a des effets sur les actions, les pensées ou les croyances, etc. des auditeurs. Dans l'exemple « Ce n'est pas à toi que je pose la question! », c'est moins l'information véhiculée par une phrase déclarative, les actes propositionnels supportent un constat, que la force illocutoire véhiculée qui est capitale. L'effet attendu par le maître est une action : que l'élève se taise et écoute. Ainsi la majorité des actes de langage de l'enseignant ont pour fonction de remettre l'élève à sa place pour qu'il n'intervienne que lorsqu'il en a l'autorisation. Il s'agit de maintenir la discipline. Cette habitude est tellement ancrée que lorsque les élèves travaillent en ateliers, l'enseignant à toujours l'impression qu'ils parlent « trop fort ».

En résumé, l'usage de ces deux types d'interventions (question-réponse et maintien de la discipline) organisent un type particulier de communication où l'enfant ne peut ni construire son apprentissage sur un oral participatif entre pairs ni se construire en tant qu'élève en dehors d'une soumission passive à l'autorité imposée et à un dialogue inégal avec son maître....

B. Rôle des dispositifs pédagogiques

1. Où l'on peut communiquer ...

Face à ces constats et depuis la mise en application des I.O. de 1989 l'évolution des pratiques a porté surtout sur une évolution des dispositifs aux trois cycles de l'école primaire. Le terme de dispositif recouvre pour nous non seulement la taille du groupe mais aussi le cadre spatial, la présence ou l'absence de l'enseignant, l'usage ou non de traces écrites ainsi que la dimension temporelle (routines et rituels). La mise en avant du courant socio-constructiviste dans l'enseignement donné en Iufm a amené les enseignants à privilégier, à côté du groupe classe, des activités de type situation-problème où l'élève doit négocier avec les autres élèves de son atelier les procédures à mettre en place pour comprendre et réaliser une tâche. Cette approche fonctionne aussi bien en sciences qu'en mathématiques ou en maîtrise de la langue par exemple. On peut faire l'hypothèse que la maîtrise de ces négociations orales permet à l'élève de construire des savoirs et à l'inverse, que des carences dans cette maîtrise peuvent apparaître comme de possibles causes d'échecs dans l'apprentissage des disciplines d'appui. Ainsi les équipes « Evaluation des écrits » et « Révision des écrits en classe » de l'Inrp ont montré (1996) que les manifestations textuelles dans l'ordre du scriptural ne pouvaient être fondamentalement séparées du domaine de l'oral. En particulier, les traces écrites, les différents états des écrits d'élèves, ne sauraient à eux seuls fournir des indicateurs suffisants pour évaluer certaines compétences relevant du textuel. Certains élèves sont très actifs en atelier et peu productif sur leur écrit ou vice-versa.

2. ... sans forcément construire un savoir

Ainsi les observations faites sur ces ateliers de production d'écrits ont montré que, lors de travaux en petits groupes, des élèves sont capables de faire des propositions orales concernant non seulement la planification et la révision, mais aussi la mise en texte ; cependant bien souvent ces suggestions ne sont pas transcrites sur le support écrit, ou il n'en reste que des traces très fragmentaires. Si, donc, ces dispositifs autour des ateliers suivis de synthèses collectives favorisent la libre circulation de la parole, il ne garantissent ni l'absence de phénomènes de leadership ni la transformation de la parole de l'élève en réel outil d'apprentissage. Le dispositif, travail en groupe, ne garantit en rien, à lui seul, un travail oral réellement partagé. Il en sera ainsi tant que la dimension linguistique et discursive ne sera pas prise en compte dans l'enseignement, tant que l'on en restera à un simple accord de principe entre didacticiens sur le fait qu'il existe des conduites langagières complexes, différentes des tâches disciplinaires, mais qui leur sont associées. En l'état, travailler en ateliers signifie pour l'enfant arriver à fournir le résultat d'un travail à l'enseignant, à plusieurs. Il s'agirait pourtant de lui faire percevoir le rôle particulier que joue le langage oral, de faire évoluer ainsi sa conception même de la tâche prescrite afin de faire évoluer son rôle d'élève dans la classe, *in fine* son statut .

