

50377
1999
1.

UNIVERSITE DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES DE LILLE1

Institut CUEEP

Département des Sciences de l'Education

N° attribué par la bibliothèque

1999

' _ _ _ _ _ ' _ _ _ _ _

THESE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITE DE LILLE 1

Discipline : SCIENCES de L'EDUCATION

présentée et soutenue publiquement

par

Marie-Christine Presse

janvier 1999



**NON VERBAL ET COMMUNICATION : PEDAGOGIE DIFFERENCIEE OU
DIFFERENCIATION SOCIALE**

Directeur de thèse

Paul Demunter

Remerciements

Au début de ce siècle Michail Bakhtine nous disait : « Parmi les paroles que nous prononçons une bonne moitié nous vient des autres » et Simone de Beauvoir reprenait « La présence en chaque homme des autres hommes c'est par le langage qu'elle se matérialise ».

En écrivant ces quelques quatre cent pages, je me suis inspirée, ai été guidée par les lectures les propos et les dires de nombreuses personnes qui pourront se reconnaître. Aussi je remercie tous ceux que j'ai cités, que je n'ai pas oubliés, et je remercie aussi tous les autres, ceux qui m'ont aidée, supportée, corrigée, encouragée, guidée, accompagnée, conseillée, et que je n'ai pas nommés, pour m'avoir permis de découvrir les mille et uns plaisirs d'un travail conduit en profondeur sur un sujet passionnant.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	5
1 L'OBJET DE LA RECHERCHE	6
2 LES HYPOTHESES	14
3 PLAN DE LA RECHERCHE	17
CHAPITRE I : CHAMP DE LA RECHERCHE ET METHODE	19
1 LE CADRE SPATIO-TEMPOREL.....	20
2 LES DONNEES A RECUEILLIR.....	28
3 LES TECHNIQUES DE RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES	39
4 LES REGLES DE METHODE	46
CONCLUSION.....	51
CHAPITRE II: SYSTEMES DE VALEURS DES ENSEIGNANTES	53
1 LES SYSTEMES DE VALEURS	55
2 L'IMAGE DE SOI DANS LA FAMILLE	60
3 L'IMAGE DE SOI DANS L'ECOLE.....	70
4 LES RELATIONS ASSISTANTES MATERNELLES-ENSEIGNANTES	84
5 L'ORGANISATION DU TRAVAIL	91
6 LES REPRESENTATIONS DE L'ECHEC SCOLAIRE	93
CONCLUSION.....	106
CHAPITRE III : DISCOURS ET ATTITUDES A L'EGARD DES FAMILLES.....	111
1 LES DISCOURS A L'EGARD DES FAMILLES	112
2 LES ATTITUDES A L'EGARD DES FAMILLES.....	128
3 L'ACCUEIL DES ENFANTS	137
CONCLUSION	137
CHAPITRE IV : EVALUATION DE LA PRISE DE PAROLE ET SYSTEME DE VALEURS.....	142
1 LES ENJEUX DE LA FORMATION ET DE LA COMMUNICATION.....	148
2 LA COMMUNICATION DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	160
3 LES GRILLES D'EVALUATION	173
CONCLUSION	198
CHAPITRE V : PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET NON VERBAL	203

1 L'ORGANISATION DE L'ESPACE	206
2 LES REGLES ET LEURS USAGES.....	218
3 LE RAPPORT ENTRE L'ACTION ET LA PRISE DE PAROLE	235
CONCLUSION.....	247
CHAPITRE VI : SITUATIONS DIDACTIQUES ET ROLE DU NON VERBAL.....	254
1 LE ROLE DU TEMPS DANS L'APPRENTISSAGE	257
2 APPRENDRE A PRENDRE LA PAROLE	264
3 NOMMER POUR NOMMER.....	267
4 AGIR ET PRENDRE LA PAROLE	279
5 LES EFFETS DES STRATEGIES DE PRISES DE PAROLE	294
CONCLUSION	309
CHAPITRE VII : LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR PRENDRE LA PAROLE	316
1 LES PROFILS DE DEPART	319
2 LE RAPPORT AUX ELEVES.....	341
3 LES MOYENS PEDAGOGIQUES	343
4 LES PROFILS D'ARRIVEE.....	355
CONCLUSION.....	360
CONCLUSION GENERALE	364
LES ELEMENTS NON VERBAUX : DES INDICES DES SYSTEMES DE VALEURS	366
LE DROIT DE PRENDRE LA PAROLE : UNE QUESTION DE VALEURS	371
PRENDRE LA PAROLE EN GRAND GROUPE : RAPPORT AU SAVOIR OU RAPPORT DE POUVOIR	374
PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT.....	377
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	381
ANNEXES	400
INDEX DES SIGLES	405
INDEX DES TABLEAUX.....	406

INTRODUCTION GENERALE

« Aux gens qui pensent que la transmission des savoirs est un objectif prioritaire, je réponds qu'il faut prendre cet objectif au sérieux et donc, donner les moyens, à tous les enfants de s'approprier le savoir. Si on masque cette question, la célébration du savoir camoufle des positions élitistes¹ ».

¹ CHARLOT, B. Le sens de l'école. Sciences Humaines, octobre 1997, n° 76, pp24-25. p25.

INTRODUCTION GENERALE

1 L'OBJET DE LA RECHERCHE ET LA PROBLEMATIQUE

Quand ils entrent en petite section de maternelle les enfants savent à peine parler, mais ils n'ont aucun problème, sauf cas médical, pour communiquer avec leurs pairs, leurs parents. L'un des apprentissages de l'école maternelle est, cependant, d'apprendre à communiquer², non pas à deux mais dans un rapport hiérarchique avec l'enseignant devant tous les autres enfants, donc communiquer dans une situation institutionnellement définie. Au-delà de la compétence à produire des énoncés compréhensibles, la compétence à communiquer consiste à gérer les contraintes de la situation qui vont permettre d'être entendu. Or cette compétence est inégalement partagée chez les adultes, certains parviennent parfaitement à prendre la parole de manière efficace en grand groupe, d'autres non³. Cette compétence est objet d'évaluation⁴ tout au long de la trajectoire scolaire, et ce dès les premières années de scolarisation. Avant même de savoir qu'ils apprennent, les enfants apprennent, en faisant, comme ils apprennent à marcher. A l'école, apprendre à communiquer est un objectif, institutionnellement défini, qui appelle les enseignants à construire des situations d'enseignement formelles ou informelles permettant à l'élève, déjà engagé dans le processus, d'améliorer ses compétences. Les analyses et les développements qui vont suivre portent sur le rôle des éléments non verbaux des pratiques

² France. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, direction des écoles. La maîtrise de la langue à l'école. Paris : CNDP, 1992. 192 p. p 20.

³ BOURDIEU, P. La distinction : critique sociale du jugement. Paris : Editions de Minuit, 1979. 668p. p 537.

⁴ CHARLOT, B., BAUTHIER, E., ROCHEX, J.Y. Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand colin, 1992. 228p. p 206.

pédagogiques dans la construction du «savoir prendre la parole» des enfants de petite section de maternelle. Constitutifs des situations pédagogiques, ces éléments peuvent aider, gêner, favoriser ou empêcher la prise de parole, objet d'évaluation et, par-là même, devenir l'un des processus par lequel s'opère la différenciation entre acteurs sociaux dans le parcours scolaire. Cette réflexion renvoie au problème de la langue à l'école. Or cette question relative au lien entre école, langue, appropriation des savoirs et origine sociale n'est pas nouvelle. Elle est apparue en France simultanément à l'entrée massive, dans le système scolaire secondaire, d'une population d'élèves d'origine populaire qui préalablement n'y accédait pas ou peu, entrée qui posait de manière conjointe le problème de l'accès aux savoirs.

Nées dans les années soixante, les recherches en sociolinguistique⁵ ont tenté d'expliquer les raisons de l'appropriation socialement différenciée des savoirs. Se situant à un niveau macro-sociologique, les résultats statistiques des recherches se sont exprimés en terme d'écart à la norme, d'écart entre la langue parlée par les enfants d'origine populaire et la langue de l'école⁶. Ecart indispensable à l'apprentissage, mais écart qui ne se réduit pas pendant le processus de scolarisation malgré les mesures institutionnelles prises consécutivement à ces résultats⁷. L'ensemble de la réflexion institutionnelle, s'appuyant sur la mesure de l'écart entre la langue parlée et la norme, ainsi que les décisions pédagogiques qui ont suivi, ont utilisé comme référence théorique principale la linguistique structurale, dominante à l'époque, qui privilégie la forme syntaxique et lexicale des énoncés au dépend de la situation dans laquelle sont produits les énoncés.

⁵ LABOV, W. Sociolinguistique. Paris : Editions de Minuit, 1976. 457p. LABOV, W. Le parler ordinaire : la langue des ghettos. Paris : Editions de Minuit, 1978, 351p. BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales : codes linguistiques et contrôle social. Paris : Editions de minuit, 1975, 347p. BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. Rapport pédagogique et communication. 51ème ed. Paris : Mouton, 1965.

⁶ PRESSE, M.C. La communication enseignant élève : un processus éducatif socio-différenciateur ? Mémoire de DEA de Sciences de l'Education, Lille, 1992. 90p.

CHARLOT, B., BAUTHIER, E., ROCHEX, J.Y. Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. pp13-20.

⁷ BACHMAN, Christian. Heurs et malheurs de la discrimination positive. Cahiers pédagogiques, septembre 1991, n°296, pp13-18.

Des recherches⁸ ont cependant conduit à mettre l'accent sur les différences de réalisation linguistiques entre locuteurs au sein d'une même situation ou chez un même locuteur selon les situations. Ayant ainsi clairement établi le rôle des situations, ces recherches ne permettent pas de comprendre ce qui se passe dans les processus d'enseignement apprentissage, dans les rapports entre élèves et enseignants, qui seraient susceptibles de fournir des éléments de compréhension à propos des productions langagières différenciées dans une même situation. P. Bourdieu⁹ s'est interrogé sur la communication pédagogique et les implicites de ces situations, qui pourraient conduire, consciemment ou inconsciemment, l'enseignant à ne se faire comprendre que par une partie du public, et les étudiants à agir de manière à faire croire qu'ils ont compris. Cette réflexion a orienté le présent travail de recherche vers les travaux portant sur les interactions enseignants-élèves. Les recherches ethnométhodologiques, les analyses conversationnelles ou les analyses pragmatiques, qui ont comme volonté de départ d'intégrer les dimensions sociales culturelles et situationnelles dans l'analyse des productions langagières¹⁰, oublient ou se limitent à l'analyse du discours ou des tours de parole in situ, occultant les paramètres sociaux, notamment les rapports existants entre les interlocuteurs socialement situés. Les recherches portant sur les éléments non verbaux de la communication connaissent les mêmes limites. Un aspect important différencie les éléments non verbaux des éléments verbaux ; souvent utilisés inconsciemment, ils font partie des habitudes apprises par imprégnation plutôt que des actions réfléchies et consciemment produites.

⁸ LABOV, W. Sociolinguistique. LABOV, W. Le parler ordinaire : la langue des ghettos.

⁹ BOURDIEU, P. Rapport pédagogique et communication.

¹⁰ ARMENGAUD, F. La pragmatique. Paris : PUF. 127p. Que sais-je n°2230. BAUTHIER, E. Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris : L'harmattan, 1995. 228p. pp12-18. COULON, A. L'ethnométhodologie. Paris : PUF, 1987. 288p. WOODS, P. L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin, 1990. 175p.

Quelques recherches ont tenté d'analyser le non verbal¹¹ dans la situation. C'est ainsi que Daniel Zimmerman a introduit la problématique de la signification des éléments non verbaux en situation scolaire, signification des éléments non verbaux de la situation institutionnelle et signification des éléments non verbaux en provenance des acteurs. Moyens, sources, objets de sélection, ces éléments sont source de différenciation dans les pratiques à l'encontre des élèves d'origine populaire. Traité dans la dimension affective le rapport enseignant-élève est mis en relation avec le rapport social sous forme d'interrogation : « L'appartenance de classe des enseignants sous-tendrait fortement la connivence affective (...). Même si les enseignants ont accédé à une autre culture ils se reconnaissent encore dans les élèves dont les parents sont ouvriers ». Reconnaissance ou choix, problème de norme et de valeurs ? Cette question, qui n'est pas évoquée dans la recherche précitée, engage cependant la réflexion sur les valeurs de l'enseignant, qui relèvent d'un choix conscient ou inconscient. Le modèle descriptif¹² de la communication, socle de la réflexion en ethnographie de la communication, et utilisé comme grille de lecture, intègre différentes dimensions : valeurs, situation de communication, norme d'interaction et d'interprétation, moyens de communication verbaux et non verbaux utilisés, contenu, finalités de l'échange, nombre de participants, et genre de l'échange politique, convivial ou autre.

Bien que la compétence de communication ait été définie comme étant la connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi, les secondes déterminant l'usage¹³, cette articulation a été laissée de côté par les chercheurs, qui ont préféré s'en tenir, pour des raisons non expliquées, à l'analyse d'un ou plusieurs éléments

¹¹ BOURDIEU. P. La distinction : critique sociale du jugement. FILLOUX, J. Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école. PARIS : Dunod, 1974. 371p. PUJADE RENAUD, C. Le corps de l'élève dans la classe. Paris : ESF, 1983. 164p. PUJADE-RENAUD, C., ZIMMERMAN, D. Les voies non verbales de la relation pédagogiques. Paris : ESF, 1976. 118p. ZIMMERMAN, D. La sélection non verbale à l'école. Paris : ESF 1982. 159 p. ZIMMERMAN, D. Un langage non verbal en classe : les processus d'attraction répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine de ces derniers. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1979, n°4, pp 46-70.

¹² HYMMES, Del. Speaking. Cité in : BACHMAN, C. et alii. Langages et communications sociales. Paris : Hatier, Crédif, 1981. 223p. pp72-76.

¹³ HYMMES, Del H. Vers la compétence de communication . Paris : Hatier, Crédif, 1991. 219p. p13, p47.

indépendamment des autres. Il semble cependant difficile de ne pas considérer la situation de communication comme une totalité qui donne sens à chacune des parties qui la compose. En effet, comment comprendre que la taille d'un enfant peut-être source de rejet de la part d'un enseignant, si l'on ne sait pas que c'est un élément parmi d'autres (tenue vestimentaire, poids, attitudes), si l'on ne sait pas que les enfants des classes populaires sont statistiquement plus petits que les enfants d'origine bourgeoise et si l'on ne connaît pas les valeurs de référence de l'enseignant ?

L'importance de la situation, la hiérarchisation des productions langagières (registres ou niveaux de langue) introduisent le problème de la norme de communication et de la conformité des productions langagières à celle-ci ; les recherches sur les aspects non verbaux élargissent le problème de la conformité à la norme de comportement, de conduites, d'attitudes voire d'apparence. Ainsi, un locuteur peut savoir ce qu'il faudrait dire, ce qu'il y a à dire dans telle ou telle situation sans pour autant pouvoir le dire. La situation, avec ses règles et ses normes propres, déterminent donc les possibilités de prises de parole.

A l'école maternelle, les enseignantes ont pour mission d'apprendre aux enfants « à parler et à communiquer¹⁴ ». Si, la situation dans laquelle enfants et enseignants se trouvent, détermine les possibilités de prise de parole, et si l'intention explicite des enseignantes est bien de remplir leur mission, on peut s'interroger sur ce qui, dans la situation, peut conduire certains enfants à prendre souvent la parole et d'autres jamais.

Les travaux de A.Florin¹⁵ ont montré qu'il ne s'agit pas d'une différence de compétence grammaticale entre enfants ; mais, alors que la parole est rarement attribuée explicitement, des éléments de la situation tels que le climat (non défini), la place occupée dans le groupe semblent intervenir dans la prise de parole. On constate cependant que

¹⁴ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p12.

¹⁵ FLORIN, A. Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris : PUF, 1991. 243p. pp163-166.

l'origine sociale des élèves et le rapport social, entre élève et enseignante, ne sont pas pris en compte. La question centrale demeure donc : y a-t-il des attitudes ou des actions produites par les enseignants, dans les situations scolaires, qui permettent de limiter, de contrarier ou de reproduire un certain déterminisme social ?

On sait que les situations pédagogiques dépendent, pour partie, des éléments institutionnels tels que le programme, le règlement intérieur, la structuration de l'espace scolaire, le temps de travail hebdomadaire. Une autre partie relève de la pratique pédagogique, pratique qui prend en compte l'ensemble des contraintes, mais présente des variations d'un enseignant à l'autre, pour une situation institutionnellement définie.

Des recherches conduites sur les pratiques font apparaître les liens entre celles-ci et les valeurs des enseignants. Celles de Viviane Isambert-Jamati ont permis dans un premier temps¹⁶ d'opposer les pratiques à l'égard des enfants d'origine populaire à celles à l'égard des enfants d'origine bourgeoise. La seconde analyse prend pour hypothèse que les variations de pratiques jouent un rôle sur la genèse du processus d'échec et de réussite scolaire et identifie « au sein de pratiques courantes, le caractère socialement sélectif des modèles apparemment destinés à l'épanouissement de tous¹⁷ ». Cette analyse montre qu'en fonction de la position sociale des enseignants, les aspects de l'enseignement du français au lycée varient. Ces variations sont à mettre en relation avec la conception du savoir, du rôle de l'enseignant, de l'orientation éducative globale. Cette division en quatre sous-ensembles fait apparaître les enseignants, non comme un bloc monolithique mais comme des acteurs sociaux partagés par des valeurs qu'ils défendent en mettant en œuvre des moyens pédagogiques appropriés.

¹⁶ ISAMBERT-JAMATI, V. Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire : variations selon la composition du public scolaire. Paris : PUF, 1984, 153p. pp93-123.

¹⁷ ISAMBERT-JAMATI, V., GROSPIRON, M.F. Types de pédagogie en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires. In : PLAISANCE, E. L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : CNRS, 1985, 213p. pp87-93. p91.

D'autres recherches sur les valeurs enseignantes, dont Jean Houssaye¹⁸ a fait la synthèse, renforcent ces apports. On ne peut considérer les enseignants comme un tout quant à leurs valeurs et à leurs attitudes. Ainsi le travail de Jacques Hédoux¹⁹, portant sur les valeurs des enseignants du secondaire, travail de synthèse, aboutit à une catégorisation en quatre types : réactionnaire conservateur et conservateur traditionnel ayant tous deux des caractéristiques sélectives, les réformistes novateurs et les critiques novateurs étant centrés sur les apprenants, exigeant sur les apprentissages et refusant tout fatalisme sociologique.

Ces variations de valeurs se transforment dans la pratique, comme l'a montré V. Isambert-Jamati. Mais, si la pratique confirme que des choix sont faits, ce n'est pas parce qu'on choisit de privilégier la sensibilité littéraire ou la maîtrise de la langue orale qu'on privilégie tel ou tel élève ou, plus exactement, telle ou telle catégorie d'élèves socialement identifiée. P. Marc²⁰ a constaté qu'un des critères de différenciation, sans être systématique était l'origine sociale des élèves. Il a ainsi pu classer, dans l'ordre de dévalorisation, les enfants de migrants, les enfants d'ouvriers, les enfants d'agriculteurs, les enfants d'employés et les enfants de cadres moyens. Ce constat est confirmé par D. Zimmerman²¹ : à réussite égale les éléments non verbaux favorisent l'attrait à l'égard des enfants de la classe favorisée. On dispose de peu d'informations, relatives aux valeurs des enseignants, pour comprendre comment se fait cet attrait mais on peut imaginer que celui-ci, lié aux éléments non verbaux, est un des processus qui favorise ou empêche la prise de parole. Cette supposition appelle différentes questions : pourquoi et comment cet attrait joue-t-il un rôle dans la prise de parole ? Y a-t-il un lien entre les valeurs des enseignants et cet attrait, et si oui pourquoi et comment s'effectue ce lien ?

¹⁸ HOUSSAYE, J. Valeurs : les choix de l'école. *Revue Française de Pédagogie*, octobre novembre décembre 1991, n°97, pp31-51. HOUSSAYE, J. Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation. Paris : PUF, 1992. 339p.

¹⁹ HEDOUX, J. Les enseignants du second degré en France. *Recherche et formation*, Paris, INRP, 1988, n °4, pp37-50.

²⁰ MARC, P. Quand juge le maître. Suisse : Cousset, 1984. 176p.

²¹ ZIMMERMAN, D. Un langage non verbal en classe.

Est-ce en fonction des attentes²² des enseignants à l'égard des élèves, par le biais des éléments non verbaux produits plus ou moins inconsciemment ? Ces éléments font rarement l'objet d'une formation explicite Ce qui ne facilite pas peut-être pas la distance critique, ni la percevoir des effets.

Ces questions sont renforcées par des travaux de recherche qui portent sur pratiques d'évaluation des enseignants, et plus particulièrement ceux de P.Marc et de D. Zimmerman « Aucune tentative sérieuse d'évaluation ne saurait passer sous silence les structures profondes de celui qui est chargé d'évaluer (...) le maître est possesseur de normes ; ceci revient à laisser libre chez lui le jeu d'une variable personnelle incontrôlée²³ », conclue Pierre Marc. D. Zimmerman renforce cette inquiétude : « Ce qui paraît particulièrement inquiétant, dans la mesure où on peut se fier aux sondages dans une seule école, c'est que les toutes premières impressions ne font que confirmer les appréciations des maîtresses en titre depuis deux mois, que le re-test en mai s'il permet d'enregistrer des améliorations pour un quart des enfants, donne des résultats analogues avec les institutrices qui connaissent à peine les enfants. Quel est donc l'impact de la vie pédagogique ? Ici il semble nul. Se confirme crûment ce que le langage courant désigne par : c'est la première impression qui est la bonne²⁴ ». Ces deux interrogations soulèvent la question des critères, des normes d'évaluation, qui seraient propres aux enseignants.

²² MARC, Pierre. Autour de la notion pédagogique d'attente. Berne : Peter Lang, 1984. 235p. MONTEIL, Jean-Marc. Eduquer et Former : perspectives psychosociales. 2^eed. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1990. 217p. pp41-59. ROSENTHAL, R.A., JACOBSON, L. Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel de l'élève. Paris : Casterman, 1971. 293p.

²³ MARC, P. Le poids du regard de l'évaluateur appelle l'implication du maître dans sa formation. In : WEISS, J. L'évaluation : problème de communication. Suisse : Delval, 1993, 219p. pp41-52. p52.

²⁴ ZIMMERMANN, D. Un langage non verbal en classe. p69.

2 LES HYPOTHESES

C'est à ce niveau que se situe la recherche, dans la catégorie des recherches explicatives au sein du champ des Sciences de l'éducation, à orientation sociologique. On pose, en effet pour hypothèse centrale que : « Les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques, s'expliquent en se référant au système de valeurs des enseignantes ; ils agissent directement sur la prise de parole des enfants de petite section de maternelle ; intervenant sur le rapport que les enfants entretiennent avec ce savoir, ils constituent par les effets cumulatifs qu'ils produisent, l'un des processus par lequel s'opère la transformation d'une différence sociale en différence scolaire ».

Affirmer l'existence d'un lien entre valeurs, éléments non verbaux des pratiques pédagogiques et rapport au «savoir prendre la parole» contient différentes implications.

Comme on le voit, la vérification de la validité de cette hypothèse implique que l'on établisse que :

- 1) les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques s'expliquent en se référant au système de valeurs,
- 2) les éléments non verbaux agissent sur la prise de parole,
- 3) avec le temps, l'ensemble de ces éléments agit sur le rapport que les élèves établissent avec la prise de parole.

La vérification va donc se dérouler en trois temps. Parce que l'on s'intéresse aux raisons pour lesquelles les enfants d'origine sociale comparable ne prennent pas, tous, la parole avec la même facilité en grand groupe, le recueil des données s'est effectué pendant une année scolaire, dans cinq groupes classes de première année de maternelle, situés dans un quartier où la majorité de la population active est ouvrière, avec ou sans emploi. La totalité de la recherche porte sur la période 1993-1998.

1) La première étape de la vérification porte sur les systèmes de valeurs des enseignantes. Il est donc nécessaire de vérifier, qu'à l'heure de la recherche, les enseignantes qui accueillent les enfants les plus jeunes en maternelle (2 ans) ne sont pas toutes portées par les mêmes valeurs. Ensuite il faudra montrer que ces différences expliquent les effets produits par les éléments non verbaux sur les prises de parole.

Cette hypothèse a des implications immédiates sur les données à recueillir, car elles devront permettre d'identifier les systèmes de valeurs. Après analyse des recherches existantes sur les systèmes de valeurs des enseignants, on identifiera celui auquel se réfère

chacune des enseignantes. Cette identification sera effectuée à partir de données observables telles que les attitudes, les histoires relationnelles et affectives, les représentations de la profession, les représentations de la réussite et de l'échec des élèves et leur rôle dans ces processus et tous les indices susceptibles de donner des informations sur les valeurs. L'ensemble, tout en permettant de mieux connaître la représentation qu'elles se font d'elles-mêmes²⁵, devrait donner accès aux valeurs²⁶ telles que les finalités de l'éducation, la définition du rôle de l'enseignante dans la société, les changements à produire chez les élèves.

On espère ainsi pouvoir identifier des systèmes de valeurs différents. On vérifiera ensuite que ces systèmes expliquent les éléments non verbaux des pratiques. Les pratiques pédagogiques ne se limitant pas au face à face en classe mais intégrant, entre autres, les relations avec les familles, on vérifiera que les éléments non verbaux de ces relations peuvent être expliqués par les systèmes de valeurs. Si l'hypothèse se vérifie, on devrait constater une opposition dans les éléments non verbaux qui lient les enseignantes aux familles, opposition qui rejoint celles existantes entre les systèmes de valeurs.

Puis enfin et toujours dans le cadre de cette première sous-hypothèse, on analysera et vérifiera que les objectifs poursuivis en matière de formation à la prise de parole, qui précèdent la mise en œuvre des moyens pédagogiques s'expliquent par le système de valeurs des enseignantes.

2) Ensuite, ayant établi le fait que les éléments non verbaux des pratiques sont expliqués par les différents systèmes de valeurs, il faudra établir qu'ils agissent directement sur les prises de parole des enfants soit en permettant soit en favorisant soit en empêchant la prise de parole, de ces élèves.

²⁵ BARBIER, J.M. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. Education permanente, troisième trimestre 1996, n°128, 217 p. Formation et dynamiques identitaires. p16.

²⁶ ISAMBERT-JAMATI, V. Crise de la société, crise de l'enseignement. Paris : PUF, 1970. 400p.

Ces éléments non verbaux sont de deux ordres. Il y a ceux qui s'adressent à tous les élèves tels que l'organisation de l'espace, le temps consacré à telle ou telle activité, le déroulement d'une journée et ceux qui interviennent dans les relations interindividuelles et qui sont davantage des productions corporelles conscientes ou inconscientes tels que la manière de regarder, de sourire, les déplacements physiques, les contacts.

Il ne s'agit pas de reconstruire un dictionnaire des éléments non verbaux, ce qui serait contradictoire avec l'hypothèse, mais d'observer comment les éléments non verbaux conduisent à prendre ou ne pas prendre la parole, qui est conduit à prendre la parole, qui n'y est pas conduit. L'observation sur le terrain de la diversité des pratiques et leur comparaison d'un enfant à l'autre, d'un groupe classe à l'autre, apparaissent ici comme étant l'une des modalités possibles de vérification de cette première partie de la deuxième sous hypothèse.

On devrait observer une distinction dans les effets des éléments non verbaux, les effets liés aux éléments qui s'adressent à tous les élèves et les éléments liés aux éléments interindividuels. On devrait vérifier que les éléments relatifs à l'organisation de la classe, à l'accueil, aux règles implicites qui sont communs à tous les élèves créent, par le climat qui s'en dégage, les conditions nécessaires au sein desquelles les éléments interindividuels prennent tout leur sens.

3) Une fois établis les effets directs des éléments non verbaux sur les prises de parole, on aura ensuite à établir que le rapport que l'élève construit avec ce savoir est sous la dépendance des effets cumulatifs des éléments non verbaux des pratiques pédagogiques.

En arrivant à l'école, les enfants communiquent, de manière différente, avec les pairs et les proches. La situation sociale à laquelle ils sont confrontés est nouvelle. C'est avec l'enseignante qu'ils découvrent cette mini-société avec ses plaisirs, ses contraintes, ses conflits. C'est aussi avec elle qu'ils transforment leur identité par les apprentissages dans lesquels ils peuvent s'engager. Se construisent ainsi la représentation de l'école, de l'enseignante, de soi dans l'école et le rapport de soi-même au «savoir prendre la parole» en grand groupe. Il est probable qu'au fil du temps et selon les moments on constate que telle attitude ou tel sourire conduit tel enfant à prendre la parole. Mais cela ne prend sens que si on peut replacer les effets de cette attitude, de ce sourire dans la totalité des effets des éléments non verbaux observés.

Si l'hypothèse se confirme, on devrait vérifier que les éléments non verbaux agissent sur la durée, transformant ainsi le rapport que les enfants entretiennent avec ce savoir en fonction du système de valeurs de l'enseignante. On considère que « le rapport au savoir implique celui du désir (...) le désir de savoir n'est qu'une forme²⁷ » que ce désir se construit dans la relation avec l'autre, on entre, ainsi, dans l'étude du rapport entre l'élève et l'enseignante et le «savoir prendre la parole». La vérification de cette sous-hypothèse implique que soit observée une évolution dans la manière dont l'enfant prend la parole sur une période donnée entre un moment T l'entrée à l'école et le moment T+1 à la fin de l'année scolaire, processus au sein duquel l'enseignante agit, entre autres, par l'utilisation de moyens non verbaux. L'analyse des évaluations initiales des élèves à propos de ce savoir, et l'analyse de la manière dont les prises de parole évoluent permettront de vérifier si les éléments non verbaux des pratiques interviennent sur le rapport que les élèves établissent avec ce savoir.

Une fois vérifié que l'ensemble des éléments non verbaux agissent sur la durée, transformant ainsi le rapport que les enfants entretiennent avec ce savoir en fonction du système de valeurs de l'enseignante, que l'on pourra établir que les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques contribuent à transformer une différence sociale en différence scolaire, et ce même indépendamment du discours explicite que peuvent avoir les enseignantes.

3 PLAN DE LA RECHERCHE

Chaque sous-hypothèse donnera lieu au développement d'une partie de la thèse. Pour réaliser cela, on commencera par un aperçu méthodologique général qui figurera en première partie. Celle-ci comprendra la présentation du cadre spatio-temporel dans lequel se déroule la recherche. Puis on dégagera des hypothèses les données à recueillir, impliquées par celle ci, ainsi que les techniques de recueil, cohérentes avec ces dernières et en dernier lieu on présentera la règle de méthode que l'on a choisie.

²⁷ CHARLOT, B. Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos, 1997. 110p. p94.

La vérification de l'explication des éléments non verbaux en se référant aux systèmes de valeurs des enseignantes, objet de la première sous hypothèse, constituera les trois chapitres suivants. Après avoir synthétiser les recherches pour dégager les systèmes de valeurs des enseignants, on identifiera le système de valeurs auquel se réfère chacune des enseignantes, à l'aide des données objectives de la situation sociale, des rapports entretenus au sein de l'institution, et de la représentation de l'échec ou de la réussite des élèves (chapitre 2). La recherche permettra ensuite de faire apparaître, d'une part dans les relations établies avec les familles, le rôle des éléments non verbaux des pratiques pédagogiques et leur signification en se référant aux systèmes de valeurs (chapitre 3), d'autre part, le rapport entre ces systèmes de valeurs, les objectifs didactiques à atteindre et la représentation explicite du «savoir prendre la parole» (chapitre 4).

L'action directe des éléments non verbaux de la pratique sur les prises de parole sera examinée dans les deux chapitres suivants (chapitre 5 et 6). Ils étudieront d'une part les effets des éléments non verbaux relatifs aux situations pédagogiques générales et montreront comment, par le climat qu'ils génèrent, ils créent ou non les conditions nécessaires à la prise de parole. Puis seront étudiés les effets des éléments non verbaux interindividuels qui peuvent être source de différenciation d'un enfant à l'autre et dont la signification est amplifiée par les éléments non verbaux précédents.

La vérification de la troisième sous- hypothèse, relative à l'établissement des effets des éléments non verbaux sur le rapport que les élèves construisent avec le «savoir prendre la parole», sera conduite dans le dernier chapitre (chapitre 7). Elle permettra de faire apparaître l'évolution observée entre les rapports que les élèves entretiennent avec le «savoir prendre la parole» en début d'année et celui qu'ils entretiennent avec ce même savoir en fin d'année, au sein d'une situation générale qui n'a pas varié, mais dont les effets des éléments non verbaux ont conduit les enfants soit à se taire, soit à tenter de prendre la parole, soit à la prendre de manière plus posée, soit à la prendre et la reprendre. On établira ainsi comment les effets cumulatifs des éléments non verbaux contribuent, selon le système de valeurs, à transformer des différences sociales en différences scolaires.

CHAPITRE I

CHAMP DE LA RECHERCHE ET METHODE

CHAPITRE 1

CHAMP DE LA RECHERCHE ET METHODE

J'ai montré, dans la partie introductive, le développement de l'hypothèse centrale selon laquelle « les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques, s'expliquent en se référant aux systèmes de valeurs ; ils agissent directement sur la prise de parole et par effets cumulatifs sur le rapport que les enfances de maternelle établissent avec ce savoir, constituant un des processus par lequel s'opère la transformation d'une différence sociale en différence scolaire », en plusieurs sous-hypothèses. Ces divers développements entraînent différentes implications :

- en terme de données à recueillir. Ces choix seront développés dans le deuxième paragraphe de ce chapitre ;
- en terme de techniques de recueil. Le recueil des données implique d'utiliser des techniques appropriées qui seront exposées dans le troisième paragraphe ;
- et, afin de traiter ces données, je développerai les implications méthodologiques que je choisis, dans le dernier paragraphe de ce chapitre.

Avant de développer ces différentes implications, une présentation descriptive du cadre spatio-temporel dans lequel se déroule la recherche s'impose.

1 LE CADRE SPATIO-TEMPOREL

La recherche va se dérouler dans un terrain, professionnellement connu : cinq groupes-classes, accueillant des élèves de première année de maternelle, se trouvant dans trois écoles, situées dans le même quartier et fonctionnant sous la direction du même inspecteur de l'Education Nationale.

Ces écoles sont insérées dans un quartier de la ville²⁸, où la population et l'habitat ont connu des modifications importantes, entre l'année où sont arrivées trois des enseignantes (1975) et l'année de recueil des données (1993).

1.1 Le contexte humain et son évolution entre 1975 et 1990

En 1975, la population, composant les secteurs de recrutement des écoles concernées, est partagée en deux lots INSEE²⁹. La population active totale, âgée de 17 à 64 ans, est composée de 3834 personnes.

Tableau n° 1 : Population active selon les catégories professionnelles au sein de chacun des lots						
Catégories professionnelles	Effectifs et pourcentages du lot 20		Effectifs et pourcentages du lot 21		Totaux	
Artisans	38	1.7 %	31	1.8 %	69	1.8 %
Cadres supérieurs	171	7.9 %	181	10.2 %	352	9.2 %
Cadres moyens	469	21.8 %	429	25.7 %	898	23.4 %
Employés	313	14.4 %	299	17.8 %	612	16 %
Ouvriers	1051	48.6 %	669	40 %	1720	44.9 %
Non actifs de 17 à 64 ans	121	5.6 %	72	4.5 %	183	4.7 %
Totaux	2163	100 %	1671	100 %	3834	100 %

On note globalement une répartition, selon les catégories professionnelles, comparable d'un lot à l'autre. Il faut noter cependant une légère supériorité des cadres supérieurs, cadres moyens et employés dans le second lot (respectivement : + 2%, + 4%, + 3%), à l'inverse il y a moins d'ouvriers (- 9%) et moins de non actifs recensés (- 1%).

²⁸ Pour des raisons d'anonymat, garanties lors de la signature du protocole de recherche, aucune indication de lieu ne sera donnée.

²⁹ France. INSEE. Recensement de la population 1975 : population active selon la catégorie socio-professionnelle. Lots 20 et 21.

Cette population est regroupée dans le même lot au recensement de 1982³⁰. La population totale s'est accrue de 2000 personnes.

Tableau n° 2 : Population active selon les catégories professionnelles en 1982		
Catégories professionnelles	Effectifs	Pourcentages
Artisans	96	2 %
Cadres supérieurs et patrons	228	4 %
Professions intermédiaires	848	14.5%
Employés	2172	37 %
Ouvriers	2240	38 %
Chômeurs	264	4.5%
Totaux	5848	100 %

La population des cadres moyens et cadres supérieurs s'est divisée par deux, et si la population ouvrière est en légère baisse par rapport au recensement précédent (- 4%), c'est parmi les employés que se trouve la plus forte augmentation (+ 21%). La population sans activité professionnelle reste stable.

³⁰ France. INSEE. Recensement de la population 1982: population active selon la catégorie socio-professionnelle. Quartier n°4.

Le recensement de 1990 laisse apparaître une diminution de population active. Il n'y a plus que 3060 actifs³¹ (- 47.75%). Simultanément le nombre de logements ³²a diminué (- 9%) et la population occupante a considérablement varié ; 66 % des familles ont emménagé après 1982.

Tableau n° 3 : Population active selon les catégories professionnelles en 1990		
Catégories professionnelles	Effectifs	Pourcentages
Artisans	64	2.1 %
Cadres supérieurs	112	3.7 %
Professions intermédiaires	376	12.3 %
Employés	796	26 %
Ouvriers	1164	38 %
Sans activités professionnelles	548	17.9 %
Totaux	3060	100 %

Si l'effectif des artisans, cadres supérieurs et professions intermédiaires reste à peu près stable par rapport au recensement de 1982, on note une diminution de du nombre des employés (- 10% par rapport au recensement de 1982), une baisse de l'effectif des ouvriers de 4% et une augmentation considérable des personnes au chômage (+ 12.4%).

Par ailleurs, en 1990³³, au sein des conditions d'emploi des salariés toutes catégories confondues, environ 17% sont précaires : stages de qualification, T.U.C, et autres dispositifs provisoires. Les chômeurs, chef de familles déclarés, représentent en 1990, 16.6% de la population. Considérant que les personnes ayant un emploi précaire peuvent être considérées, à, plus ou moins, court terme, comme des personnes sans emploi déclaré, on obtient un taux de 29% de la population active en marge du système de production.

³¹ France. INSEE. Recensement de la population : catégorie professionnelle de la personne de référence, 1990. Quartier n°4.

³² France. INSEE. Caractéristiques des logements : emménagements après 1982. Quartier n°4.

³³ France. INSEE. Recensement de la population de 1990 : Population active ayant un emploi et conditions d'emploi.

La situation sociale et économique de la population active s'est considérablement dégradée en moins de vingt ans. Entre le moment où trois des enseignantes ont pris leurs fonctions dans ce quartier et le moment de la recherche, la population vivant en situation précaire, s'est multipliée par six, représentant, en 1990, 29% de la population. Les enseignantes ont vécu ces modifications à travers les enfants qu'elles accueillent.

La situation économique décrite permet de saisir les raisons de l'insertion des écoles dans une Zone d'Education Prioritaire. C'est au cœur des publics accueillis dans celles-ci que le taux de réussite scolaire est le moins important. La relation échec scolaire / population défavorisée est souvent implicite. Et pourtant, il y a aussi des élèves qui réussissent. Et, c'est parce qu'il y en a qui réussissent que l'on peut chercher dans les pratiques éducatives ce qui peut être source de différenciation.

1.2 Les acteurs

Dans ce contexte, enseignantes et élèves se retrouvent tous les jours d'école.

1.2.1 Les enseignantes

Au sein de ces écoles les cinq enseignantes qui ont accepté de participer à la recherche accueillent, donc, des enfants de première année de maternelle. La recherche portant sur les pratiques et le recueil nécessitant une présence régulière et importante, il est nécessaire de limiter le nombre d'enseignantes ; la connaissance préalable des enseignantes me permet de penser que je pourrai identifier des systèmes de valeurs différents, sans pour autant savoir préalablement à quel système de valeurs chacune se réfère.

L'ancienneté dans la profession diffère, en raison de l'âge, mais elles ont toutes, au minimum, 15 ans d'ancienneté professionnelle. Une enseignante a été nommée, en 1993, professeur d'école par voie interne, deux autres ont demandé ce statut, les deux dernières souhaitent rester institutrices. Elles sont mariées et ont toutes deux enfants.

Deux enseignantes sont mariées à des cadres supérieurs. Deux enseignantes ont des conjoints enseignants. C'est une deuxième alliance pour chacune d'entre elles, et enfin la dernière est l'épouse d'un employé administratif. Leur âge varie entre trente huit et cinquante quatre ans. Deux enseignantes ont entre trente huit et quarante deux ans et trois enseignantes ont entre cinquante et cinquante cinq ans. Toutes les enseignantes sont

volontaires, en accord avec le sujet, présenté comme une recherche portant sur l'impact du non verbal dans l'apprentissage du « savoir communiquer ». Toutes acceptent également ma présence, dans leur classe, de manière régulière.