II. Traitement didactique des conduites discursives

Quelle est donc la nature de l'activité orale qui favoriserait cet usage, précieux pour l'élève en devenir, d'outil d'entrée dans les apprentissages et quels paramètres influent sur sa mise en pratique quotidienne ?

A. Interaction discursive

Pour certains enfants, parler c'est prioritairement agir ! Parler c'est prioritairement construire un échange où l'on interrompt l'autre mais où l'on a du mal à organiser et maîtriser la construction d'un discours commun en coopérant à son élaboration. Parler relève plus de la maîtrise de l'implicite et de la situation que de la capacité à élaborer des horizons d'attente discursifs. Or, d'autres enfants, au contraire, se voient offrir par leurs parents dès l'âge de la maternelle la lecture de messages écrits complexes (récits par ex.), et dès l'accès à la lecture réinvestissent à l'oral, dans leurs conversations, des conduites discursives qui vont bien au delà (raconter quelque chose à quelqu'un ; expliquer quelque chose à quelqu'un dans un exposé, décrire ...) du simple tour de parole dont parle M.Joulain. Expliquer, relater, récapituler sont des conduites discursives en ce sens qu'elles impliquent la prise en compte des conditions de production et de réception et de formes d'organisation tout à la fois. L'ethnométhodologie en donne la définition suivante d'« activités conversationnelles résultant de l'exploitation située, temporelle et séquentielle de ressources linguistiques par les interlocuteurs », et de « configurations linguistiques qui sont des accomplissements interactionnels des participants » (Mondada Lorenza, 1999). Dans son article, l'auteur décrit et analyse la construction linguistique et l'accomplissement collectif d'une description. De notre côté, trois articles portent essentiellement sur les origines et les enjeux d'une telle définition de ces conduites ¹(Grandaty, 2001 & à paraître : « Evaluation des apprentissages oraux au cycle 1 » Repères n°24 ainsi que « Conduites discursives » dans un ouvrage collectif de l'équipe Inrp, chez Hatier).

Il nous paraît nécessaire de donner à tous les enseignants les moyens de construire, en étant conscient, les situations impliquant ces conduites discursives liées, par exemple, à l'activité scientifique et technologique, et les conduites langagières qu'elles mettent en jeu. Les enseignants doivent pouvoir prendre conscience de la fonction de leur parole dans l'appropriation par les élèves des discours visés, des savoirs sur ces discours, et dans la mise en place des comportements langagiers autonomes. Il s'agit de dépasser l'usage de l'oral en termes de simple outil de communication pour en faire un véritable objet d'enseignement (M. Grandaty, 1996). Car nos observations (1998, 2001), menées dans le cadre de la recherche descriptive Inrp « L'oral pour apprendre » (2001), ont permis de repérer que, dans le seul cadre de l'oral outil de communication, si certains élèves structurent des savoirs-faire sur les conduites discursives tous sont loin d'y parvenir. Il s'agit donc d'offrir cette maîtrise à tous les élèves d'une classe en explicitant les activités pédagogiques à mener, en permettant à l'enseignant de proposer un contrat didactique clair à la classe. La question n'est plus alors, « comment faire pour faire parler (au sens de participer) 28 élèves ? » mais quelle tâche prescrire dans le cadre de l'élaboration d'une séquence d'enseignement et comment la réguler dans le but de permettre aux élèves de construire des savoirs sur ces discours de base, liés à l'écrit et clés d'entrée dans le domaine de la construction des savoirs et l'espace de la citoyenneté ?.

¹ Voici un exemple de conduite discursive en G.S. Après avoir travaillé antérieurement le sujet avec leur maîtresse, six élèves d'une classe de grande section de maternelle viennent dire à une autre classe de même niveau comment les élèves empruntent des livres. Après que les élèves soient intervenus à plusieurs pour co-construire la conduite explicative (polygestion de la parole) Julie parvient à gérer seule (monogestion) l'explication.