1.2.2 Les élèves

Afin de réduire l'impact des histoires interactionnelles des enfants, vécues en grand groupe, il est souhaitable d'observer des enfants entrant en première année de scolarité. Les relations avec les enseignants sont à découvrir, la vie scolaire en même temps et les enseignantes n'ont pas d'idées préconçues sur les enfants (réduction des effets d'attente). Le choix des premières années d'école maternelle, où, pour la première fois, l'enfant se trouve confronté à un groupe important de pairs, sous la responsabilité d'un seul adulte est le point de départ de pratiques, liées au savoir prendre la parole en grand groupe. Il est donc important, afin de pouvoir observer des évolutions des enfants en matière de prise de parole ; d'observer des enfants qui ne se conduisent pas de la même manière face à cette prise de parole.

Certains sont à l'aise même s'ils parlent « charabia », d'autres se taisent même s'ils savent quelques mots. Les points de départ sont divers. A la question : « comment choisir les enfants ? », plusieurs possibilités se présentent :

- les enfants désignés par les enseignantes en raison de leurs incapacités ou de leur « sur capacités » à communiquer est une approche du rapport qui lie l'enseignante à l'élève, car cette désignation dit comment elle le perçoit,
- les attitudes de rejet ou d'attention particulière des enseignantes à l'égard de certains des enfants, constituent le deuxième élément qui permet le choix,
- l'attitude de l'enfant, silence remarquable ou l'apparence constitue la troisième possibilité.

L'origine sociale des enfants détermine le choix final, puisque selon l'hypothèse on devrait vérifier que les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques, s'expliquant par les systèmes de valeurs des enseignantes, transforment, par leurs effets cumulatifs, une différence sociale en différence scolaire. La différence sociale retenue, est l'emploi ou le non-emploi du chef de famille, au sein d'une population où la majorité de la population

active (64%) est composée d'exécutants³⁴, (employés et ouvriers), et comprend 29% de familles en situation économique précaire. Afin de minimiser l'impact du sexe des élèves seront choisis dans chacun des groupes classes cinq ou six enfants : trois ou quatre garçons et deux filles, ceci en raison de la présence dominante des garçons dans chacun des groupes-classes.

³⁴ BERTHELOT, J.M. Le Piège scolaire. Paris : PUF, 1983, 297p. p109.

Tableau n°4 : Présentation des élèves en fonction de la situation du chef de famille			
Filles		Garçons	Situation professionnelle du père
Blandine	Magasinier	Kirk	Etudiant
Aude	Cadre	Meddhy	Ouvrier
Lucie	Enseignant	Gaétan	Routier
Deborah	Maçon	Alexandre	Employé
Najet	Ouvrier	Emilien	Grutier
		Pierre	Opérateur
		Nabil	Ouvrier
		Hassen	Retraité
		Thomas	Enseignant retraité
		Rémi	Electricien
Coralie	Stage de qualification		
Vanessa	Ouvrier privé d'emploi	Alexandre	Ouvrier privé d'emploi
Géraldine	Ouvrier privé d'emploi	Jérémy	Ouvrier privé d'emploi
		Morgan	Ouvrier privé d'emploi
		Julien	Ouvrier privé d'emploi
Chloé	Sans père, mère sans emploi	Sony	Sans père, mère sans emploi
Coraline	Sans père, mère sans emploi	Alain	Sans père, mère sans emploi
Marine	Sans père, mère sans emploi	Wilfried	Sans père, mère sans emploi
		Jimmy	Sans père sans mère

On peut ainsi regrouper les enfants selon l'emploi ou le non-emploi du chef de famille

Tableau n° 5 : Répartition des enfants selon l'emploi ou le non-emploi du chef de famille			
	Garçons	Filles	Totaux
Cadres moyens	2	2	4
Employés	2	0	2
Ouvriers	7	3	10
Totaux	11	5	16
Sans emploi	7	6	13
Totaux	18	11	29

Seize chefs de famille ont un emploi, aucun parmi eux n'est cadre supérieur ; treize sont sans emplois.

Les cinq groupes-classes de première année de maternelle sont situés dans un secteur géographique où la situation de précarité économique concerne 29% des chefs de famille. Au sein de ces groupes-classes, encadrés par des enseignantes qui devraient se différencier sur le plan des valeurs, ont été choisis vingt neuf enfants, choix pour lequel la variable « emploi du chef de famille » a joué un rôle déterminante. C'est au sein de ce cadre que vont être relevées les données nécessaires pour effectuer la recherche, données qui sont impliquées par chacune des sous-hypothèses.

2 LES DONNEES A RECUEILLIR

L'hypothèse centrale implique la vérification de trois sous-hypothèses. La première sous-hypothèse porte sur l'explication des éléments non verbaux des pratiques par les systèmes de valeurs des enseignantes, la seconde et la troisième impliquent que l'on vérifie d'une part le rôle direct des éléments non verbaux sur la prise de parole des élèves, et leur rôle par effet cumulatif sur le rapport à la prise de parole. Chacune de ces hypothèses nécessite d'analyser des données qui vont être organisées en trois parties.

2.1 Les éléments non verbaux et les systèmes de valeurs

La première sous-hypothèse, relative à l'explication des éléments non verbaux des pratiques pédagogique, en s'appuyant sur les systèmes de valeurs des enseignantes, implique d'analyser d'une part des données théoriques, d'autre part des données de terrain.

Différentes études ont été faites à propos des valeurs des enseignants, en général. Certaines, évoquées en introduction, ont permis de dire que les enseignants n'étaient pas un bloc monolithique mais que ceux-ci agissaient en fonction de valeurs. Il s'agira de dégager, des recherches existantes, les systèmes de valeurs des enseignants. On suppose, dès à présent et à quelques nuances près, que ces recherches s'accordent sur les valeurs qui regroupent ou distinguent les enseignants. C'est à partir de ces systèmes existants que sera identifié le système de valeurs auquel se réfère chacune des enseignantes.

Cette identification nécessite de confronter des données de terrain avec la théorie. Les systèmes de valeurs peuvent contenir des éléments de connaissance mais les éléments dominants ont une fonction d'adaptation à la réalité. Le système de valeurs est une construction sociale composée de deux sous-ensembles dialectiquement articulés entre eux : l'ensemble des représentations et idées qui transparaissent dans les discours, les

justifications, les jugements, les opinions et l'ensemble des attitudes, habitudes croyances et normes de comportement qui peuvent s'observer dans le quotidien, dans les interactions, dans les tenues vestimentaires, dans les manières d'occuper l'espace et tout un ensemble de signaux non-verbaux, tels que le port d'objet symbolique ou autres indices. « Les représentations sociales sont des principes générateurs de prise de position, liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux et organisant les processus symboliques intervenant dans ces rapports³⁵ ».

On relèvera donc ces données objectives, et on pourra ainsi, par croisement d'opinions et en se référant aux systèmes de valeurs existants, identifier quelles sont les valeurs familiales de chacune des enseignantes. S'agit-il de la famille au sein de laquelle l'activité professionnelle de la femme est socialement moins valorisante que celle de l'homme, au sein de laquelle le rôle de la femme est de s'occuper de l'éducation de ses enfants ? Ou, au contraire, s'agit-il d'une famille au sein de laquelle les valeurs défendues tendraient vers l'égalité des partenaires tant au niveau professionnel que qu'au niveau de la répartition des tâches familiales ?

Identifier des valeurs familiales ne suffit toutefois pas à identifier des systèmes de valeurs. Rien ne permet d'affirmer, par ailleurs, qu'il n'y aura pas de contradictions, entre toutes celles, qui seront identifiées. Au sein de toutes les valeurs, on s'intéressera aux valeurs dominantes³⁶. On aura, donc, besoin d'être en possession de données relatives au rapport que les enseignantes entretiennent dans le milieu professionnel avec les collègues, avec le personnel de service, avec les élèves. On pourra ainsi à travers les attitudes qui se retrouvent régulièrement, dégager celles qui sont valorisées et celles qui sont dévalorisées et ainsi saisir comment elles se représentent le monde, les représentations étant une des composantes du système de valeurs.

Ont-elles choisies cette profession et pourquoi l'ont-elles choisies ? Les origines et les trajectoires sociales reconstituées à partir de données recueillies lors des conversations

³⁵ DOISE, W., PALMONARI, A. L'étude des représentations sociales. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1986. 207p. p89.

³⁶ BARDIN, L. Analyse de contenu. Paris : PUF, 1977. 291p. La Catégorisation, ses principes. pp150-158.

avec les enseignantes permettront de saisir le chemin qui les a conduit à la profession d'enseignante et qui est pour chacune³⁷ la seule et unique profession exercée. Cela représente-t-il une ascension sociale par rapport aux générations antérieures ? Ou est-ce un accident de parcours, auquel il est tenté de pallier par la recherche de compensation et de reconnaissance sociale ? .

Comment conçoivent-elles l'organisation du travail, selon une division hiérarchisée en fonction des statuts ou selon une participation commune à une même tâche d'éducation ?

Cherchent-elles à travailler en équipe ou au contraire préserve-t-elle leur indépendance ? Le travail est-il partagé selon la division du travail réglementée par le statut ou y a-t-il des aménagements ? Comment communiquent-elles avec les autres ? Le tutoiement est-il utilisé et, si oui, est ce un tutoiement qui s'adresse à quelqu'un qui est sur le même plan (collègue) ou un tutoiement qui s'adresse au personnel de service ? Celui-ci est-il un signe de proximité affective ou de mépris ?

Comment se représentent-elles la réussite ou l'échec scolaire de leurs élèves ? Se les représentent-elles ? L'échec est-il prédéterminé fatalement, la famille est-elle responsable ou ont-elles un rôle à jouer dans ce processus ?

L'ensemble de ces données, dont la liste ci-dessus n'est pas exhaustive, permettra par croisements les unes avec les autres, d'identifier le système de valeurs des enseignantes et ainsi de regrouper ces dernières, car il ne s'agit pas d'analyser des enseignantes mais des pratiques liées à des systèmes de valeurs.

Dans le deuxième temps de cette première sous-hypothèse, la vérification portera sur l'explication des éléments non verbaux des pratiques par ces systèmes de valeurs. Les pratiques ne se limitent pas au face à face et comprennent entre autres les relations avec les familles. Celles-ci sont inévitables, les enfants étant obligatoirement conduits et repris par un membre de la famille, mais elles peuvent être strictement limitées aux entrées et sorties d'élèves ou être élargies à d'autres activités pendant le temps scolaire.

³⁷ Les hommes sont exclus pour rendre les comparaisons possibles.

En relevant et analysant les attitudes entretenues à l'égard des familles : telles que le maintien à l'extérieur de l'école ou la mise en place effective de moments d'échanges, l'ouverture de la classe aux parents ou au contraire son inaccessibilité, on pourra alors vérifier si ces éléments non verbaux des pratiques s'expliquent par les systèmes de valeurs ou les contredisent. Afin de renforcer cette vérification, on utilisera les justifications verbales des enseignantes fournies à cet égard. Que disent-elles des familles ? Comment les voient-elles ? Y a-t-il un rapport entre ce qu'elles disent des familles et les valeurs de leur système ?

Une fois vérifié que les éléments non verbaux des pratiques s'expliquent par les systèmes de valeurs, on devra établir que les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques en face à face vont également être expliquées par ces systèmes de valeurs.

Les finalités éducatives qui sont intrinsèquement liées aux valeurs se donnent rarement à voir et à entendre. Cependant elles peuvent apparaître au sein des objectifs explicites. Si ces derniers étaient institutionnellement clairement définis et imposés, la question serait sans objet. Mais tel n'est pas le cas, intervient, dans la définition de ceux-ci, l'interprétation de l'enseignante. Or, toute pratique pédagogique, mise en œuvre de moyens verbaux et non verbaux, tente de poursuivre les objectifs fixés. Ainsi par exemple, si l'objectif explicite est de faire des phrases bien structurées, on peut supposer que l'enseignante mettra en place des situations didactiques qui vont conduire les enfants à construire des phrases et à améliorer leurs structures, ce qui va dans le sens de l'amélioration de l'efficacité de la prise de parole. Mais si ce même item : «Fait des phrases bien structurées» s'oppose à un autre item : «Fait des phrases mal structurées», on peut imaginer que les situations qui seront mises en place permettront d'évaluer les élèves, en fonction de ces critères explicites. Ces objectifs différents devraient s'expliquer en fonction des systèmes de valeurs identifiés préalablement.

Cette première sous-hypothèse nécessite donc, pour sa vérification, d'analyser des données théoriques relatives aux systèmes de valeurs, des données de terrain liées aux rapports, aux attitudes que les enseignantes entretiennent avec les collègues, les personnels de service, les familles, des données verbales justificatives liées aux représentations de l'échec et la réussite de leurs élèves, aux représentations du rôle de la famille, des données verbales objectives relatives à leurs origines, trajectoires et situations sociales et enfin des données relatives aux objectifs poursuivis en matière de prise de parole.

Pour sa vérification, la deuxième sous-hypothèse nécessite de relever des données de terrain qui font partie du quotidien des pratiques pédagogiques.

2.2 Eléments non verbaux et prise de parole

Au sein des pratiques pédagogiques, les éléments non verbaux sont de deux ordres, les éléments non verbaux qui concernent tous les enfants et ceux qui les concernent dans une relation interindividuelle. Il s'agit de vérifier que ceux-ci interviennent directement sur la prise de parole. Afin d'établir une liste cohérente d'éléments non verbaux on s'est appuyé sur les travaux de Dell Hymes³⁸ relatifs au rôle de la situation de communication dans les échanges et qui précise ce que disait M. Bakhtine en 1929 : « L'interaction verbale constitue la réalité fondamentale de la langue (...). La communication verbale est inextricablement entrelacée avec les autres types de communication (...). On ne peut isoler la communication verbale de la communication globale. Grâce à ce lien concret avec la situation, la communication verbale s'accompagne toujours d'actes sociaux de caractère non verbal dont elle ne constitue souvent que le complément³⁹ ».

Une première étape du travail portera sur ce que les recherches ont apporté sur le rôle de la situation dans la prise de parole, afin d'étayer théoriquement l'hypothèse.

On sait que le climat et la place d'interlocuteur jouent un rôle dans celle-ci. L'hypothèse porte sur la prise de parole en grand groupe. Comment est constitué le groupe ? Combien de personnes le constituent ? Comment sont-elles disposés dans l'espace ? Quelles sont les règles de prise de parole et de déplacement ?

Parmi ces éléments qui concernent tous les élèves, la taille du groupe a son importance. Prendre la parole devant plus ou moins vingt personnes, de manière efficace, s'apprend. Par ailleurs, selon le nombre de personnes, il peut être plus ou moins facile de

³⁸ HYMES, Dell H. Vers la compétence de communication. HYMES, Dell H. Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. Etudes de linguistique appliquée, Didier Erudition, janvier février mars 1980, n° 30, pp127-153.

³⁹ BAKHTINE, Michail. Le marxisme et la philosophie du langage. Paris : Editions de minuit, 1977. 233p. p137.

trouver sa place d'interlocuteur, interviennent la disposition des différentes personnes dans le groupe, la distance qui sépare les interlocuteurs.

On relèvera des données relatives à l'espace et à son occupation et les effets qu'elles ont sur les prises de parole. Les travaux de E.T.Hall⁴⁰, sur l'empreinte sociale dans la gestion de l'espace et celle du temps, ont mis en lumière le poids des représentations dans les pratiques et leurs interprétations. Cette approche permet de penser que la disposition de l'espace, la place de l'enseignante et sa mobilité, la place des élèves et leur mobilité, la distance entre les interlocuteurs, les positions debout-assise, participent à la réussite ou à l'échec de la communication entre interlocuteurs. Les rapports spatiaux, la distance sont d'authentiques signaux de communication. Ces pratiques, transformées par le temps en habitudes, contribuent à la construction de notre système d'interprétation. Selon la distance qui sépare les interlocuteurs, les informations multi-canales vont varier en nombre et en qualité. Ainsi, à une très proche distance, un interlocuteur peut être submergé d'informations et se sentir agressé, mais cela peut aussi permettre de créer le contact. En agissant sur l'espace qui sépare de l'autre, il est possible de réduire ou d'augmenter la quantité d'informations, de couper la communication ou de la rendre possible.

L'organisation de l'espace intervient également par la place ou l'espace qui est réservé à chacun, sa structuration et la disposition des acteurs en situation collective interviennent sur les réseaux de communication qu'elle permet ou non de développer.

Le temps est une autre donnée qui intervient sur la prise de parole. Le temps de parole est-il strictement défini ? Le temps est découpé par l'école, mais l'organisation du temps, dans les limites institutionnelles imparties, connaît des variations importantes d'un groupe classe à l'autre⁴¹.

Le temps est une ressource dont disposent les enseignants. L'usage qui peut en être

⁴⁰ HALL, Edouard. T. La dimension cachée. Paris : Seuil, 1971. 254p. HALL, E.T. Le langage du silence. Paris : Seuil, 1984. 234p.

⁴¹ SUCHAUT, Bruno. La gestion du temps en maternelle et primaire : diversité pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. In : L'année de la recherche en sciences de l'éducation. Paris : PUF, 1996, 288p. pp124-153.

fait, est lié de façon directe à la nature des pratiques pédagogiques développées dans la classe. Le temps des différentes séquences, leurs successions, la variation des règles, les différents apprentissages qui se superposent sur un même temps, le temps comme moyen d'augmenter celui consacré à l'apprentissage pour les élèves ayant les compétences de prise de parole les moins développées, le temps comme moyen permettant les effets cumulatifs des feed-back positifs ou négatifs, le temps qui installe les routines en banalisant les actions, sécurisant d'une part, faisant perdre, d'autre part, le sens de l'activité, tout en conservant la contrainte de l'exécution sous une forme déterminée, sont autant d'éléments observables constitutifs des pratiques, et pour lesquels on devrait observer et relever les effets sur les prises de parole.

Enfin et toujours, en ce qui concerne les éléments non verbaux qui s'adressent à tous les élèves, on s'intéressera aux règles de prise de parole et de déplacement. Chacune des situations de communication est régie par une règle ou des règles, qui peuvent varier ou non selon les situations de communication, mais qui ne sont pas modifiées pendant toute la durée d'une situation. Ainsi, pour prendre la parole il est possible que dans une situation un élève ait à lever la main. Cette règle peut disparaître dans la situation suivante avec les mêmes acteurs, mais elle peut aussi varier d'un acteur à l'autre dans une même situation. Seront donc à distinguer les règles explicitement formulées, les règles implicites. Qui décide ? Quand, de quelle façon et avec qui les élèves ont-ils le droit de parler ? Quand et de quelle façon peuvent-ils se déplacer ? Par ailleurs, ces règles peuvent être construites avec les élèves, négociées, imposées, suivies ou non par l'enseignante. Comment sont-elles communiquées et de quelle marge de manœuvre disposent les élèves à l'intérieur de ces règles ? Sont-elles communes à tous les enfants ?

Ces éléments relatifs au nombre d'élèves, à l'occupation de l'espace, au découpage du temps scolaire et aux règles de vie, communs à tous les élèves, ne sont pas des données en soi qu'il faut analyser. La vérification de cette partie de l'hypothèse implique de s'intéresser aux effets qu'ils engendrent sur la prise de parole et plus particulièrement sur le climat général et la place d'interlocuteur qu'ils permettent de construire.

La deuxième partie de cette deuxième sous-hypothèse est relative aux éléments interindividuels. Il s'agit de vérifier que ces éléments interindividuels interviennent directement sur la prise de parole. On relèvera donc des éléments non verbaux qui sont produits par l'enseignante dans les échanges au sein du grand groupe, la situation la plus

appropriée pour cette analyse étant la situation didactique de langage. Elle se déroule en grand groupe et l'objectif institutionnel explicite est d'apprendre à parler. Ce moment correspond, dans une situation d'échange, à l'événement de communication. Chaque événement est composé d'une succession d'énoncés qui s'articulent les uns aux autres et sont composés d'éléments verbaux et non verbaux. Ce que l'enfant ne peut dire avec des mots il le dit avec des moyens non linguistiques, c'est la raison pour laquelle le non verbal est très souvent associé à l'absence de maîtrise des moyens linguistiques. Les moyens non verbaux sont cependant toujours utilisés, dans toute communication, même si les producteurs et les récepteurs ne le perçoivent pas toujours⁴².

Les éléments verbaux se rapportent à la compétence grammaticale. Ils comprennent les éléments lexicaux et les éléments syntaxiques. Le choix des mots (lexique) utilisés n'est pas indépendant du message que l'on veut faire passer. L'enseignante peut s'assurer ou non de la connaissance des termes employés ou de la compréhension de l'énoncé : « Accroche ton manteau à la patère » : dit la maîtresse à une enfant nouvelle dans l'établissement. L'important, dans cet exemple, n'est pas de savoir si l'enfant comprend chacun des mots, mais de savoir que pour comprendre ce qu'elle doit faire, cette enfant regarde ce que font les autres, patère étant un mot qui lui est inconnu⁴³. La question devient plus difficile à résoudre lorsqu'on demande à des enfants : « Où partez-vous en vacances ? ». Délicate question qui présuppose que les enfants partent en vacances, où sont déjà partis, ce qui leur permettrait de connaître le sens du mot vacances, sans avoir à fournir d'explications complémentaires. Pour l'enseignante, il ne s'agit pas d'un temps sans école mais d'un déplacement vers un lieu. Lorsque Pierre répond : « Là-bas » en montrant le parking, l'institutrice renforce la question en la précisant : « Est-ce qu'il y en a qui partent faire du ski ? », et semble soit ignorer, dans l'instant, qu'un grand nombre de parents sont ouvriers avec ou sans emploi, ou souhaite valoriser des pratiques culturelles proches de ses aspirations. Se pose dès lors le problème de la signification, mais également celui des intentions explicites ou implicites (problème de l'acceptabilité sur le plan social). Dans le cas d'une interaction enseignant-élève, l'enseignante, ayant un niveau de connaissance

⁴² WATZLAWICK, Paul, et alii. Une logique de la communication. Paris : Seuil, 1972. 280 p.

⁴³ ERNEAUX, Annie. La place. Paris : Gallimard, 1983. 113 p.

supérieur à celui de l'élève, pourrait, semble-t-il, tenir compte de l'intérêt que fait naître une telle question chez un élève et s'interroger sur les savoirs que va lui apporter l'échange. Des études, faites à partir d'enregistrements de leçons scolaires normales, cités par M. Stubbs⁴⁴, confirment le point de vue selon lequel beaucoup d'enseignants ne sont peut-être pas conscients de l'existence d'un langage d'éducation secondaire plus envahissant qui risque de n'être jamais expliqué aux élèves.

La formulation utilisée (syntaxe) ne modifie pas nécessairement le sens de la communication, mais les formes syntaxiques sont classées en fonction d'une hiérarchie sur le marché linguistique. La référence à cette norme peut entraver la communication. Entre : « Qu'est-ce que tu fais ? », et : « Que fais-tu ? », il n'y a pas de différence de sens. La forme intégrant : « Est-ce que » est la forme de questionnement la plus utilisée par les enfants observés car elle est la première acquise. Cependant, l'enseignante peut feindre de ne pas comprendre en exigeant la formulation plus noble ou préciser la modification possible après avoir répondu à la question posée. La correction syntaxique peut faire rompre la communication. On se trouve, selon le cas, dans un processus d'enseignement-apprentissage de la communication en action ou dans l'enseignement-apprentissage d'une compétence technique, la communication n'étant autorisée que lorsque la compétence technique est acquise.

Les éléments vocaux non verbaux, intonation et rythme de parole accompagnent directement et par le même canal (cordes vocales) les éléments verbaux. L'utilisation des variations d'intonation (intensité de la voix, intonation, volume, hauteur tonale, accent) relève d'un apprentissage qui, bien souvent, n'est pas explicite mais est mis au service des stratégies des locuteurs.

Le rythme de parole, la vitesse, le débit, les pauses, les silences, les temps de parole sont des indices socioculturels. Ainsi en France, après une question, le temps de silence accordé est très court. Un allemand qui participe à une discussion aura des difficultés à intervenir. On pourrait alors supposer qu'en situation d'enseignement-apprentissage le

⁴⁴ STUBBS, M. *Langage spontané, langage élaboré : paroles et différences à l'école élémentaire*. Paris : Armand Colin, 1983. 111p. pp74-79.

temps accordé pour les interventions des élèves est supérieur à la norme, il pourrait intégrer le temps nécessaire à la réflexion, à la mise en forme mentale précédant toute formulation, car il y a une prise de risque chez l'élève, l'évaluation étant latente.

L'enseignante est amenée à gérer, dans un grand groupe, les réponses spontanées qui fusent, l'absence de réponse des personnes sollicitées ou le temps de réponse variable et nécessaire à l'élève qui va répondre. Ainsi, elle peut ne pas prendre en compte les réponses spontanées, même si elles sont justes, pour laisser le temps de répondre à l'élève interrogé, « Viens-là Aude je n'ai pas entendu », tout en ne faisant aucune remarque ultérieure sur le fait que certains sont plus rapides. Ou bien tout en attendant la réponse de l'élève interrogé, rompant le silence à tout moment, l'enseignante peut faire remarquer que la réponse a déjà été donnée. On peut également trouver un autre type d'attitude face au silence : la sollicitation de l'unique élève dont l'enseignante est sûre de la réponse. La maîtresse a apporté tous les éléments nécessaires pour réaliser un petit bonhomme en pâte à sel. « Qu'y a-t-il sur la table ? », demande la maîtresse, en installant les ingrédients et les ustensiles. En relevant la tête, son regard s'oriente immédiatement vers Najet qui cite les huit éléments présents. En montrant un œuf la maîtresse demande : « Si je le laisse tomber qu'est-ce qui va se passer ? ». Najet répond : « Cassé ». La maîtresse corrige : « Cela casse parce que c'est fragile ».

Les éléments corporels non verbaux⁴⁵ sont les éléments produits corporellement par les interlocuteurs. Ils comprennent les mouvements corporels et faciaux, les jeux de regard, les postures (position du corps par rapport à d'autres corps), les contacts, les déplacements, les actions. Ces éléments fournissent, entre autres, des informations sur ce que Stern⁴⁶ appelle l'accordage affectif. Ainsi le regard posé associé au sourire et à la main tendue peuvent être signes d'un contact entre deux interlocuteurs et être préalable à la prise de parole. Ce sont des éléments qui peuvent expliquer comment se fait ou ne se fait pas le contact, mais cela n'explique pas la raison de celui-ci.

⁴⁵ CORRAZE, J. Les communications non verbales. Paris : PUF, 1980. 233p. pp 112-136, pp 143-155.

⁴⁶ STERN, D. Le monde interpersonnel du nourrisson. Paris : PUF, 1989. Cité in : FRANCOIS, F. Pratiques de l'oral. Paris : Nathan, 1993. 225p. pp26-31.

Cette deuxième sous-hypothèse implique pour sa vérification d'analyser des données théoriques sur le rôle de la situation et des données de terrain, qui relèvent de la situation pédagogique générale comme le temps, l'occupation de l'espace et leurs effets, ainsi que des éléments non verbaux visibles dans les échanges au sein des situations de langage en grand groupe.

Ces éléments agissent dans l'immédiateté sur la prise de parole. Leurs effets cumulés agissent sur la durée, ce qui conduit à s'interroger sur les données nécessaires pour la vérification de la troisième sous-hypothèse.

2.3 Les effets cumulés des éléments non verbaux.

Les éléments non verbaux peuvent se cumuler à un moment précis d'un échange et de fait ce cumul concerne la vérification de la seconde sous-hypothèse. La troisième sous-hypothèse implique que l'on observe que les effets cumulés agissent sur le rapport que les élèves entretiennent avec la prise de parole ?

On a déjà évoqué le rôle du temps à propos du découpage des séquences, du temps accordé à la parole. On entre ici dans les effets des éléments non verbaux qui agissent sur la durée. Ce temps est, comme pour chacun, un temps de transformation des identités, sous les effets des diverses situations vécues, dont les situations scolaires.

Afin de vérifier qu'il y a effets cumulés sur la prise de parole, on s'intéressera à la manière dont les enfants se comportent en matière de prise de parole au début des observations et à ce que les enseignantes disent à leur propos, si elles disent quelque chose. Puis on relèvera lors des observations successives, à travers les régularités et les incidents critiques, ce qui apparaît comme un changement, et ce qui, si cela est visible, participe au changement. La troisième sous-hypothèse nécessite donc de recueillir ces données, précédemment évoquées, sur une longue période.

Les données à recueillir pour la vérification de l'hypothèse centrale sont de trois ordres : des données théoriques relatives aux systèmes de valeurs et au rôle de la situation dans la prise de parole, des données verbales relatives aux opinions, propos, jugements émis par les enseignantes sur les collègues, les familles, les élèves, le « savoir prendre la parole » et des données non verbales des pratiques pédagogiques et leurs effets qui constituent le cœur de la vérification.

3 LES TECHNIQUES DE RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES

Les techniques de recueil, comme on peut le supposer, ne peuvent pas être choisies au hasard. Il ne s'agit pas d'obtenir des résultats quantitatifs mais des résultats qualitatifs. Les éléments non verbaux ne se disent pas mais ils peuvent être justifiés. La technique principale de recueil va donc être l'observation, assortie du recueil de propos expliquant le point de vue des enseignantes, auxquels s'ajoutent une analyse documentaire, appui théorique indispensable pour étayer la démonstration.

3.1 L'observation.

Négociée auprès de l'institution, sous l'intitulé observation participante, le protocole me permet d'entrer dans les groupes-classes. Cette présence régulière permettra de se faire progressivement oublier comme observateur. Rendre service, faire partie du quotidien, est une porte d'accès à un stade d'informations plus confidentielles de la part des enseignantes. La participation se limitera à être une actrice parmi d'autres au sein de certaines activités, sans toutefois ne jamais participer aux décisions qui peuvent changer le cours des choses. « Participer, c'est s'intégrer au groupe (...), s'efforcer de vivre comme les gens du lieu (...) sans donner l'impression de les imiter⁴⁷ ». Cette observation se situe dans ce que G. Lapassade définit comme observation participante périphérique : « Les chercheurs qui choisissent ce rôle considèrent qu'un certain degré d'implication est nécessaire, indispensable pour qui veut saisir de l'intérieur les activités des gens (...). Ils participent suffisamment à ce qui se passe pour être considérés comme des membres (...) et n'assument pas de rôle important dans la situation étudiée⁴⁸ ». Ce choix d'implication est indispensable en raison de mon expérience professionnelle sur ce terrain.

En effet il est nécessaire de pouvoir conserver la distance et ne pas être impliquée dans des décisions. Cette présence devra devenir habituelle afin de ne pas provoquer de trop grands changements dans le déroulement des situations pédagogiques, dans les rapports que les enseignantes entretiennent avec les collègues, les familles et les élèves,

⁴⁷ LAPASSADE, Georges. L'ethnosociologie. Paris : Méridiens Klincksieck, 1991. 201p. p28.

⁴⁸ LAPASSADE, G. L'ethnosociologie. p32.

changements qui auraient pu nuire au recueil des données.

Les observations vont se dérouler pendant une année, à travers de longs moments de présence dans la classe (trois heures simultanées), situés à intervalles réguliers : cela représente pour chacun des groupes-classes une ou deux matinées, chaque quinzaine, pendant toute une année scolaire, soit au total une centaine de séances. Ce long travail d'observation permettra dans un premier temps d'habituer les acteurs à une présence extérieure. Cette habitude est importante car la présence d'une personne extérieure entraîne des modifications de comportements et d'attitudes : « La contre observation de l'observateur par l'observé est au principe, chez ceux-ci, d'un effort continu d'élaboration de leur propre image, destinée à imposer une certaine représentation d'eux-mêmes à celui qui les regarde⁴⁹ ».

Pour les élèves, la perception de cette nouvelle présence sera sans doute, en partie liée, dans un premier temps, à la manière dont sont faites les présentations : « Je vous présente Marie-Christine, elle viendra travailler avec nous de temps en temps », puis s'adressant à l'élève le plus proche : « Et toi, dis-lui comment tu t'appelles », engageant ainsi le début d'un échange ou alors : « Madame vient voir si vous travaillez bien ».

Il n'y aura pas d'entretiens directifs ou semi-directifs mais des conversations ordinaires, après la classe, dans la cour, autour d'un café, soit avec chaque enseignante, soit avec les membres de l'équipe. L'objectif de ces conversations sera de saisir à la fois les rapports qui peuvent unir les différents acteurs entre eux, les représentations des élèves et des familles, les attentes et l'identité des enseignantes, identité telle qu'elles la définissent à l'aide de critères objectifs comme les diplômes, les études, la situation du conjoint, mais aussi identité pour autrui à travers les discours tenus sur les autres et tenus par les autres. Parmi tous ces propos, opinions et jugements seront retenus ceux qui ont un caractère récurrent et qui en fin d'année sont presque prévisibles.

Ce travail d'observation permettra, par ailleurs, d'accéder aux routines

⁴⁹ SCHWARTZ, O. Le monde privé des ouvriers : Hommes et Femmes du Nord. Paris : PUF, 1990. 531p. p41.

d'organisation des différents groupes-classes, aux différentes régularités qui traversent les pratiques, aux règles implicites ainsi qu'aux incidents critiques qui jalonnent les différents parcours. L'importance étant accordée à la situation, il n'était pas possible de s'en tenir aux relevés d'éléments non verbaux perceptibles, on structurera les observations en scènes ethnographiques telle qu'elles ont été définies par Gearing et Epstein⁵⁰ : « La scène ethnographique est une activité régulièrement organisée au sein d'une institution, saisie d'abord comme systèmes d'activités et ensuite comme systèmes de rôles, de façon à dégager les normes manifestes et cachées, la structure sous-jacente et les stratégies utilisées par les acteurs sociaux dans ces échanges ». Ainsi, les séances de langage collectif et les séances d'accueil ritualisées constituent deux types de scènes ethnographiques qui se distinguent dans un premier temps par l'activité même.

Au sein des séances observées il se produira des incidents critiques à l'origine de perturbations plus ou moins fortes dans le déroulement de la séance. Ces incidents et leurs conséquences permettront de révéler des normes cachées et d'éclairer la structure relationnelle unissant les acteurs.

Cet ensemble de données verbales et non verbales sera systématiquement transcrit à la suite des observations, dans la journée même, au sein d'un journal de bord.

3.2 Analyse documentaire

A ces observations s'ajoutera un travail de recherche documentaire et d'analyse documentaire⁵¹ : analyse relative aux travaux existants portant sur les systèmes de valeurs des enseignants, et analyse relative aux documents écrits liés au terrain.

Ces analyses permettront de cadrer la recherche. La synthèse des travaux sur les valeurs à l'école et les valeurs des enseignants a été réalisée par J. Houssaye⁵² et c'est à

⁵⁰ GEARING, F., EPSTEIN, P. Learning to wait : an ethnographic probe into the opérations of an item of hidden curriculum. 1982. Cité in : VASQUEZ-BRONFMAN, A., MARTINEZ, I. La socialisation à l'école : approche ethnographique. Paris : PUF, 1996. 224 p. p 79.

⁵¹ BARDIN, Laurence. Analyse de contenu. pp50-55.

⁵² HOUSSAYE, Jean. Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation.

partir de ces travaux et des hypothèses formulées par B. Bernstein, relatives à la transmission du savoir que seront dégagés les systèmes de valeurs et la grille d'analyse qui permettront d'identifier les systèmes de valeurs des enseignantes.

L'analyse documentaire portera également sur les travaux de recherche⁵³ effectuée à propos des prises de parole afin d'étayer l'hypothèse sur le rôle de la situation générale dans la prise de parole à un moment précis.

Enfin sera analysée la documentation écrite⁵⁴ relative au terrain :

- celle qui est fournie par les enseignantes, relative à la grille d'évaluation en cours d'élaboration, aux carnets d'appels, aux écrits communiqués aux parents, au projet d'établissement, la documentation officielle concernant l'organisation des écoles maternelles, le statut des personnels associés (assistante maternelle) ;
- la documentation statistique en provenance de l'Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques relatif à la zone géographique et son évolution depuis les années soixante dix, et à l'évolution de la scolarisation.
- ainsi que les textes issus des Instructions Officielles de l'Education nationale concernant la maîtrise de la langue.

⁵³ Voir surtout : BEAUDICHON, J. *La communication sociale chez l'enfant*. Paris : PUF, 1982, 320p. BAKTHINE M. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard, 1984. 400p. BAUTHIER, E. *Pratiques langagières, pratiques sociales*. BRUNER, J. *Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire*. 5ème ed. Paris : PUF, 1991. 313p. CHARLOT, B., BAUTHIER, E., ROCHEX, J.Y. *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*. COSNIER, J; BROSSARD, A. *La communication non verbale*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1984. 243p. FLORIN, A. *Langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. FRANCOIS, F. *Pratiques de l'oral*. Paris : Nathan, 1993. 225p. FRANCOIS, F. (dir). *Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle*. Midi-pyrénées : CRDP, 1994. 173 p. FRANCOIS, F. et alii.. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris : PUF, 1984. 227p. LABOV, W. *Le Parler ordinaire*. LENTIN, L. *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : ou, quand, comment ?* Paris : ESF, 1972. 224p. LENTIN, L. *Ces enfants qui veulent apprendre : l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté*. Paris : Quart Monde, 1995. 201p. MONTAGNER, H. *L'enfant et la communication sociale : comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages*. Paris : Stock, 191. 402p. PERRENOUD, P. et alii. *Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*. Paris : Delachaux et Niestlé, 1991. 241p. RONDAL, J.A. *Langage et éducation*. Bruxelles : Mardaga, 1978. 275p. VAN DER STRATEN, A. *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication*. Paris : Païdos, Centurion, 1991. 316p.

⁵⁴ Les références des documents cités seront fournies lors de l'utilisation effective.

3.3 L'analyse de contenu

Le journal de bord, tenu au fil des observations, et qui représente environ 400 pages pour chaque groupe-classe, à raison d'une vingtaine de pages par séances, auquel s'ajoute celui, de trois cents pages, tenu quelques années auparavant (1988-89), composé dans le cadre de ma pratique d'enseignante, relèvent également de l'analyse de contenu.

Cette analyse permettra de dégager les effets des éléments non verbaux, ponctuels et cumulés. Ainsi, par exemple, si on s'interroge sur la place d'interlocuteur, comme l'implique la deuxième sous-hypothèse, on ne pourra déduire d'un seul élément, comme la place personnelle à une table, que l'enfant bénéficie d'une place d'interlocuteur reconnu. Ce n'est que par convergences d'éléments, après classification de ceux-ci dans les catégories « place d'interlocuteur reconnue » ou « place d'interlocuteur non reconnue » que l'on pourra dire que telle pratique conduit à tel effet, avec toutes les nuances susceptibles d'être apportée.

Les travaux de B. Bernstein ont été utilisés pour constituer la grille d'analyse des valeurs des enseignantes. Après sa recherche entre langage et classe sociale et ayant constaté que l'enfant de la classe ouvrière peut être dans une situation très défavorable dans ses rapports avec la culture scolaire⁵⁵, il s'interroge sur les résistances qui apparaîtront, à différents niveaux du système scolaire, dans les tentatives de transformation de celui-ci.

Il distingue deux formes de transmission de savoir scolaire et émet des hypothèses sur les relations existantes entre ces formes de savoirs, les relations que les enseignants entretiennent avec les autres enseignants et les élèves, la distribution du pouvoir et les principes de contrôle social⁵⁶, car, dit-il, c'est l'idéologie et donc le système de valeurs qui régit les formes de classification et de découpage des contenus de l'enseignement, système de découpage qui a un certain rapport avec le problème du pouvoir.

⁵⁵ BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. p257.

⁵⁶ BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. pp263-322

Ces suppositions permettent de construire un tableau qui servira de grille d'analyse pour les recherches, déjà effectuées sur le sujet, ainsi que pour les données relatives aux valeurs des enseignantes.

Tableau n° 6 : La grille d'analyse des systèmes de valeurs			
Système de valeurs indépendant		Système de valeurs coopératif	
Indépendance :	Le savoir est propriété privée Le travail individuel est encouragé Les rôles des enseignants sont isolés les uns des autres	Interdépendance :	Le savoir est partagé. Le travail collectif est valorisé Les rôles des enseignants sont coordonnés entre eux.
Hiérarchie	Les relations professionnelles sont de nature hiérarchique : de type vertical avec les autres personnes sur le lieu de travail, de type horizontal avec les personnes de même niveau, si elles sont extérieures à la situation de travail Programmes et contenus sont explicitement définis et reposent sur l'existence d'une hiérarchie entre les savoirs	Coopération	Les relations professionnelles sont de type horizontal. Elles découlent de la participation à une même tâche, indépendamment des statuts. Atténuation des séparations entre les différentes matières
Contrôle oligarchique	Appréciation qui privilégie l'accès à des états du savoir. Apprentissage de l'ordre existant. Récompenses et punitions ritualisées. Relations de délimitations, avec l'extérieur, nettement marquées.	Partage du contrôle :	Système d'appréciation commun Récompenses et punitions moins ritualisées Relations de délimitations, avec l'extérieur, estompées.

Ce tableau permet d'opposer deux systèmes de valeurs que l'on nommera, système de valeurs indépendant et système de valeurs coopératif. Il aurait été plus judicieux de les nommer indépendant et interdépendant, antinomiques, l'utilisation de coopératif est liée aux confusions possibles entre les deux termes, lors de la lecture. Ce tableau ne donne à priori pas toutes les valeurs de chacun des systèmes mais permet préalablement à la lecture des recherches existantes de savoir comment organiser les données⁵⁷.