M. - *qui pourrait reformuler ce qu'on a expliqué ? tu veux expliquer rapidement Julie comment ça fonctionne ?*

Julie - *alors on choisit un livre d'abord dans les panières / ya trois panières avec les trois formes/ ya le carré le rond et le triangle/ quand on a choisi celui-là livre on s'inscrit derrière / on écrit son prénom et on met la date/ quand on le ramène la maîtresse elle met l'autre date/ là où on le ramène on le ramène le jeudi et on le prend le jeudi et on le garde une semaine/ et voilà !*

Anaëlle - *et après*

Julie - *et bé je raconte pas une histoire !*

M. - *qu'est-ce que tu fais ?*

Julie - *je leur EXPLIQUE ! Anaëlle elle croit que je leur raconte une histoire.*

B. Démarche pédagogique

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

La démarche générale en est la suivante :

Les enseignants visent d'abord à construire chez les élèves une culture commune sur un contenu disciplinaire donné. Le but est de permettre, en principe, à tous les élèves de s'exprimer sur la situation qu'ils construisent ensuite. A l'expérience, si ce principe n'a pas d'effets de manière univoque, il s'avère être d'une grande efficacité pédagogique sur la durée de l'année. Notons qu'il est à l'opposé de pratiques scolaires qui postulent que, pour que l'élève de maternelle puisse s'exprimer, il doit parler de lui.

Ils prévoient ensuite la mise en place d'un dispositif (taille des groupes, présence de l'enseignante, usage de traces écrites etc.) adapté à la tâche orale prescrite (expliquer comment on fait des crêpes, par exemple) afin de pouvoir anticiper un certain nombre de stratégies d'étayage.

Ils prélèvent enfin des indices de compétences à partir d'indicateurs de progrès durant la tâche réalisée réellement par les élèves. Prélever ces indices se fait sur la durée, de manière souple, avec pour but précis d'avoir des informations précises pour chaque élève, par trimestre.

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

- soit l'enseignant organise la conduite dialogale afin de pouvoir observer et structurer l'échange. Dans ce contexte, l'élève apprend à agir verbalement et à développer des stratégies adaptées de communication avec ses pairs.

- soit l'enseignant devient le porte parole du groupe d'élèves qu'il aide à mener une conduite discursive précise (Raconter; Expliquer ...). Dans ce cas, l'élève apprend à conduire un discours qu'il tente de produire devant les autres (conduite monogérée) en acceptant que d'autres prennent des tours de parole pour concourir à la construction de cet objet linguistique.

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

III. De l'enfant à l'élève : observations sur une année scolaire²

A. De l'agir à l'explicitation

Jonathan a 2ans et 9 mois lorsqu'il fait sa rentrée à l'école en septembre. Il entre avec plaisir dans toutes les activités proposées mais n'y reste pas plus de quelques instants : il papillonne d'un atelier à l'autre à la recherche de satisfactions immédiates à ses agissements. Ses productions langagières sont incompréhensibles et il ne communique avec les autres enfants que par des actes de violence.

Au mois de mai Jonathan s'est construit en tant qu'élève. Il est installé à l'ordinateur avec Nathan, les deux enfants agissent et discutent en même temps et alors que je passe derrière eux Jonathan se tourne vers Nathan, pose sa main sur lui et dit : « Nathan, Nathan, écoute-moi ! »³

L'évolution est manifeste, l'organisation sur l'année des apprentissages l'a soutenue. De quelle manière ? Nous sommes partis du constat que plus l'enfant est jeune et plus l'utilisation qu'il fait de l'oral est proche de l'agir. Il s'agit pour l'enfant de combiner plusieurs canaux de communication sans privilégier le langage et sa force d'explicitation. Seul compte le résultat. Il n'est pas nécessaire, par exemple, pour un

² Observations menées dans la classe de petite section de Jocelyne Guegano. Ecole Benezet, Toulouse.

³ Notes extraites du cahier d'observation de la classe.

enfant d'obtenir qu'on lui lisse les lacets de ses chaussures en formulant une demande uniquement centrée sur le message linguistique. Un appel, « Maîtresse ! » et une attitude suffisent à construire un acte de langage implicite (demande) pour obtenir satisfaction..

À partir de ce constat, il nous semble intéressant de mettre en autre en place des situations structurantes d'oral liés à la découverte du monde du vivant en s'appuyant sur le programme . Celles-ci permettent plus facilement que la narration et la littérature de jeunesse de prendre en compte l'agir de l'enfant. Ces situations deviennent le lieu privilégié d'interventions didactiques permettant de faire passer le très jeune enfant d'actes de langages (familier de tous) à des conduites discursives repérées : décrire et expliquer par exemple. Nous avons ainsi choisi de développer prioritairement chez l'enfant de petite section son aptitude à être de témoin sur des faits.