Pour analyser les effets cumulés la conceptualisation proposée par J.M.Barbier⁵⁸ paraît pertinente pour présenter de manière synthétique ces trajectoires. Ces histoires individuelles peuvent en effet, être désignées sous le terme procès pédagogique, et analysées à l'aide des quatre items suivants : le profil de départ, les rapports pédagogiques, les moyens pédagogiques non verbaux, les profils d'arrivée. On entendra par :

- profil de départ d'un élève, l'ensemble des capacités individuelles relatives au savoir prendre la parole en grand groupe tel qu'il est défini par l'enseignante,

- rapport pédagogique, le rapport établi entre l'élève et l'enseignante et entre l'élève et les autres élèves, sachant que selon la règle de méthode utilisée, tous les rapports sont en rapport entre eux, / moyens pédagogiques, l'ensemble des éléments non verbaux relevant de la pratique pédagogique,

- profils d'arrivée, les changements opérés depuis le profil de départ en matière de prise de parole en grand groupe, au terme du travail d'observation qui a duré une année

En analysant l'ensemble de ces données, on se donne, semble-t-il, les moyens de ne pas décontextualiser les pratiques. Ce recueil de données va permettre, toutes choses étant relativement égales par ailleurs, d'effectuer le travail d'interprétation qui permettra ou non la vérification de l'hypothèse.

⁵⁷ Afin d'analyser les données non verbales, différentes grilles ont été réalisées. Elles sont citées dans le texte au moment de l'utilisation et se trouvent en annexe.

⁵⁸ BARBIER, J.M. L'évaluation en formation. Paris : PUF, 1985. 320p. pp18-19.

4 LES REGLES DE METHODE

Les recherches sur l'école ont évolué. Les limites de la macrosociologie et de la microsociologie conduisent au niveau de la méthode comme au niveau des techniques à ne pas perdre de vue que c'est l'enfant qui prend la parole, dans des conditions déterminées et historiquement situées. La recherche s'engage donc sur le terrain, avec des données à recueillir, des techniques de recueil appropriées et une règle de méthode pour l'analyse des données.

4.1 Une recherche historiquement située

La problématique situe la recherche sur un axe socio-pédagogique, mettant l'accent sur les effets sociaux des pratiques pédagogiques, au sein d'un exemple concret, les interactions verbales enseignants-élèves. Depuis Durkeim⁵⁹ la classe (dans l'école) est considérée comme objet d'étude sociologique⁶⁰, incarnation du processus de socialisation⁶¹. Lieu d'interaction et lieu privilégié de transmission du savoir, ces deux axes constituent les deux versants d'un même objet. Historiquement, dans le courant sociologique français, les études se sont déplacées de la problématique de l'échec scolaire et des inégalités de réussite vers le processus de socialisation en classe. L'évolution des orientations théoriques est suivie de modifications méthodologiques : observation participante, recherche participante, recherche-action. Des grilles pré-construites, on s'oriente vers des protocoles d'observation. Apparaissent les procédures de type ethnographique « tentant de rendre compte de la densité des interactions⁶² ».

⁵⁹ DURKHEIM, E. L'éducation morale. Paris : PUF, 1974. 242p.

⁶⁰ PLAISANCE, Eric (dir). Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation : perspectives en sociologie de l'éducation. Paris : INRP, L'Harmattan, 1992. 244p. HASSENFORDER, Jean (dir). Sociologie de l'éducation : dix ans de recherche. Paris : INRP, L'Harmattan, 1990. 241p. HENRIOT VAN ZANTEN, A. et alii. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. Revue Française de Pédagogie, janvier février mars 1987, n°78, pp73-108.

⁶¹ WALLE, W. (1932). BECKER, H.S. (1952). PARSONS, T. (1959). Cités in : HENRIOT VAN ZANTEN, A. et alii. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. RFP, n°80, janvier février mars 1998, p69-95.

⁶² HENRIOT VAN ZANTEN, A. et alii. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et

Cette évolution permet de mettre en évidence les apports et les faiblesses d'une macrosociologie scolaire. La part d'autonomie (marge de liberté) et les stratégies mises en place par les acteurs apparaissent comme facteurs ayant une importance non négligeable.

Les évolutions convergent vers les études microsociologiques. L'étude des interactions, à l'intérieur du groupe-classe, opérée par R. Sirota⁶³ en 1984, tente de sortir, par l'étude des marges d'autonomie et l'étude des comportements d'élèves en fonction de leur trajectoire sociale, des explications relevant de la sociologie déterministe. Le risque majeur des études micro-sociologiques, par l'analyse de l'infiniment petit, est d'être décontextualisé, en perdant de vue le rôle des éléments structurels. Cette recherche tente donc, en toute modestie, d'articuler les données micro-sociologiques et les données macrosociologiques.

L'ensemble des hypothèses et sous-hypothèses place au cœur du processus la prise de parole qui n'est pas considérée comme un objet linguistique, mais comme une pratique sociale parmi d'autres. On considère que les pratiques enseignantes sont des pratiques sociales en interaction avec les autres. En effet tout locuteur est un acteur social « qui agit sur et dans les situations » en fonction de son histoire, de sa trajectoire « et qui n'est ni entièrement déterminé, ni entièrement libre »⁶⁴. Les pratiques scolaires sont des activités de transformation du monde, à partir de positions de classe, au sein d'une société de classe. Les acteurs tentent de transformer avec une volonté plus ou moins explicite un individu pour aboutir à l'effectuation, dans un moment socio-historique déterminé, de pratiques de la part d'acteurs appartenant à tel ou tel groupe social⁶⁵.

la communauté, l'établissement scolaire, la classe. p73.

⁶³ SIROTA, R. L'école primaire au quotidien. Paris : PUF, 1987. 200p.

⁶⁴ BAUTHIER, E. Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage. p205.

⁶⁵ ISAMBERT-JAMATI, Viviane, GROSPIRON, Marie-France. Types de pratiques pédagogiques en français et différenciation sociale des résultats scolaires. p91.

On ne prétend pas fournir, par cette recherche, une explication exhaustive du processus de formation à la prise de parole en grand groupe, mais on souhaite comprendre et expliquer un des processus de transformation de la différence sociale en différence scolaire, cette différence ne pouvant être considérée comme première à travers un raisonnement tautologique implicite. Pour comprendre la réalité, il faut en faire ressortir les éléments contradictoires. La réalité est toujours en mouvement, c'est-à-dire que les phénomènes sociaux sont des processus qui naissent, se développent ou meurent. Enseignants et élèves sont acteurs sociaux à part entière, les prises de parole et la manière dont elles s'effectuent sont quelques-unes des manifestations des rapports sociaux qui les unissent. Pour faire des prises de parole un objet d'étude sociologique, on considère les prises de parole comme la résultante de choix effectués au sein d'un espace délimité par les positions⁶⁶ sociales des acteurs. Une action, un comportement est toujours le fait d'un être social, toujours déjà pris dans une structure de relations d'interdépendances et donc de dépendance et de pouvoir. Le comportement, les pratiques ne sont pas totalement compréhensibles en dehors de ces relations de dépendance.

Le point de vue selon lequel, sous prétexte de saisir les structures universelles du monde vécu, les rapports de place, les rapports sociaux, seraient modifiables dans l'interaction, est donc récusé. Selon les chercheurs qui pratiquent l'analyse conversationnelle, il est possible de décrire les conversations selon des règles universelles qui ne sont liées ni aux caractéristiques de la situation ni aux rapports sociaux. Catherine Kerbrat-Orecchioni⁶⁷, énonce elle-même les contradictions inhérentes à cette réduction : « Nous récusons la conception déterministe et fixiste de Bourdieu, pour qui le langage se contente de refléter un ordre préconstitué, et celle qui consiste à croire que les rapports de place et de force ne se constituent que dans et par l'usage de la parole. La relation est pour nous dialectique entre les pratiques discursives et leurs conditions socio-institutionnelles d'effectuation : les comportements peuvent refléter certaines relations de pouvoir existant entre les interactants, mais aussi les confirmer les contester et même les constituer ; ils sont

⁶⁶ Par position sociale, on entend la prise de parti effectuée à l'égard d'un groupe social ou politique dans une conjoncture économique-politique donnée.

⁶⁷ KERBRAT-ORECCHIONI, C. L'implicite. Paris : Armand Colin, 1986. 404p. p250.

déterminés par les rapports de place en même temps qu'ils les construisent. Le discours est une activité tout à la fois conditionnée, et transformative : les rôles sociaux ne sont pas une fois pour toutes distribués par cette institution souveraine, mais ils sont sans cesse négociés, remaniés, redistribués au cours d'affrontement et d'interactions qui sont aussi de nature verbale. Pour donner efficacement un ordre il faut sans doute être plus ou moins autorisé à le faire, mais du seul fait de le donner, le *locuteur* prétend exercer sur son *interlocuteur*⁶⁸ une certaine domination et se placer dans une position haute qu'il ne possède pas nécessairement avant la formulation de l'ordre, et il y parvient souvent ». Ces propos semblent mettre en évidence une contradiction car pour pouvoir donner un ordre il faut, déjà, être habilité à le faire. Dans le cas contraire, l'ordre donné risque de ne pas avoir l'effet attendu. Par ailleurs, dans le cadre d'une situation scolaire, les places institutionnelles sont définies. Ainsi que le dit F. Flahaut : « Chacun accède à son identité à partir et à l'intérieur d'un système de place qui le dépasse et qui implique qu'il n'est pas de parole émise d'une place et convoque l'interlocuteur à une place corrélatrice ; soit que cette parole présuppose seulement que le rapport de places est en vigueur, soit que le locuteur en attende la reconnaissance de sa propre place ou oblige son interlocuteur à s'inscrire dans le rapport⁶⁹ ». Ainsi, lorsqu'un enseignant ordonne à un élève de se taire, le pouvoir institutionnel légitime cette intervention. Mais les raisons profondes d'un tel ordre, dès lors que celui-ci est caractéristique de la relation, sont à rechercher, selon l'hypothèse dans les rapports sociaux qui unissent les interlocuteurs. La règle de méthode, énoncée en deux temps, devrait permettre d'être cohérent avec l'ensemble de la problématique.

⁶⁸ Pour des questions de compréhension on a remplacé illocuteur par locuteur et illocutaire par interlocuteur. Cela ne modifie pas le sens des propos de l'auteur.

⁶⁹ FLAHAUT, F. La parole intermédiaire. Cité in : VION, Robert. La communication verbale : analyse des interactions. Paris : Hachette, 1992. 302p. p80.

4.2. Acteur de son histoire dans des conditions déterminées

Ces acteurs, enseignants et élèves, disposent respectivement de marge de manœuvre, dans des rapports institutionnellement définis. Des courants de la sociologie compréhensive, l'interactionnisme et l'ethnométhodologie conçoivent les événements de communication comme produits de l'interprétation des participants. Ces courants ont en commun de reposer plus ou moins sur la théorie de l'habitus déterministe et d'interpréter propos et actions en fonction des stratégies individuelles d'acteurs mécaniquement déterminées par l'origine sociale, sans jamais prendre en compte la réalité objective des rapports sociaux : « l'approche sociologique de type interactionniste privilégie le fait que les êtres humains construisent leurs propres réseaux de sens, un acte n'étant pas simplement la conséquence d'attributs psychologiques, ni le produit déterminé de faits sociaux extérieurs, mais le résultat d'un processus continu de donation de sens, ce procès s'inscrivant dans un contexte social⁷⁰ ». Les observations conduites en classe, en s'en tenant aux aspects descriptifs, font, cependant, apparaître la place importante tenue par les règles implicites ou explicites de la communication. Sans rejeter, bien au contraire, la part active des acteurs dans leur histoire, on récuse des interprétations qui conduisent à penser que l'absence de prise de parole est le résultat d'un choix rationnel volontaire, et pour laquelle la seule explication recevable serait celle fournie par l'acteur lui-même.

Ne pas oublier la liberté des acteurs, sans négliger les contraintes structurelles, ne pas oublier les déterminismes sociaux tout en posant que les conduites comportent toujours une part d'indétermination liée au choix des acteurs, possible dans une marge de manœuvre déterminée, constitue la règle de méthode essentielle de cette recherche.

4.3 La totalité sociale structurée

Le déroulement des interactions s'explique par des causes profondes. Les effets de structure échappent à la conscience et à la volonté des individus, mais les structures n'agissent que par l'intermédiaire des actions individuelles ou collectives. Définir la prise de parole comme pratique socialement signifiante conduit donc à ne pas isoler cette action

⁷⁰ WOODS, Peter. L'ethnographie de l'école. p 12.

du tout dans lequel elle s'insère, et à ne pas isoler les éléments de cette action les uns des autres. La prise de parole est un élément d'une totalité sociale et c'est la totalité qui donne sens à cet élément. Il y a donc nécessité de considérer l'échange entre les interlocuteurs dans leur totalité, afin de pouvoir rendre compte du fonctionnement des parties. Les éléments non verbaux ne sont qu'un des éléments de cette totalité. Cela amène à considérer ce que font les locuteurs lors de l'interaction, comment ils le font, et dans quelles conditions sociales ils le font. Si la réalité sociale est déterminante il ne s'agit en aucun cas d'un déterminisme mécaniste. Au sein de marges de manœuvre dont ils disposent, les acteurs font des choix et construisent leur histoire, qui se déroule dans une période historique définie. La prise de parole comme la non prise de parole ne sont pas des éléments qui existent en soi. Ce sont le résultat d'un processus qui se déroule dans un rapport social déterminé. Il ne s'agit pas de l'effet de différences innées. Dans son étude qualitative sur les stratégies verbales des jeunes de Harlem, W. Labov a infirmé l'hypothèse du déficit verbal. Chaque dialecte socio-historiquement déterminé comprend des règles syntaxiques et lexicales d'une complexité équivalente à celle de l'anglais standard⁷¹. L'origine sociale est un des éléments explicatifs des différenciations langagières, celle-ci doit être considérée comme élément intervenant dans un processus de construction identitaire, non comme une explication causale du déficit verbal.

CONCLUSION

Au sein de cette partie « champ de la recherche et méthodologie », le cadre spatio-temporel de la recherche a été décrit, les données à recueillir et les techniques de recueil impliquées par les hypothèses ont été exposées, et les règles de méthode, selon lesquelles chacun fait son histoire dans des conditions déterminées, et évolue dans une totalité structurée, ont été choisies afin de conduire cette recherche. Une partie des conditions déterminées relève de données objectives socio-économiques et institutionnelles liées au terrain. On va s'intéresser dès à présent à trente enfants de première année de maternelle résidant dans un quartier où 29% des chefs de famille se trouvent dans une situation économique précaire. L'hypothèse centrale conduit à privilégier le recueil de données non

⁷¹ LABOV, W. Le parler ordinaire : la langue parlée dans les ghettos noirs des Etats Unis. pp183-230.

verbales telles que les attitudes des enseignantes à l'égard des autres membres de l'école, à l'égard des familles, l'organisation de l'espace et le découpage du temps scolaire, les éléments interindividuels, assorties de données verbales justifiant les pratiques, et permettant de considérer la prise de parole comme une pratique sociale parmi d'autres, au sein d'une totalité sociale structurée.

Le travail s'engage donc sur la vérification de la première sous-hypothèse qui devrait conduire à établir que les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques s'expliquent par les systèmes de valeurs des enseignantes, cette vérification va commencer par l'identification des systèmes de valeurs des enseignantes.

CHAPITRE II

SYSTEMES DE VALEURS DES ENSEIGNANTES

CHAPITRE II

SYSTEMES DE VALEURS DES ENSEIGNANTES

L'hypothèse émise suggère que l'on explique les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques en se référant aux systèmes de valeurs des enseignantes. Il est donc nécessaire de vérifier, dans un premier temps, l'existence de systèmes de valeurs différents chez les enseignants en général. On entend souvent, lorsqu'on parle de valeurs à l'école des notions telles que liberté, égalité, fraternité, valeurs républicaines, comme si l'école n'était porteuse que d'un seul discours et que ces valeurs étaient partagées par l'ensemble des membres du corps enseignant. Or les valeurs sont des faits sociaux qui se révèlent dans les attitudes, les discours, les habitudes, les normes, les comportements et qui révèlent des choix effectués à un moment donné sur ce qui est préférable dans une situation donnée. Elles se révèlent donc dans la pratique. Ces valeurs ont déjà été l'objet de différentes recherches ; l'analyse documentaire de celles-ci constitue le premier paragraphe. En s'appuyant sur les hypothèses de B. Bernstein, présentée dans la partie méthodologique, on vérifiera que deux systèmes de valeurs ont bien été identifiés.

Les enseignantes sont des personnes socialement situées. L'hypothèse suggère que les éléments non verbaux des pratiques éducatives s'expliquent par l'ensemble des valeurs dominantes qui fondent chacune d'entre elles. On s'est donc engagé dans l'observation, non pas des pratiques pédagogiques exclusives mais des pratiques sociales au sein de l'école, à travers les liens tissés avec tous les partenaires. Il ne s'agit pas, en effet de reconstruire des systèmes de valeurs, mais d'identifier à quels systèmes de valeurs elles se réfèrent, à partir d'indices objectifs relatifs aux trajectoires et à la situation sociale, à partir d'attitudes au sein du milieu professionnel, et des représentations de l'échec et de la réussite des élèves. Ces choix de valeurs sont partiellement déterminés par l'histoire personnelle et sociale, la trajectoire, les influences, les modes mais il reste à chacune une marge de liberté.

A l'aide des différentes données recueillies, on pourra identifier les valeurs relatives à l'image de soi, à travers les propos que les enseignantes tiennent sur elles-mêmes et sur leurs vies personnelles, à travers les propos et attitudes à l'égard de leur fonction, de leurs collègues et des assistantes maternelles qui travaillent dans leur classe, à travers l'organisation du travail et enfin leur représentation des possibilités de réussite et, corrélativement, des risques d'échec des élèves. Ces valeurs permettront d'identifier à quel système chacune se réfère.

1 LES SYSTEMES DE VALEURS DU CORPS ENSEIGNANT

Chaque système de valeurs est une conception de soi, du temps, de l'espace, des rapports interpersonnels et des rapports de pouvoir, articulé à un ensemble de pratiques. Selon les recherches effectuées sur les systèmes de valeurs des enseignants et des formateurs se retrouve un principe commun : celui de l'appartenance à un groupe et celui du lien qui unit l'individu au groupe. Ces valeurs constituent le filtre social à travers lequel chacun perçoit le monde. «Mais au sein du système éducatif deux systèmes de valeurs se confrontent en permanence. Dans les sociétés de l'Europe occidentale le système éducatif enseigne, en général, d'une part les valeurs et les pratiques destinées à faire fonctionner le système économique (obéissance, respect de la hiérarchie, esprit de compétition individuelle, reconnaissance du rôle de l'argent et de la légitimité du profit) mais, d'autre part, les valeurs et les pratiques d'une société pluraliste, humaniste égalitaire et démocratique⁷² ».

Au sein de l'école maternelle les valeurs dominantes évoluent avec le temps. Dans les années soixante dix, années d'entrée en fonction de trois enseignantes, « l'institutrice est devenue une spécialiste de la psychologie et de la pédagogie enfantine(...), l'ancienne démarche empirique est explicitement refusée par les inspectrices⁷³ », alors que dans les années d'après guerre elle était considérée comme une praticienne.

⁷² VAN HAECHT, A. L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles, 1985. p11. Cité in : HOUSSAYE, J. Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation. Paris : PUF, 1992. 339p. p134.

⁷³ PLAISANCE, Eric. L'enfant, la maternelle, la société. Paris : PUF, 1986. 204 p. p126.

Cette évolution se fait en parallèle de celle des publics et sous la pression de celle-ci. Dans les années quarante-cinq, période pendant laquelle l'école maternelle est fréquentée par une majorité d'enfants d'ouvriers, le «modèle productif» permet à l'enfant d'acquérir des connaissances. Dans les années soixante-dix, alors que la fréquentation des écoles maternelles s'est nettement diversifiée, le modèle éducatif «expressif» est devenu dominant : «Il serait centré, non plus sur les travaux de l'enfant ou sur ses capacités productives, mais sur l'expression de sa propre personnalité (...), on verrait se renforcer l'importance d'activités de plus en plus gratuites en apparence(...), mais en fait socialement situées(...), derrière lesquelles s'affirment les intentions de valorisation esthétique des travaux et l'importance accordée à l'expression des personnes⁷⁴ ». Cette évolution ne se fait cependant pas sans conflits et ceux-ci «jouent le rôle de révélateurs des positions différentes d'acteurs sociaux⁷⁵ ». Cette étude, portant sur l'évolution historique, montre bien que le système éducatif est porteur de valeurs qui évoluent sous la pression de forces sociales contradictoires et, qu'au sein de celui-ci, ce sont les acteurs eux-mêmes qui véhiculent ces valeurs.

Différentes recherches empiriques ont été conduites, dont certaines ont été intégrées dans la synthèse de J. Houssaye⁷⁶. Chacune d'entre elles ne permet pas de dégager l'ensemble des valeurs, mais les valeurs repérées permettent d'identifier à quel système elles se réfèrent.

Viviane Isambert-Jamati et Marie-France Grosperon, dans leurs recherches sur les pratiques d'enseignement du français au lycée⁷⁷ dégagent quatre types d'enseignants (1,2,3,4) qui se caractérisent par les attitudes à l'égard de la composition de la classe, l'orientation éducative globale, la conception du savoir, le rôle de l'enseignant et les aspects principaux de l'enseignement du français. Ce découpage en quatre ensembles se retrouve

⁷⁴ PLAISANCE, Eric. L'enfant, la maternelle, la société. pp138-139.

⁷⁵ PLAISANCE, Eric. L'enfant, la maternelle, la société. p123.

⁷⁶ HOUSSAYE, J. Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation.

⁷⁷ ISAMBERT-JAMATI, Viviane, GROSPERON, Marie-France. Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du travail autonome au deuxième cycle long. Etudes de linguistique appliquée, avril juin 1984, n°54, pp69-97.

chez G. Langouët dans son étude sur les enseignants du collège (groupes A, B, C, D)⁷⁸.

Les enseignants du lycée, type 1, ne souhaitent pas entendre parler de l'origine de leurs élèves sous couvert de neutralité, ils privilégient le travail individuel, ils comptent sur les mérites scolaires pour préparer la réussite scolaire et qualifient les orientations de rationnelles et objectives. On retrouve les mêmes caractéristiques chez les enseignants du collège du groupe D. Ils font référence aux qualités individuelles et on retrouve une position neutre face à l'orientation. Cette position, dite neutre par les enseignants, est une position qui accepte le déroulement, la sélection et les orientations telle qu'ils se font de manière dominante.

Le groupe trois des enseignants du lycée déplore la pseudo-démocratisation de l'enseignement, valorise l'élite et le travail autonome. Ces enseignants se retrouvent dans le deuxième groupe du collège, pour qui l'orientation est nécessaire au nom d'aptitudes, de dons. Plus explicite sur ce qui fonde les orientations, ce groupe d'enseignants s'appuie sur la même valeur fondamentale que le précédent, selon laquelle la société est structurée et hiérarchisée en fonction de compétences innées ou socialement acquises.

Les enseignants du lycée, type 2, refusent cette prédestination sociale, et rejoignent les enseignants du groupe A des collèges qui soulignent leur opposition aux décisions d'orientation effectuée sur l'origine sociale.

Les enseignants du lycée, type 4, et le groupe D des enseignants du collège, préoccupés par l'apprentissage des méthodes, espèrent contribuer à rompre le déterminisme social et rejettent le plus loin possible les orientations vers la vie active. Ces deux derniers sous-ensembles d'enseignants ont pour valeur commune l'action éducative. Ils ont pour objectif de rompre tout déterminisme mécaniste, représentation qui agit à l'encontre des enfants d'ouvriers.

⁷⁸ LANGOUET, Gabriel. L'enseignement du français en collège. Etudes de linguistique appliquée, avril juin 1984, n°54, pp9-38.

Les valeurs, qui apparaissent dans ces études, permettent d'identifier les deux systèmes de valeurs évoqués par B. Berntein : le respect de la hiérarchie conduit à adopter des attitudes conformes aux valeurs dominantes du système éducatif, adaptées aux enfants issus des classes moyennes bourgeoises et bourgeoises, le refus du contrôle oligarchique et du conformisme, la vigilance à l'égard des pratiques d'évaluations agissent en faveur des enfants de la classe ouvrière.

Cette opposition se retrouve dans la place accordée à l'élève dans le processus de réussite : d'un côté, la référence est faite aux dons, aptitudes et qualités intellectuelles des élèves et les enseignants confèrent à leur classification de un aspect hiérarchisé naturel, qui en tout état de cause ne dépend pas des enseignants ; de l'autre côté, le refus du déterminisme social et de toute forme de prédestination conduisent les enseignants à s'inscrire dans une démarche volontariste et vigilante à l'égard des pratiques scolaires sélectives.

Ces divisions en quatre points ont été reprises dans la synthèse opérée par J. Hédoux⁷⁹, quatre points qui peuvent être regroupés en deux grandes tendances : l'une conservatrice, attachée aux normes sociales et socialement sélective, l'autre novatrice, centrée sur la relation, critique sur les orientations et le déterminisme social, et exigeante sur les apprentissages.

Des études plus récentes renforcent cette distinction. Ainsi, dans l'élaboration de la typologie des relations professionnelles synthétisant les recherches sur le sujet, Monica Gather Thurler⁸⁰ fait apparaître, en s'intéressant aux valeurs qui sous-tendent les relations, deux grands types d'enseignants, chacun d'eux se subdivisant.

⁷⁹ HEDOUX, J. Les enseignants du second degré en France : études typologiques.

⁸⁰ GATHER THURLER, M. Relations professionnelles de culture des établissements scolaires : au delà du culte de l'individualisme ? Revue Française de Pédagogie, octobre novembre décembre 1994, n°109, pp19-39.

L'un des types est caractérisé par l'individualisme dominant. Les enseignants évitent de s'engager dans des projets qui risquent d'affecter leur tranquillité, préfèrent le chacun pour soi. L'indépendance souhaitée permet d'identifier ici le système de valeurs du même nom. Chez les enseignants de l'autre type, le travail en équipe et la coopération introduisent un mode relationnel d'interdépendance : « Les rapports entre les enseignants se caractérisent par l'aide, le soutien mutuel, la confiance et la franchise⁸¹ ».

Les études effectuées par Paul Durning et Jean-Pierre Pourtois⁸², sur les rapports entre enseignants et familles, permettent de distinguer deux types d'écoles : les écoles hiérarchiques et les écoles participatives. Au sein des écoles hiérarchiques les enseignants sont seuls détenteurs du savoir, refusent le contrôle des parents et leur intervention dans le système, refusent l'ouverture sur l'extérieur. A l'inverse dans l'école participative, les enseignants acceptent le supplément de travail qu'implique le travail en collaboration, considèrent que le savoir est partagé et qu'une collaboration entre les différents acteurs (enseignants et parents) améliore la qualité des activités pédagogiques.

On retrouve, dans cette opposition, au-delà des qualifications même des écoles (hiérarchiques et participatives), les valeurs citées dans la grille d'analyse qui permettent d'identifier les systèmes de référence. La détention du savoir privé et le contrôle oligarchique conduit à la fermeture vis à vis de l'extérieur. Le partage du savoir, la coopération, l'interdépendance et de fait la perte d'une certaine liberté individuelle va de pair avec l'ouverture sur l'extérieur.

Ces études confirment qu'il existe deux systèmes de valeurs distincts. On a choisi, en se référant aux travaux de B. Bernstein, de les nommer système de valeur indépendant et système de valeurs coopératif. Il s'agit donc maintenant d'identifier les systèmes de valeurs des enseignantes, afin de vérifier qu'elles ne se réfèrent pas toutes au même système de valeurs.

⁸¹ GATHER THURLER, M. Relations professionnelles de culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? p32.

⁸² DURNING, Paul, POURTOIS, Jean-Pierre. Education et famille. Paris : Bruxelles, 1994. 313p. pp208-209.

B. Bernstein émettait des propositions sur ce qu'il faudrait changer dans le mode « transmission du savoir⁸³ » pour que les enfants issus du monde ouvrier puissent effectivement améliorer leurs compétences, et qu'ils ne vivent pas l'école comme un monde inaccessible, tout en étant conscient des résistances que tout changement risquait de rencontrer. A l'heure actuelle, il semble acquis que « certaines valeurs sont à promouvoir dans une pédagogie en milieu socio-économiquement faible : la reconnaissance de l'importance de l'école pour ces enfants, l'adaptation de l'enseignement aux élèves et non l'inverse, le respect des valeurs véhiculées par l'enfant, le respect des variétés de langage, l'acceptation que d'autres adultes interviennent⁸⁴ ». Il n'en résulte pas pour autant qu'elles soient choisies par toutes les enseignantes travaillant dans ce milieu, mais on sait que toute «pédagogie baigne dans les valeurs, celles qui la constituent, celles qu'elle véhicule, celles qu'elle favorise, celles qu'elle contrecarre⁸⁵ ».

2 L'IMAGE DE SOI DANS LA FAMILLE

L'ensemble des valeurs est articulé à l'histoire de chacune, à son vécu scolaire à sa situation sociale et familiale actuelle, il relève de choix conscients ou inconscients effectués au sein de marge de manœuvre dont les limites sont dépendantes de cette histoire. On pourrait supposer que les enseignantes de maternelle sont sensibles au fait, statistiquement constaté, que tous les enfants ne parviennent pas à un même niveau de réussite scolaire, et dès lors, par choix, mettent tout en œuvre pour réduire cette différence.

Au sein d'une même catégorie professionnelle des différences parfois immenses séparent les acteurs. Ces différences peuvent se comprendre en prenant en compte les images de soi dans la famille.

⁸³ BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. pp 263-322.

⁸⁴ HOUSSAYE, J. Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation. pp146-147.

⁸⁵ HOUSSAYE, J. Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation. p106.

B. Bernstein émettait des propositions sur ce qu'il faudrait changer dans le mode « transmission du savoir⁸³ » pour que les enfants issus du monde ouvrier puissent effectivement améliorer leurs compétences, et qu'ils ne vivent pas l'école comme un monde inaccessible, tout en étant conscient des résistances que tout changement risquait de rencontrer. A l'heure actuelle, il semble acquis que « certaines valeurs sont à promouvoir dans une pédagogie en milieu socio-économiquement faible : la reconnaissance de l'importance de l'école pour ces enfants, l'adaptation de l'enseignement aux élèves et non l'inverse, le respect des valeurs véhiculées par l'enfant, le respect des variétés de langage, l'acceptation que d'autres adultes interviennent⁸⁴ ». Il n'en résulte pas pour autant qu'elles soient choisies par toutes les enseignantes travaillant dans ce milieu, mais on sait que toute «pédagogie baigne dans les valeurs, celles qui la constituent, celles qu'elle véhicule, celles qu'elle favorise, celles qu'elle contrecarre⁸⁵ ».

2 L'IMAGE DE SOI DANS LA FAMILLE

L'ensemble des valeurs est articulé à l'histoire de chacune, à son vécu scolaire à sa situation sociale et familiale actuelle, il relève de choix conscients ou inconscients effectués au sein de marge de manœuvre dont les limites sont dépendantes de cette histoire. On pourrait supposer que les enseignantes de maternelle sont sensibles au fait, statistiquement constaté, que tous les enfants ne parviennent pas à un même niveau de réussite scolaire, et dès lors, par choix, mettent tout en œuvre pour réduire cette différence.

Au sein d'une même catégorie professionnelle des différences parfois immenses séparent les acteurs. Ces différences peuvent se comprendre en prenant en compte les images de soi dans la famille.

⁸³ BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. pp 263-322.

⁸⁴ HOUSSAYE, J. Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation. pp146-147.

⁸⁵ HOUSSAYE, J. Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation. p106.

2.1. Des rapports hommes-femmes hiérarchisés.

Née en Bretagne, l'enseignante dépasse actuellement la cinquantaine⁸⁶. Son grand-père, marin, a donné le goût de la mer à son fils qui s'est engagé sous le titre d'officier de marine. De sa propre famille, elle parle peu. Sa mère et sa grand-mère étaient au foyer. Ses beaux-parents sont source d'admiration. « Juge au début du siècle » dit-elle en parlant de la lignée de son conjoint « ce n'était pas rien à l'époque ». Son beau-père, chef d'entreprise, a cédé sa place, maintenant occupée par le mari de l'enseignante. De ce côté également, les femmes sont au foyer. Cadres supérieurs depuis au moins trois générations, les hommes de cette famille, par alliance, consacrent son identité sociale, indissociable de la permanence dans le temps, attestée par l'ancienneté et la continuité de la position sociale⁸⁷.

Après le bac, pour financer ses études littéraires, elle remplit la fonction de surveillante dans un établissement éloigné de cinquante kilomètres de son lieu d'études : « Epuisant ! ». La rencontre avec son mari, chef d'entreprise, met un point final à sa trajectoire scolaire. « J'ai dû choisir », dit-elle, sur un ton qui semble amer. « J'ai eu une première fille et je suis rentrée dans l'enseignement directement comme institutrice. A l'époque on (l'inspectrice du moment) m'avait conseillé de faire une spécialité en psychologie mais il fallait aller à Beauvais ». Le problème était identique à celui des études de lettres. L'éloignement géographique, les charges familiales et la profession de son mari ont déterminé les choix. La situation des femmes, des deux côtés ascendants, a certainement un poids dans la représentation de la place de la femme, au sein de la structure familiale.

Cependant, c'est un peu une marque de fierté d'avoir une situation professionnelle, malgré les contraintes, situation en dessous de ses capacités comme elle le fait savoir. Si profession il y avait, ce ne pouvait être qu'en fonction des contraintes émises, salaire d'appoint et occupation intéressante. Elle tient à son travail : « Ces enfants là, je les ai choisis, ils ont besoin de moi. Je n'aimerai pas aller ailleurs ». Ce sentiment d'utilité lié à la représentation de sa profession et aux rapports entretenus avec les familles est également

⁸⁶L'âge de la retraite est cinquante cinq ans pour toutes les cinq enseignantes.

⁸⁷ BOURDIEU, P. La distinction : critique sociale du jugement. p83

lié à la construction de l'image de soi en positif, car au foyer, elle ne parle jamais de ce qu'elle fait. « Ce qui compte pour mon mari c'est que je m'occupe des filles ».

L'enseignante regrette, cependant, d'avoir cédé à ces différentes pressions et si, c'était à refaire, ne recommencerait pas mais ferait la profession de son choix : « Enseigner les lettres à un public motivé après bac ». Toujours vêtue de noir pour affiner sa silhouette, elle ne mange jamais le midi. Elle profite de ce temps libre pour préparer sa classe. Son mari, très occupé professionnellement, a rarement le temps de sortir avec elle. Elle se rend, quelques fois, au restaurant avec ses filles (19 et 15ans). Elle va à Miami, car cela ne coûte pas trop cher. Son projet actuel est de mettre fin à sa vie conjugale dès que ses filles auront une situation professionnelle établie. Et c'est à travers ses filles qu'elle compte asseoir sa position. Ses filles ont une intelligence « supérieure à la moyenne car pour faire des études supérieures il faut un Q.I. de 140 » mais cependant si « la grande » ne parvient pas à faire ce qu'elle veut c'est parce que « les profs sont nuls », « son prof de maths n'a aucune connaissance en psychologie » quant à la deuxième « elle est intelligente mais paresseuse ce qui lui pose des problèmes scolaires ».

Ce discours confirme les jugements qu'elle porte à l'égard du corps enseignant auquel elle appartient. La psychologie est la référence scientifique que l'on retrouve à plusieurs reprises : « Je pense que, pour enseigner en maternelle, une formation en psychologie de l'enfant est nécessaire », ce qui est en conformité avec les valeurs scolaires du moment comme le dit E. Plaisance⁸⁸.

Cela renvoie, d'une part, aux études qu'elle aurait pu faire et qui lui avait été conseillées, forme de reconnaissance de la hiérarchie à son égard, et d'autre part, à sa représentation de l'enfant qui se développe en fonction de ses compétences innées. Cette référence scientifique est, chez cette enseignante, une composante des compétences de la fonction enseignante mais également de la fonction parentale, composante indispensable et incontournable, faute de quoi on est incompetent en matière d'éducation.

⁸⁸ PLAISANCE, Eric. L'enfant, la maternelle, la société. p126.

2.2 La famille avant tout

Mariée à un cadre en informatique, cette deuxième enseignante vient au travail avec cette lassitude qui rend plus difficile le lundi matin. Son travail apporte un appoint sur le plan financier, mais est cependant indispensable pour payer les études de ses enfants et conserver un confort suffisant. Il ne convient plus depuis que le quartier a évolué et est devenu routinier, faute de pouvoir en changer. Son mari bloque tout changement professionnel : « Il ne veut pas », au regard des avantages matériels que cette profession procure : vacances, horaires hebdomadaires. Toutes modifications des rôles professionnels, liées aux modifications du public accueilli et allant vers un investissement supérieur⁸⁹ devient dès lors impossible. La priorité est accordée à sa famille, et selon le discours son investissement est à la mesure de sa paye. « On n'est pas augmenté, je ne vois pas pourquoi j'en ferai plus ».

Sa présence, dans l'école, est cadencée par les horaires et si tous les parents n'ont pas « repris » les enfants à l'heure, elle laisse ces derniers au directeur. Toujours la première partie de l'école, elle entraîne une autre enseignante de la recherche, qu'elle a pris en charge à un moment difficile. Très affectée par le décès de sa grand-mère, elle sera absente de l'école lors de la recherche pendant trois semaines. Sa famille, très soudée de génération en génération, est la référence permanente. Ses grands-parents, mineurs, ont souffert au début du siècle et ont besoin de l'affection qu'elle leur porte. Ses enfants font des études supérieures, et le week-end elle leur mijote des petits plats parce qu'ils mangent mal toute la semaine. La cuisine est une de ses activités préférées. Elle aime les plats mijotés et fins. Elle aimerait bien tenir un restaurant, mais comme le dit son mari « ce n'est pas le même investissement ». Derrière ces éléments transparaît un cocon familial chaleureux qui entre en contradiction avec le visage et l'humeur de l'enseignante, dont le travail à l'école, semble se faire à contre cœur.

⁸⁹ PAYET, J.P. L'Ecole à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue Française de Pédagogie*, octobre novembre décembre 1994, n°109, p13.

La trajectoire sociale ascendante a été « possible » grâce à la famille et celle-ci doit se prolonger pour la génération qui suit. Selon son point de vue, si la famille assure une bonne éducation, il peut y avoir une trajectoire sociale ascendante. C'est ce qu'elle a vécu, et elle espère que ses enfants continueront cette ascension.

2.3 Vivre la situation dans l'instant

La famille de cette troisième enseignante est une famille recomposée suite au décès de son premier mari qui a bouleversé sa vie. Vivant actuellement avec un enseignant, elle parle souvent de cette nouvelle vie, de son « mari qui regarde les matchs de foot pendant qu'elle essaye de dormir ».

La santé ou la maladie sont ses thèmes principaux de discussion. Elle parle souvent du stress et attribue volontiers à celui-ci, selon un principe de causalité « évident », les causes de tous les maux. Sensible au bien-être des gens, elle questionne sur l'état de santé. Sa fille « rescapée de l'accident » termine des études de kinésithérapie, études médicales, comme il se doit. Son fils poursuit sa scolarité, au collège qui juxtapose l'école, et vient la retrouver à chaque sortie. Soutenue matériellement et effectivement par l'enseignante précédente pendant la période difficile, ainsi que par ses propres parents (employés à la retraite), elle s'est créée, à ce moment là un réseau affectif qu'elle préserve : manger chez sa collègue avec son fils le midi est une habitude qu'elle a prise à ce moment là. Dès lors, se sont mêlées vie professionnelle et vie affective. Pour l'enseignante qui assure les repas cela correspond « à son esprit famille », et cette troisième enseignante semble s'y retrouver car elle « évite d'être seule pour ne pas penser ».

Elle va régulièrement voir des spectacles, et raconte volontiers ce qui lui a plu pour le faire partager aux autres. Elle aime son métier, et a envie de faire partager aux élèves sa passion pour la cuisine, passion qu'elle partage avec les assistantes maternelles. C'est, pour elle, un moyen simple de communiquer avec les enfants, car c'est un sujet qui en général, intéresse.

Les interactions entre sa vie de couple et ses relations affectives, au sein de l'école, conduisent à opter pour l'hypothèse d'une certaine continuité entre sa vie professionnelle et sa vie privée.

2.4 Ne jamais oublier ses origines

Fille d'ouvriers, cette enseignante, la plus jeune de la recherche, approche les quarante ans. Après une dépression nerveuse, elle a rencontré son conjoint, employé et fonctionnaire. Elle préserve son cocon familial : « Je suis, un peu, ours » dit-elle et, en dehors de son travail, elle sort rarement de chez elle. De sa famille élargie elle parle peu, le sida et le suicide l'ayant partiellement désorganisée. Ses enfants, une fille et un garçon, font leur scolarité dans un établissement de la ville. Le choix de la première langue a été défini en fonction de l'aide qu'elle-même et son conjoint pouvaient apporter. Ils sont « conscients que les filières les meilleures font allemand première langue », mais « on ne peut pas les aider, alors ça ne servirait à rien. ». La même révolte, non exprimée officiellement, se manifeste à l'égard du coût des voyages à l'étranger car « les profs, sous prétexte de l'apprentissage des langues, organisent des voyages aux Etats Unis, alors que les élèves pourraient tout aussi bien apprendre la langue en Angleterre ». Cela n'empêche pas leurs enfants de réussir leurs études et ils en sont fiers. Ils ne partent pas en vacances car il faut faire des économies pour payer les études de leur fils qui va faire une classe préparatoire. De son cocon familial, elle parle avec chaleur, rentre chez elle tous les midis pour retrouver son conjoint. Son métier la passionne et elle ne voudrait surtout pas remplir les fonctions de direction « car il y a trop de problèmes à régler ». Drogue et violence sont des sujets qui la préoccupent autant dans sa vie professionnelle que dans sa vie privée. Ses enfants ne sortent pas seuls.