Par ailleurs il nous semble stratégique en petite section de multiplier et de ritualiser des situations ou des moments à l'intérieur de ces situations d'apprentissages où les enfants vont dire, nommer, décrire, justifier ce qu'ils font, ce qu'ils ont fait, ce qu'ils vont faire pour se familiariser avec un type de scénario d'interaction, scénario indispensable à une co-construction des conduites discursives (*Il y a des tours de paroles, je ne coupe pas la parole à mauvais escient, j'accepte le temps de réponse de l'autre même si c'est un silence, j'écoute pour compléter... je pense que, je crois que, c'est ce que je voulais dire, je suis d'accord avec lui, on l'a déjà dit tu ne m'as pas laissé terminer etc...*).

Concrètement, le passage de consignes définissant la tâche attendue dans différents ateliers, dans lesquels les enfants se succèdent tout au long de la semaine est devenue un temps de coopération entre des élèves ayant vécu précédemment l'activité. Il s'agit alors pour ses élèves de présenter l'activité à leurs pairs en donnant son but, ses critères de réussites (définis avec l'enseignant), le matériel utilisé et éventuellement les procédures utilisés au regard du résultat produit comparé au résultat attendu. De même, le jeu de devinettes à partir d'animaux familiers ou d'objets de la classe permet aux enfants de se familiariser avec les conduites descriptives. De même encore, à l'intérieur d'une unité d'apprentissage la systématisation de rappel en coopération des séances et des actions passées avant d'entrer dans une nouvelle tâche ritualise le fait de relater.

L'ensemble de ces situations liées à l'agir sont fortes de sens pour l'enfant et nous permettent de le conduire sur des conduites discursives : l'enfant entre dans une pratique sociale et culturelle.

B. Des projets pour structurer et finaliser l'apprentissage des conduites.

Les premiers projets de l'année sur la période septembre-octobre concernent la technologie. Ils permettent aux élèves de rencontrer et de percevoir le sens d'une conduite explicative, conduite amenée par des questions en « comment » ou « pourquoi ». On y explique pour soi, pour accéder à la reproduction d'un algorithme de fabrication : premier pouvoir sur le monde qui les entoure, première quête d'autonomie ... proposés par l'école.

Après avoir dégusté différents fruits et légumes et s'être interrogés sur ce qu'il y avait à l'intérieur les élèves en sont venus à tenter de produire eux-mêmes du jus d'orange et plus tard du jus de raisin. Par groupe de six, les enfants sont installés autour d'une grande table avec un matériel très varié de cuisine : râpes, paniers à salade, moulinettes, moulin à légumes, presses agrumes... Ils recherchent l'ustensile, le geste et la procédure adaptés à leur but : faire du jus de fruit. La situation est vécue plusieurs fois par les enfants jusqu'à ce qu'ils en aient la maîtrise complète. En premier lieu est réalisé un livre collectif pour chaque groupe qui explique la réalisation du jus d'orange à partir de photos prises en classe et décrivant les différentes actions accompagnées des explications produites par le groupe en coopération sur la conduite explicative. La décision est prise ensuite de réaliser individuellement un livre qui explique la fabrication du jus de raisin à partir d'éléments de schémas à organiser par chaque enfant pour décrire les différentes actions. Chacun son tour accompagne ses quelques schémas d'une explication donnée individuellement en dictée à l'adulte soutenue et validée par le groupe de six enfants.

Premières tentative d'explication, premier essai d'être en position de témoin sur des faits.