2.5 Les budgets sont serrés

La cinquantaine dépassée, cette dernière enseignante a deux filles d'un premier mariage qui lui a laissé des souvenirs négatifs. Elle vit actuellement en logement de fonction (la seule de la recherche) après avoir fui un « logement vidé de ses meubles ». Responsable de ses filles pour lesquelles elle ne touche aucune aide financière, elle effectue, en plus de son service d'enseignante, le service de cantine car pour le budget « c'est serré ». Elle ne veut surtout pas devenir professeur d'école car elle perdrait le logement actuel. Son conjoint actuel est directeur d'école, mais a les mêmes préoccupations financières qu'elle. Sa première fille est caissière dans le Gard bien qu'elle ait un DEUG de Langues. Son conjoint est handicapé. « C'est elle qui doit tout assurer alors je l'aide. Elle vient d'avoir un enfant et il était attendu ». Sa deuxième fille est étudiante ; son conjoint, « qui n'a aucun diplôme », a un emploi d'électricien. Leur fils est

à sa charge. Elle l’emmène à l’école tous les jours et s’en occupe le mercredi. « J’aimerais bien pouvoir me reposer de temps en temps » dit-elle tout en assumant la charge et en souhaitant que sa fille réussisse ses études.

Elle préfère ne pas penser à ce qui va se passer lors de la retraite très proche, car cela signifie la perte de la gratuité de logement. Elle a, cependant, acheté une maison avec son conjoint près de la ville où habite l’une de ses filles.

2.6 Des tranches d'histoire de vie

La lecture de ces tranches d’histoire de vie permet d’élaborer un premier tableau relatif aux images des enseignantes dans leurs familles respectives.

Tableau n° 7 : Les images de soi dans la famille

	Age	nombre d'enfants	Conjoint	Origine sociale	Origine sociale du conjoint	Valeurs
Enseignante n°1	50 et 55 ans	2 filles	Cadre supérieur	Grand-père (père du père) : travailleur indépendant père : officier de marine	Grand-père du conjoint (père du père) : juge père : chef d'entreprise	LPatrimoine familial économique et culturel, la lignée familiale, le prestige, la hiérarchie
Enseignante n°2	Entre 50 et 55 ans	1 garçon 1 fille	Cadre	Grand-père : ouvrier père employé		Séparation des rôles hommes femmes et la suprématie de l'homme dans les décisions.' Education familiale, les traditions, garants de la conduite morale et de l'éducation.
Enseignante n°3	Entre 35 et 42 ans	1 garçon 1 fille	Enseignant			Solidarité, l'interdépendance entre la famille et le travail.
Enseignante n°4	Entre 35 et 42 ans	1 garçon 1 fille	Employé	Père ouvrier		Solidarité et partage du savoir
Enseignante n°5	Entre 50 et 55 ans	2 filles	Enseignant			Solidarité familiale

Les enseignantes n°1 et n°2 sont en commun des valeurs liées au respect de la hiérarchie. Elles ont d'ailleurs été beaucoup plus expansives sur le sujet que les autres. En effet, toutes les conditions semblent réunies pour que les valeurs auxquelles peut adhérer l'enseignante n°1 soit les valeurs de la bourgeoisie. Elle respecte la hiérarchie homme-femme. Ses références sont les hommes et elle se situe par rapport à eux, ayant accepté, division sexuelle du travail oblige, de suspendre ses études et renoncer, de fait, à toute perspective de carrière intéressante pour occuper, à la maison, la place que les femmes ont toujours occupée. « Des fois quand mon mari me demande de lui servir un café, j'aimerais bien que ce soit l'inverse ». Si, dans les actes elle s'est soumise à cette répartition des fonctions, l'expérience lui fait dire qu'elle ne recommencerait pas, sa retraite proche apparaissant à ses yeux comme l'espoir d'une vie où elle vivra pour elle.

Cette division sexuelle des fonctions se retrouve chez l'enseignante n° 2 qui a accédé à une situation sociale qui n'était pas acquise par son origine. Elle en accepte les valeurs, qui impliquent la soumission aux décisions de son époux, bien que cela la conduise à exercer une fonction dans laquelle, on le verra par la suite, elle ne se retrouve pas, mais qui est, aux yeux du conjoint, source de temps libre.

Chez les trois autres enseignantes prévalent la qualité des rapports entre les personnes, la solidarité, la cohésion de la communauté familiale actuelle afin de s'armer contre un monde hostile, la recherche d'un équilibre personnel, en développant des solidarités. Les enseignantes n°3 et n°5 n'ont pas communiqué d'informations sur leurs origines. Pudeur, discrétion, tout laisse penser dans leur manière d'être que les professions des parents et grands-parents étaient modestes. Cette discrétion sur leurs origines sociales se retrouve, par ailleurs, à propos de leurs élèves. L'enseignante n°3 a refusé de communiquer la profession des parents, l'enseignante n° 5 n'a communiqué aucune informations sur les enfants, car chacune est vigilante à l'égard de « l'effet Pygmalion dont il faut se méfier ». Chez ces enseignantes, il n'y a pas lieu par ailleurs, de se situer par rapport à la profession du conjoint, celle-ci étant comparable à la leur.

Deux enseignantes (n°1 et n°2) parlent d'elles même à travers la trajectoire de la lignée (plan diachronique) et investissent dans les enfants dans une perspective de

continuité. L'enseignante n°4 est, selon les données obtenues, celle dont la mobilité ascendante est la plus forte. Cependant sa vie, professionnelle et familiale, ne l'a pas séparée de ses racines ; les choix d'établissements pour ses enfants et la volonté de pouvoir les aider tant que c'est possible sont des indices attestant d'une vigilance permanente, rien n'étant acquis et rien n'étant gagné d'avance.

Cette division qui apparaît entre les enseignantes est à confirmer à l'aide d'autres indices. On sait cependant que si les valeurs s'opposent cela ne peut être attribué au nombre d'enfants, identique ou à l'âge : trois sont dans la même tranche d'âge et en fin de carrière. Les difficultés familiales qui réunissent les enseignantes n°3, n°4 et n°5 pourraient expliquer qu'elles se situent dans l'ici et maintenant (plan synchronique).

Cependant le facteur de division qui oppose les enseignantes n°1 et n°2 aux enseignantes 3, 4 et 5 semble être, à la lecture de ce tableau, l'appartenance ou non à une classe sociale qui bénéficie de reconnaissance sociale. On retrouve, ici, les données issues des travaux d'Ida Berger relatifs à la question posée aux institutrices : « A quelle classe sociale estimez-vous appartenir ?⁹⁰ ». Les réponses opposent, à situation économique comparable au sein d'une « classe moyenne petite bourgeoisie », celles qui se considèrent alliées de la classe ouvrière à celles qui sont, selon l'auteur, «soit des instruments dociles, soit des serviteurs zélés de la majorité au pouvoir⁹¹ ». En effet, les valeurs des enseignantes apparaissant dans les propos qu'elles tiennent sur leur propre famille permettent d'identifier le système de valeurs auquel chacune se réfère.

En effet pour les enseignantes n°1 et n°2, se manifestent les hiérarchies d'excellence à travers la hiérarchie homme-femme et la soumission des femmes engendrée par celle-ci. La nature hiérarchique des relations est une des valeurs fondamentales du système de valeurs indépendant.

⁹⁰ BERGER, I. Les instituteurs d'une génération à l'autre. Paris : PUF, 1979, 183p. p30.

⁹¹ BERGER, I. Les instituteurs d'une génération à l'autre. p 40.

La cohésion et la solidarité entre hommes et femmes et entre famille et travail chez les enseignantes n°3, n°4 et n°5 permettent d'identifier provisoirement le système de valeurs coopératif. Cependant il n'est pas possible, à l'aide de ces seuls propos d'identifier les systèmes de valeurs. Cette identification va se poursuivre avec l'analyse des images de soi dans l'école.

3 L'IMAGE DE SOI DANS L'ECOLE

L'entrée dans la fonction d'enseignante, unique profession exercée pour toutes les cinq, se différencie pour l'une d'entre elle uniquement. Quatre sont entrées à l'école normale en cours de scolarité (après la troisième), une seule a suivi des études supérieures. Toutes ont un temps de pratique supérieur à 18 ans, deux ont un temps d'ancienneté dans l'école équivalent à vingt ans et aucune ne veut changer d'école. Aucune stratégie de mutation vers d'autres écoles n'a été mentionnée.

Dans le cadre des relations professionnelles au sein d'un même établissement ou entre les établissements de la recherche on aurait pu s'attendre à observer des relations simples, sans hiérarchie, en raison d'une appartenance à une même catégorie professionnelle. Il n'y a pas d'enjeu par rapport à la recherche et les enseignantes reçoivent des enfants de première année de maternelle. Cependant les éléments identitaires et les valeurs associées décrites précédemment se retrouvent sous une autre forme dans les relations professionnelles. L'image de soi dans l'école va être reconstruite à travers les discours, les attitudes et les jugements que chacune entretient sur elle-même dans ses rapports avec la fonction, avec ceux et celles qui sont dans une situation professionnelle comparable.

3.1 Le diplôme : indice de discrimination

L'enseignante n°1 vit très mal les relations avec ses collègues qui ne la voient pas « différente ». Seule diplômée de l'enseignement supérieur, elle souhaite bénéficier de la reconnaissance que lui confère son titre. Cette qualification n'est que très peu reconnue institutionnellement et l'enseignante se vit comme victime du système. A juste titre sans doute, car elle a parfaitement intériorisé le système de classification scolaire duquel dépend en toute logique la classification sociale. Or il s'avère que cela n'a pas eu l'effet attendu.

Si sa profession définit partiellement sa position dans les rapports sociaux de production, le diplôme acquis à l'université, mis en relation avec la période de scolarisation (elle a plus de cinquante ans) devrait, selon le discours dominant, lui conférer une reconnaissance sociale dont elle ne bénéficie pas. Ce titre ne lui garantissait-il pas des fonctions supérieures à celles de simples détentrices du Baccalauréat ? Les capacités professionnelles ne se mesurent-elles pas au titre scolaire ? Ce titre ne permet-il pas de situer par rapport aux autres, dans le milieu professionnel ? Les seuls avantages acquis grâce à ce titre, selon l'enseignante, sont l'acquisition du titre de professeur d'école, grâce aux points supplémentaires conférés (n=5) par son diplôme. Après inspection, elle va être promue au rang de professeur des écoles. Elle attribue à cette qualification la présence dans sa classe de l'auteur de ce travail et dans un premier temps affirme qu'elle détient une licence de Lettres Classiques⁹². La question des collègues, au chercheur, vient confirmer le poids du diplôme dans les représentations : « Vous, aussi, vous avez une licence ? ».

Ces deux avantages, tirés du titre scolaire, lui permettent de se valoriser. Cependant l'analyse des données institutionnelles permet de relativiser ces avantages. Cette enseignante appartient à cette tranche d'enseignantes proche de la retraite qui bénéficie en priorité de la transformation du statut d'institutrice en statut de professeur des écoles, lorsque la demande en est faite. Ainsi, parmi les cinq enseignantes observées, trois l'ont demandé et, au terme de la recherche, trois l'ont obtenu. Par ailleurs, dans cette école, le choix du groupe-classe, pour la recherche, devait se faire au sein de deux groupes-classes. La directrice avait tenu compte du remplacement effectué dans cette même classe, quelques années auparavant, pour répondre positivement à la demande du chercheur.

Mais tout se passe comme si le diplôme, garantissant les compétences, légitime les jugements sur les pratiques. Dès lors, toute remarque positive sur ses pratiques devient un élément de reconnaissance sociale. Elle fait part de son intérêt pour « la langue », et dit « profiter de la présence d'un chercheur » pour faire un test de niveau, afin que celui-ci prenne connaissance des difficultés auxquelles elle est confrontée.

⁹² En cours d'année, elle confiera qu'elle n'a pas la licence, mais également qu'elle ne souhaite pas que ses collègues le sachent.

Les enfants doivent dire ce qu'ils voient sur les images. Dès la fin de cette séance, l'enseignante demande de formuler un jugement : « Qu'avez-vous vu ? Qu'en pensez-vous ? Quelles sont vos conclusions ? ». La recherche de la sanction, positive, est immédiate. Le rappel de la démarche d'observation est rassurante. Cette quête de reconnaissance sociale est peut-être liée au fait qu'aucun regard, pouvant se faire valoir comme instance de légitimation, ne s'était posé sur elle jusqu'alors. Elle est informée de quelques éléments relevés : lorsque Géraldine répond aux questions, la relation physique entre elle et l'enfant est importante (voire violente). « Vous lui avez retiré le pouce de la bouche, et vous l'avez soulevée pour qu'elle soit orientée vers vous ». Immédiatement, l'intérêt quant au jugement se manifeste : « Oh, je ne m'en suis pas rendue compte, et alors qu'en pensez-vous ? ». Tout au long de la recherche, des remarques critiques sur sa pratique seront demandées. Cependant, comme on le verra ultérieurement cela ne modifie en rien ses représentations des enfants, de l'échec ni sa manière d'entrer en relation avec les élèves.

Elle se sent rejetée des autres, particulièrement de la directrice, et n'entretient que peu de relation avec l'ensemble des acteurs de l'établissement. Le conflit est ouvert avec la directrice qui, selon les propos de l'enseignante « se sent mal à l'aise parce qu'elle, elle est diplômée ». Or, bien que la directrice n'ait pas de titre scolaire supérieur au bac, elle est reconnue dans un statut institutionnel « supérieur au sien », situation ô combien illégitime aux yeux de cette enseignante ! D'ailleurs, « si la directrice n'a pas voulu vous recevoir dans sa classe, c'est parce qu'elle avait peur de votre jugement ».

La fonction de direction représente un travail supplémentaire par rapport à la fonction d'enseignante. Il ne s'agit pas d'une supériorité de compétences dans les fonctions d'enseignants mais d'un supplément de fonctions liées à la gestion de l'école. Cependant, pour l'extérieur, pour les parents, c'est un statut bénéficiant d'une reconnaissance sociale. Un conflit, de type semblable au précédent, règne entre elle et une collègue. Ainsi, Mme X, maîtresse des moyens, est une « parvenue, d'ailleurs sa mère était une femme de ménage, alors vous voyez ! ». Le jugement porte non pas sur les compétences ou l'absence de compétence de Mme X, mais sur la personne, la tenue vestimentaire, illégitime à ses yeux, car elle pourrait faire croire qu'elle est d'une autre origine sociale. Elle est en effet « parvenue » à exercer une fonction professionnelle identique à la sienne alors que, selon sa logique de raisonnement, les trajectoires et les situations sociales devraient être fonction des titres, des diplômes et des origines sociales.

Le conflit entre les deux enseignantes ou en tous cas la jalousie de l'enseignante à l'égard de Mme X, sont des signes des enjeux sociaux sous-jacents, enjeux qui opposent ceux ayant acquis scolairement leurs compétences, à ceux qui se font les défenseurs d'un rapport au capital culturel plus indépendant du parcours scolaire. En mettant l'accent sur son diplôme et sur l'ancienneté dans la lignée de sa belle-famille, elle instaure une hiérarchie qui n'est pas sans conséquences sur le « climat » de l'équipe enseignante. Ces deux personnes ont objectivement une maîtrise très inégale des conditions de leur reproduction sociale. Mme X doit tout au système scolaire, et doit nécessairement investir dans le système. Pour l'enseignante n°1, la marge de liberté à l'égard des verdicts scolaires est plus importante. Ce qui ne l'empêche pas de développer une stratégie de reconnaissance à long terme à travers sa fille aînée. Les jugements de valeur sont omniprésents dans le discours. Elle opère des classifications en fonction des diplômes mais, n'ayant pas de possibilité d'action discriminatoire, elle se met à l'écart, ne se mélange pas.

Ses relations face aux collègues impliquées dans cette recherche se situent sur le même registre. Les jugements négatifs, sur le travail en équipe de l'école voisine, sont formulés. Simultanément, sont avancés les arguments relatifs aux jugements portés par elle-même : « Les petits ne peuvent pas s'y retrouver », sous-entendant : avec moi, ils s'y retrouvent. Tout en justifiant ses pratiques et son refus de travailler en équipe, elle entend faire valoir sa compétence professionnelle.

D'ailleurs, c'est en raison de sa compétence et de l'incompétence des autres en général qu'elle choisit les débuts de cycle « pour que les enfants ne portent pas les traces des autres pratiques ». Cela lui permet de mesurer l'effet de la formation qu'elle dispense. Paradoxalement alors qu'elle n'hésite pas à porter des jugements sur les pratiques enseignantes en général, elle s'offre au jugement des autres. Mais les jugements ne sont d'aucune portée, parce qu'ils sont émis par des personnes inférieures à elle, et parce qu'elle se vit comme une personne professionnellement experte.

Cette enseignante se distingue des autres par la quantité d'informations recueillies à son égard autant sur sa famille que sur l'image d'elle-même dans l'école. On pourra donc noter un réel décalage entre ces données et les suivantes. Ce décalage s'explique par le temps passé en tête-à-tête avec elle pendant les temps de récréation, temps qui dans les autres classes était partagé avec l'équipe entière.

Cette analyse de l'image professionnelle de l'enseignante confirme l'identification au système de valeurs indépendant. Les représentations de la valeur de la personne sont liées à la qualification scolaire et professionnelle, résultat de l'investissement personnel et du type de formation reçue, et à l'origine sociale et la situation sociale. Le fil conducteur qui permet de justifier et d'opérer les classifications et de hiérarchiser les personnes de son entourage professionnel est le diplôme, capital symbolique, qui permet de disqualifier autrui par les propos. Par ailleurs, son indépendance est remarquée par le fait que, pendant les temps de récréation, elle préfère rester seule, ne pas se retrouver avec l'équipe enseignante.

3.2 La compétence fondée sur l'âge et l'ancienneté

L'enseignante n°2 est entrée en fonction à une époque où les enfants, au sein des groupes-classes, étaient plus nombreux, mais une époque également où les enfants étaient plutôt issus de la moyenne bourgeoisie, la majorité des enfants habitaient les pavillons environnants. « J'y arrivai mieux avec les quarante d'avant qu'avec les vingt-sept de maintenant. Il y a quand même quelque chose qui ne va pas ». A l'époque de son arrivée dans l'école, elle habitait une maison en bordure de l'école et ses propres enfants la fréquentaient. « Mais depuis le quartier a changé, on a déménagé ». Depuis qu'elle est arrivée dans le quartier, dans les années soixante quinze, 66% de la population s'est renouvelée et alors qu'à l'époque 4% de la population était sans emploi, le taux s'est multiplié par 7.

La construction des bâtiments HLM, la politique d'affectation dans ces logements postérieure à son arrivée dans l'école et la stabilité des familles en accession, dont les enfants ont grandi, ont entraîné des modifications de public, mais elle est restée malgré tout, en conservant le même modèle éducatif. Les enfants ne correspondent plus à ses attentes. La concentration de population paupérisée a rendu plus visibles les problèmes de rapport à l'école qui ont toujours existé, mais pour lesquels le mode de traitement institutionnel était différent. La mise à l'écart relevait du « normal ». Il faut, maintenant, accueillir tout le monde, certes, mais aussi permettre à tous les enfants d'accéder au savoir et là est le problème.

W. Labov⁹³, dans une recherche récente, a étudié la question du rapport au logement. Reflet d'une différenciation sociale la langue est aussi agent actif de cette différenciation. Les différences dialectales affectent la scolarité essentiellement parce qu'elles symbolisent un conflit social. Le chercheur a étudié expérimentalement l'influence du dialecte des élèves sur les attitudes des enseignants et a démontré que la façon dont un élève parle détermine presque entièrement les prévisions de ses enseignants quant à ses chances de réussite scolaire. En 1976, l'observation conduite auprès des enfants de ghettos noirs lui permet d'émettre l'hypothèse suivante : « C'est au cours de la scolarité que les enfants acquièrent le grave handicap que l'on observe en fin de parcours. Même si des facteurs familiaux ont probablement leur importance, le petit enfant noir arrive au jardin d'enfants prêt à s'embarquer pour l'aventure de l'école (...). Or, on assiste ensuite à une accumulation progressive et systématique d'échecs (...). Si des handicaps préalables peuvent avoir leur rôle, ces résultats négatifs sont essentiellement le produit des interactions et des événements qui jalonnent la scolarité⁹⁴ ». Les données fournies ne permettent pas de comprendre ce qui dans les interactions crée des handicaps. Mais apparaît le rôle des interactions orales dans la construction des savoirs linguistiques diversifiés. Si les médias ont peu d'influence, les interactions orales sont de toute première importance. Le statut résidentiel, plus que l'origine sociale déterminant⁹⁵ la diversité des contacts et donc des interactions orales est un facteur important dans la maîtrise des variétés linguistiques. W. Labov propose une solution, tout en évoquant les limites : pour diminuer les causes fondamentales de la divergence linguistique, il faut une réorganisation des schémas résidentiels dans les grandes villes ou une réorganisation du système scolaire qui mettent les locuteurs X avec les locuteurs d'autres dialectes.