Ce jour-là Jonathan accepte de participer avec un groupe d'enfants à la production du jus de raisin. Il manipule les différents objets, puis quand je donne à chacun des enfants une petite grappe de raisin pour expérimenter, lui la mange. Après qu'il ait tenté vainement de prendre le raisin des autres, je lui propose d'observer ses pairs et je commente auprès de lui leurs actions, leurs réussites et leurs échecs. Après une

première mise en commun des différentes réalisations je redonne une nouvelle grappe de raisin à chaque enfant. Cette fois Jonathan s'empare du moulin à légumes et cherche le moyen d'écraser son raisin pour produire du jus. Jusqu'à la fin de la séance il reste concentré dans la tâche à laquelle il va apporter une réponse pertinente qui le valorise pour la première fois au sein du groupe. Il est revenu très volontiers à cet atelier, il a réalisé son livre en coopération avec les autres et après cette expérience très positive pour lui il s'est souvent porté volontaire pour aller dans ces ateliers dirigés.⁴

Dès la période suivante de novembre-décembre, les projets mettent les enfants en situation d'avoir une conduite d'explication avec enjeu réel de communication auprès de pairs.

La classe a le projet de faire pousser des fleurs que les enfants emporteront à la maison pour Noël. Le résultat des premières expériences - plantation d'herbes, de feuilles, de fleurs coupées et de graines - n'est pas probant. La classe fait appel à un jardinier qui explique à la moitié de la classe qu'à cette saison si les enfants veulent obtenir des fleurs, il faut planter des jacinthes, des crocus ou des narcisses. Sous sa conduite explicative les enfants réalisent la plantation. Afin d'être en mesure de le faire réaliser à l'autre partie de la classe (les plus petits) la maîtresse fait produire individuellement un petit livre qui schématise et explique comment planter l'oignon de narcisses ou de crocus.

Par la suite, par groupes de six, trois enfants expliquent et font planter les bulbes à trois autres enfants

...

23 JOH Pour faire pousser les fleurs... faut pousser les fleurs / d'abord y faut planter la fleur a : après y faut mettre de l'eau / d'abord y faut mettre des cailloux / après y faut planter la fleur et après et après et après et après on met de la terre avec des graviers.

24 M Maxime tu es d'accord avec ce qu'elle a dit ?

25 LAU non

26 M toi tu n'es pas d'accord / alors vas-y

27 LAU il faut mettre d'abord les caill / les graviers

28 M et on les met où alors ces graviers ?

29 JOH dans le pot

30 LAU on les met au fond du pot et après la terre

31 M vous entendez

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

...

L'évolution, la transformation des bulbes sera perçue par les enfants à l'aide de photographies et de schémas comparés et commentés, l'objectif étant l'appropriation d'une conduite descriptive.

Parallèlement les grandes sections trois par trois viennent expliquer et faire réaliser aux petits une feuille de « peinture à la cuve » qui servira à emballer les pots de jacinthes. Selon les mêmes modalités décrites précédemment.

Au deuxième trimestre l'alternance de projets en technologie et en sciences va permettre aux enfants de commencer à s'engager plus avant dans des systèmes de coopération linguistique pour reformuler, compléter... Ainsi, au moment de la chandeleur, des enfants ont apportés des crêpes à l'école : c'était délicieux mais insuffisant pour tous ces gourmands qui ont décidé d'apprendre à les faire et ensuite de dire aux autres « comment on fait des crêpes » .

Dans l'extrait suivant, Fanny, Chloé et Ambre doivent s'aider pour faire réaliser à Nathan, Tourang et Romain la pâte à crêpe.

18 Chloé stop

19 Tourang pas trop Romain

20 Chloé stop stop / parce que sinon ça va déborder la farine

21 M Tourang va continuer/ tu as entendu ce qu'il faut faire/ qu'est-ce qu'elles ont dit ?

22 Tourang de mettre de la farine dans le verre

...

⁴⁴ Notes extraites du cahier d'observation de la classe.

30 Fanny *fais attention*

31 Romain *fais attention de pas déborder/ moi j'ai un peu débordé*

32 Tourang *oh il est tombé... Eh, Eh, EH (rire)*

33 Romain *bah !, c'est pas bon la farine*

34 Chloé *pas trop / pas trop*

35 Romain *quand même ... comme ça*

36 M *est-ce qu'il a en assez Tourang*

37 EE *non*

38 M *pourquoi ?*

39 Romain *parce qui faut le remplir*

40 Chloé *y faut le remplir comme romain*

41 Romain *et ouais !*

42 Tourang *et moi je vais le remplir comme Romain / moi, j'en a pris trois ... et Romain il a rempli*

43 Romain *jusqu'au ciel je l'ai fait*

44 M. *tu l'as rempli jusqu'en haut*

Dans le courant de ce même trimestre une expérimentation individuelle sur les conditions de développement des graines est réalisée. Elle est relayée par des schémas complétés par le dessin des enfants et leurs commentaires. Cette situation leur permet d'accéder à une première synthèse explicative, à la suite de quoi les élèves vont rencontrer la classe de moyens-grands qui a effectué des expériences sur le même sujet.

Le dernier trimestre est essentiellement consacré au projet de jardinage. Après la venue du jardinier qui a expliqué comment semer et faire pousser des fleurs, des radis, des haricots et des citrouilles les enfants vont, à leur tour, l'expliquer à d'autres qui ont le même projet de plantation qu'eux. Cette situation proches des précédentes est éclairée par elles. Les enjeux et les comportements de locuteurs et d'interlocuteurs sont clairement repérés par les enfants ce qui leur permet d'entrer véritablement dans une pratique de coopération sur des conduites discursives, d'en éprouver l'utilité et les postures sociales qu'elles véhiculent. Ainsi, être en posture d'expliquer quelque chose à quelqu'un qui ne possède pas ce savoir, c'est éprouver la valeur du langage, son rôle d'outil de transmission et la force qu'il peut apporter à celui qui l'utilise. Il éprouve, par des tâches langagières structurées, ce que peut vouloir dire être un bon élève, c'est-à-dire un élève tout court.

IV. Du « devoir parler » à la prise du pouvoir de parler : 2 conceptions de l'élève

En conclusion, nous insisterons sur le fait qu'il y a encore aujourd'hui deux conceptions de l'élève qui s'appuient sur deux usages antagonistes de l'oral en classe.

La première conception repose sur le fait que le maître questionne les élèves et qu'il demeure en permanence le maître du jeu... La mise en place de travaux d'ateliers ne remet pas en cause ce contrat fondamental. Ces ateliers sont perçus par les élèves comme des temps de respiration, permis par le maître à condition qu'ils ne fassent « pas trop de bruit » (sic). Dans ce cas de figure, on ne peut être assuré que chaque élève utilise le langage comme un outil d'entrée dans les apprentissages à plusieurs, dans et par une co-construction.

La seconde conception, que nous avons décrite ici, repose sur le fait que l'oral doit s'apprendre en classe, comme tout outil indispensable aux apprentissages. Cet outil, conduites discursives qui permettent de décrire, reformuler, récapituler, expliquer, raconter etc. ne peut être construit que dans et par la coopération langagière entre pairs. Il faut donc la favoriser par des tâches et des dispositifs pédagogiques adéquats et programmés!

Bibliographie

Groupe EVA (1996) : *De l'évaluation à la réécriture*. INRP & Hachette éducation.

M.GRANDATY (1994) : Situations de discours explicatif Oral/écrit aux cycles 1 & 2 . Performances, Activités métalangagières et Etayage, in *REPERES* n° 9 p.145-161.

- M.GRANDATY (1996) : Grammaire traditionnelle, recherches en psycholinguistique et traitement didactique , .in *Les Cahiers du Cerf*, n°4 p.53-63,. Actes du colloque international « *Recherche(s) et Formation des Enseignants* » .
- M.GRANDATY (1998) : Analyse de l'élaboration à plusieurs d'une conduite d'explication en sciences, au cycle 2 » in *REPERES* n° 17,p 109-126.
- M.GRANDATY (2001) : Didactique de l'oral et conduites discursives in *Quelles grammaire enseigner à l'école et au collège ?* C.R.D.P. &Delagrave.
- M.JOULAIN (1990): Conversation maîtresse-enfants en maternelle: la circulation de la parole p.59-67, *Revue Française De Pédagogie* n° 91
- L.MONDADA (1999) : L'organisation séquentielle des ressources linguistiques dans l'élaboration descriptive des descriptions, in *Langage & Société*, 89, p. 9-36.
- RAPPORT DE RECHERCHE INRP N°30328 :coordonné par M.Grandaty & G.Turcot (2001) : L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction de savoirs à l'école . 436 pages. Paris. Inrp, 2001.*
- J.R SEARLE (1972) *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage* . Hermann