⁹³ LABOV, W. Peut-on combattre illettrisme ? : aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école. Actes de la recherche en sciences sociales, décembre 1993, °100, pp 37-50. p42.

⁹⁴ LABOV, W. Peut-on combattre illettrisme ? : aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école. p40.

⁹⁵ LABOV, W. Peut-on combattre illettrisme ? : aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école. p48.

Cela veut dire mettre les jeunes défavorisés avec les jeunes de la bourgeoisie. Mais l'intégration ne constitue pas la solution. Ils seront toujours défavorisés, tant que l'enseignement fonctionnera sur des présupposés implicites favorisant les enfants de la bourgeoisie.

Or l'enseignement est une action conduite par des acteurs sociaux qui agissent en fonction de leur histoire. Sans reprendre terme à terme les propos de ce chercheur il semble que l'enseignante n°2 se trouve dans cette logique qui se manifeste par un rejet global de l'environnement humain, comme cela apparaîtra dans l'analyse des rapports aux familles. Le public n'est pas composé d'enfants noirs, mais beaucoup d'enfants vivent en situation de précarité plus ou moins forte. Parmi ses élèves, un enfant est séparé de ses parents car il n'ont ni domicile, ni activité professionnelle, c'est lui qui est le plus rejeté.

Cette situation professionnelle tranche avec la représentation qu'elle s'est construite à travers, entre autres, son propre parcours scolaire. Entre ce que l'inspecteur lui demande et ce qui lui semble possible de faire, un décalage énorme apparaît comme s'il n'avait « aucune connaissance des enfants ». Les enfants n'ont pas de bonnes manières, ne connaissent pas les règles du savoir-vivre, de la bonne conduite, elle ne peut donc pas s'appuyer sur ces familles, et plus particulièrement les familles les plus pauvres qui éduquent mal, « qui n'assurent pas ».

Parallèlement à cette modification du public, une modification de la définition de la fonction est introduite institutionnellement. Le rôle de l'école maternelle était avant tout un rôle de socialisation, et s'il a conservé cette orientation dominante, il n'en demeure pas moins que des objectifs de formation sont à atteindre cycle après cycle, chaque cycle constituant le tremplin d'accès pour le cycle suivant (premier cycle, deuxième cycle, troisième cycle recouvrent les années de scolarité en maternelle et primaire).

Si l'enseignante est partie vivre dans un « quartier calme », on peut s'interroger sur la raison de sa stabilité dans l'école, car compte tenu de son ancienneté elle pourrait obtenir un poste de centre ville. Mais elle ne souhaite pas partir car elle est là depuis la construction. En l'écoutant, on pourrait se laisser convaincre que ce sont les enfants qui ne sont pas à leur place. L'ancienne directrice, partie à la retraite, était arrivée en même temps qu'elle, il y a de cela vingt ans. Cette arrivée simultanée était source de conflits car l'enseignante ne voyait pas en vertu de quels principes les idées de la directrice dans

Cela veut dire mettre les jeunes défavorisés avec les jeunes de la bourgeoisie. Mais l'intégration ne constitue pas la solution. Ils seront toujours défavorisés, tant que l'enseignement fonctionnera sur des présupposés implicites favorisant les enfants de la bourgeoisie.

Or l'enseignement est une action conduite par des acteurs sociaux qui agissent en fonction de leur histoire. Sans reprendre terme à terme les propos de ce chercheur il semble que l'enseignante n°2 se trouve dans cette logique qui se manifeste par un rejet global de l'environnement humain, comme cela apparaîtra dans l'analyse des rapports aux familles. Le public n'est pas composé d'enfants noirs, mais beaucoup d'enfants vivent en situation de précarité plus ou moins forte. Parmi ses élèves un enfant est séparé de ses parents car il n'ont ni domicile, ni activité professionnelle ; c'est lui qui est le plus rejeté.

Cette situation professionnelle tranche avec la représentation qu'elle s'est construite à travers, entre autres, son propre parcours scolaire. Entre ce que l'inspecteur lui demande et ce qui lui semble possible de faire, un décalage énorme apparaît comme s'il n'avait « aucune connaissance des enfants ». Les enfants n'ont pas de bonnes manières, ne connaissent pas les règles du savoir-vivre, de la bonne conduite, elle ne peut donc pas s'appuyer sur ces familles, et plus particulièrement les familles les plus pauvres qui éduquent mal, « qui n'assurent pas ».

Parallèlement à cette modification du public, une modification de la définition de la fonction est introduite institutionnellement. Le rôle de l'école maternelle était avant tout un rôle de socialisation, et s'il a conservé cette orientation dominante, il n'en demeure pas moins que des objectifs de formation sont à atteindre cycle après cycle, chaque cycle constituant le tremplin d'accès pour le cycle suivant (premier cycle, deuxième cycle, troisième cycle recouvrent les années de scolarité en maternelle et primaire).

Si l'enseignante est partie vivre dans un « quartier calme », on peut s'interroger sur la raison de sa stabilité dans l'école, car compte tenu de son ancienneté elle pourrait obtenir un poste de centre ville. Mais elle ne souhaite pas partir car elle est là depuis la construction. En l'écoutant, on pourrait se laisser convaincre que ce sont les enfants qui ne sont pas à leur place. L'ancienne directrice, partie à la retraite, était arrivée en même temps qu'elle, il y a de cela vingt ans. Cette arrivée simultanée était source de conflits car l'enseignante ne voyait pas en vertu de quels principes les idées de la directrice dans

l'organisation de l'école devaient prévaloir. L'arrivée d'un homme, assurant la direction, accentue les conflits et ceci pour plusieurs raisons déclarées. La première est qu'il n'est pas toujours dans l'école car il est simultanément animateur en musique. Cela l'amène à encadrer des animations dans les groupes-classes de l'école maternelle adjacente. Lors de ses absences, l'enseignante fait office de directrice, sans en avoir les « avantages » financiers ou sociaux, alors que parallèlement et dans le même temps le directeur, qui bénéficie déjà de la reconnaissance liée à sa fonction, l'accroît par l'investissement dans le travail musical.

Elle n'hésite pas à juger, évaluer, jauger les « compétences » du directeur au regard de sa connaissance du milieu que lui procure son ancienneté. Ce conflit a conduit au boycott d'une réunion avec les parents, boycott décidé en pleine séance. La disqualification publique a été immédiate auprès des parents présents et s'est généralisée par le boycott de la fête d'école « car il ne sait pas organiser ».

La deuxième source de conflit est sa vie familiale et ses conduites « d'homme infidèle », qui « justifient » la présence de sa femme dans l'établissement aux heures d'ouverture et de fermeture mais également pendant la journée. Cette présence non professionnelle est vécue par l'enseignante comme une intrusion dans son univers familial. « On se demande ce qu'elle fait là, elle n'a pas l'air de se rendre compte qu'on travaille » dit-elle en levant les yeux au ciel laissant poindre son exaspération.

Ses relations avec une des enseignantes, qui est, par ailleurs, la femme d'un conseiller pédagogique de la circonscription, ne sont pas des plus cordiales. « Elle assure son service de récré quand elle en a envie, je n'ai pas envie de la remplacer ! »

La distance avec l'auteur de ce présent travail a été rompue après le premier retour écrit. Ce retour avait pour objectif de rassurer. Il a été communiqué exactement ce qui avait été relevé après une séance d'observation. Jusqu'à ce moment-là, la peur d'être jugée, par quelqu'un venant avec l'autorisation de l'inspecteur, était dominante dans la relation.

Cette succession d'éléments professionnels relationnels qui peut sembler disparate, devient cohérente dès lors que l'on s'intéresse à la manière de percevoir les relations hiérarchiques. Elle ne supporte pas les ordres qui viennent de la hiérarchie car elle se pense en haut de l'échelle. Son ancienneté dans la profession, dans l'école et son âge (elle est la plus âgée de l'école) doivent, de fait, lui procurer respect et autorité. Elle arrive d'ailleurs à

le faire valoir auprès de ses deux collègues avec qui elle « travaille en équipe ». En fait de fonctionnement d'équipe, et parce que les décisions se prennent dans les couloirs, l'organisation des différentes semaines reprend le déroulement de l'année précédente. Elle se trouve à la tête de ce déroulement et sait, semaine après semaine, ce qu'elle va faire, routine qui lui assure une certaine maîtrise de la situation.

Les valeurs qui se dégagent de cette analyse sont, simultanément, le respect de la hiérarchie basée sur l'ancienneté et les compétences acquises, la volonté d'indépendance qui se manifeste dans le refus du regard extérieur, des conseils de l'inspecteur et sa conception du travail d'équipe qu'elle dirige. Apparaît également la conception de l'organisation de la société avec d'un côté les enfants des familles avec qui le travail est possible, et de l'autre ceux des familles avec qui il y a problème. Ces valeurs confirment, ainsi, l'identification du système de valeur indépendant, complétant les composantes de ce système.

3.3 Le élèves avant tout

L'enseignante n°3 souhaite vivre bien ses relations professionnelles et accepte les contraintes du travail en équipe. Ce qui l'intéresse c'est échanger sur ce qu'elle fait. Le jugement sur elle-même est premier : « je suis toujours entrain de me demander si je ne fais pas d'erreurs ». Elle ne porte aucun jugement sur les autres, que ce soit les collègues avec qui elle travaille en équipe ou les autres, et reste très discrète sur le sujet; peut-être est-ce toujours par vigilance face à la manière dont les données pourraient être utilisées. Elle est très cordiale avec tout le monde, ne fait aucun commentaire sur la présence de la femme du directeur et excuse l'enseignante, femme du conseiller, « qui a dû se replier sur ce métier faute d'avoir réussi sa formation en éducation physique ». Elle souhaiterait également être davantage formée, car « le public n'est plus le même et la formation reçue n'est pas adéquate ». Elle n'hésite pas à demander de l'aide pour essayer de débloquer des situations délicates avec les parents ou avec les enfants. Ainsi, elle demande à l'auteur de ce travail de discuter avec tel père qui lui fait un peu peur et engage la discussion sur les menaces au fusil qu'elle a déjà vécue. La discussion s'engage facilement, les expériences respectives sont proches. La confiance est installée mais la méfiance à l'égard du monde des chercheurs et de l'enseignement supérieur n'est pas tombée, peut-être parce qu'il s'agit d'un monde inaccessible à ses yeux, réservé à une élite. Les relations entre collègues font penser qu'il n'y a pas de hiérarchisation puisque tout le monde exerce la même fonction, et

elle explique tous les dysfonctionnements : sa collègue « aurait dû avoir la place de direction », la femme du conseiller est « mal dans sa peau car elle a raté ses études ». Sans prendre part au débat qui oppose l'enseignante n°2 à la direction, elle fait, cependant, des choix de proximité affective et boycotte la réunion et la fête, participant ainsi au discrédit du directeur, qui a d'ailleurs, depuis, changé d'école.

Sa justification systématique des différents conflits peut être expliquée parce qu'elle souhaite bien vivre la situation au présent. « Les tensions sont fatigantes » et sa vie personnelle permet, sans doute, de les relativiser.

Ce dont elle aime discuter est souvent lié aux enfants qui sont dans sa classe, et aux surprises qu'elle rencontre dans ses différentes préparations. Elle fait ainsi des hypothèses sur « les soupes en sachet qu'ils doivent manger » ou autre cuisine rapide. Elle pose régulièrement des questions sur les observations qui sont faites et observe également ce que les enfants font avec une tierce personne. « Oui, j'ai vu Coraline te montrer son casier, ça y est, elle s'installe dans la classe ».

Cette prise en compte, la volonté de se former pour s'adapter au nouveau public, le refus de juger les collègues, la recherche de solution pour discuter avec les parents, signes d'ouverture vers l'extérieur, d'une volonté de travailler en équipe, d'une volonté de partager les compétences et signes aussi d'une remise en question permanente, permettent d'identifier de confirmer l'identification du système de valeurs coopératif.

3.4 Préserver l'équipe malgré tout

La plus jeune des enseignantes observées, la quatrième, a choisi ce métier et n'a aucune envie d'en changer. Elle ne veut surtout pas accéder à la fonction de direction « source de conflits avec les autres, la mairie ». Elle envisage, cependant, maintenant que ses propres enfants sont grands, de se qualifier pour l'enseignement spécialisé, tout en étant critique quant aux procédures d'orientations dans ces voies : « Bien souvent ils orientent tous les enfants d'une même famille dans les classes spécialisées. » Dernière arrivée dans

l'école, elle « s'est coulée dans le moule ». « Je ne suis pas toujours d'accord avec ce qui se fait mais comme je ne veux pas d'ennuis, je me suis pliée au fonctionnement d'équipe ». Travaillant en équipe avec les deux autres enseignantes, elle dit « être devenue facho⁹⁶ », entendant par-là qu'elle a dû modifier ses pratiques, en acceptant de faire comme sa collègue la plus ancienne de l'école, celle qui dirige l'équipe. « Ce que je veux, c'est être bien avec les collègues, j'ai quand même préservé la qualité de l'accueil et j'y tiens ».

« Regarde » dit-elle, en montrant un polycopié sur lequel apparaissent des dessins de sapins, « ils doivent classer du plus petit au plus grand après avoir découpé ». Le dessin n'est pas très bien imprimé et les différences de taille, entre deux sapins, ne sont pas visibles. Cela ne pose pas de problèmes aux enfants qui classent indifféremment ces deux sapins. Au sein du groupe des enfants observés, trois enfants considèrent que les tailles sont les mêmes, un considère que le troisième est plus grand que le quatrième et deux enfants ont le point de vue inverse. Il s'agit d'un exercice individuel sans échanges entre les enfants. A la proposition de produire, par ordinateur, un document plus net la réaction est immédiate : « Si(...) (l'enseignante n°2) s'en aperçoit, elle va gueuler, c'est elle qui l'a fait ! ».

Ses convictions sur les possibilités qu'offre la scolarisation précoce, l'engage à être toujours disponible, « surtout pour ces enfants là ». Car, ils ont certainement plus de difficultés que d'autres, « mais si on n'est pas convaincu, il faut changer d'école ». Cet enthousiasme s'est répercuté sur le choix de l'école, alors qu'elle avait la possibilité de travailler à cinquante mètres de chez elle. « J'ai hésité mais je n'ai pas vraiment envie de travailler pour les enfants de centre ville, pourtant ce n'est pas facile de travailler avec (...) (l'enseignante n° 2). Il n'y a pas moyen de faire une réunion en dehors des heures d'école. Mais quand je suis dans ma classe je me sens bien. Elle peut dire tout ce qu'elle veut sur moi, je sais qu'elle ne pense pas que du bien, mais je m'en fiche ».

⁹⁶ Ces propos peuvent heurter. Cependant, en disant cela l'enseignante signifie qu'elle est devenue plus sévère qu'elle ne l'a été. Par ailleurs lors du travail d'observation, ni la pratique professionnelle, ni la connaissance préalable du terrain, ni les recherches portant sur les valeurs des enseignants n'ont permis de penser que ce système de valeurs pouvait être l'un des systèmes de valeurs des enseignants, même s'il existait, à l'époque, de manière résiduaire dans le système éducatif.

Pour cette enseignante, la volonté de donner aux élèves et aux parents une image positive de l'école associée à sa volonté de travailler en équipe, la conduit à faire des choix : « Quand les parents disent que (...) (l'enseignante n°2) crie trop fort, je la justifie, même si je suis d'accord avec eux. S'ils voient qu'on n'est pas d'accord, ils ne nous feront pas confiance ! ». Son attitude semble liée à ses choix professionnels et à ses priorités. Relatant une inspection récente elle dit en rigolant « au début il a été surpris parce que je suis fouillie, mais après il m'a dit qu'il avait été remarquablement surpris par la qualité de communication que j'ai avec les enfants ».

Sa fonction est un choix qui s'est fait, non pour les avantages matériels qu'elle ne renie pas par ailleurs, mais pour ce qu'elle peut apporter aux enfants les plus démunis matériellement. Le travail d'équipe et l'image positive de l'école semblent faire partie des conditions indispensables à sa réussite professionnelle.

L'identification du système de valeurs coopératif de cette enseignante se confirme par l'ouverture sur l'extérieur, la volonté de construction d'une image positive de l'école pour les parents, le travail en équipe dans l'école et avec les parents, qui réduit ses marges de manœuvre.

3.5 Leur donner envie de venir

« J'aimerais bien faire la même chose que toi, ça permet de prendre de la distance ! » C'est en ces termes que l'enseignante n° 5 a donné son accord pour la recherche dans sa classe. Modeste sur ses compétences elle se questionne toujours sur ce qu'elle entreprend auprès des enfants. Alors qu'elle est en fin de carrière elle s'interroge sur ses pratiques, veille à ne pas brusquer les parents même quand elle n'est pas d'accord avec eux. Son attitude vigilante est permanente et elle ne parle des enfants que lorsque la discussion est engagée à leur propos. Aucun conflit entre elle et ses collègues ou la hiérarchie n'apparaît. Sa discrétion permanente est liée, pour partie, à son histoire personnelle : « Au début je n'osais même pas sortir » dit-elle en parlant de la séparation vécue. Et si, par hasard, on la rencontre dans la rue, son regard est difficile à croiser. Elle se « donne » entièrement à son travail et s'investit dans le travail en équipe, dans la réflexion collective sur la grille d'évaluation car il faut faire attention, afin que cela ne puisse pas être interprété à la défaveur des enfants. L'élément dominant de ses attitudes et de ses discours est l'enfant à

qui il faut donner envie de venir à l'école. C'est ainsi qu'elle parle de ses élèves mais aussi de la scolarité des petites filles de son conjoint qui sont en maternelle. Elles n'ont déjà plus envie d'aller à l'école, « parce qu'on les oblige à faire plein de choses qu'elles n'aiment pas ». « C'est difficile de penser qu'on est d'accord avec elle, tout en ne le montrant pas, c'est pourtant ça le plus important à l'école maternelle, avoir envie de venir ».

L'envie de venir ne se décrète pas. L'enfant n'a pas spontanément envie d'être à l'école et d'apprendre. Il suffit d'observer, pour s'en convaincre, les premiers jours d'école de la scolarisation où les pleurs ne se font pas rares. L'enseignante le sait et « autorise », surtout en début d'année la présence irrégulière, afin que les enfants s'habituent.

Les relations avec ses collègues sont plutôt cordiales, et malgré son âge, elle ne manifeste aucune supériorité de compétences à leur égard. Elle privilégie les bonnes relations et n'hésite pas à fêter toutes les bonnes occasions.

Cette dernière enseignante privilégie le travail en équipe, l'évaluation collective en étant vigilante sur les effets possibles de celle-ci, et met l'accent sur le plaisir de venir à l'école, ce qui peut être interprété comme la volonté de mettre l'école au service des enfants.

3.6 L'identification confirmée des deux systèmes de valeurs

Telles qu'elles se sont livrées, ces enseignantes, n'ont pas la même représentation de leur fonction sur l'échiquier social. Cela confirme le fait que le lien entre la situation occupée dans l'espace social et la représentation n'est pas mécaniquement déterminée.

En effet, au sein des valeurs du système indépendant on constate que la division sociale du travail homme-femme acceptée s'enrichit de la division sociale entre personnes du même sexe selon des critères « objectifs ». Diplôme et ancienneté confèrent une certaine légitimité aux pratiques de classement. Ces critères, auxquels chacun est soumis dans la société, permettent de justifier les valeurs qui y sont associées : le travail, le mérite.

Mais les conflits que cela engendre permettent de penser que la recherche de la reconnaissance sociale passe avant l'intérêt des enfants. Ce besoin passe par la demande d'accès au corps de professeur des écoles, seule possibilité de promotion dans ce corps professionnel. Ces deux enseignantes se situent dans une perspective diachronique, soit par

la perpétuation de sa lignée, soit par la représentation de la fonction construite en référence à un public abstrait ou ayant été présent préalablement dont les meilleurs souvenirs ont été conservés.

Les valeurs qui se sont révélées dans ces deux analyses permettent d'identifier le système de valeurs indépendant à travers la hiérarchisation sociale, le besoin reconnaissance sociale à partir de critères « objectifs », l'assurance de détenir le savoir professionnel, le désir d'indépendance, le refus du regard extérieur.

Les valeurs qui se sont dégagées des trois autres analyses permettent de confirmer l'identification du système de valeurs coopératif. Le travail d'équipe avec ses réductions de liberté, qui vont jusqu'à l'émission de propos pouvant heurter, la réduction des conflits entre collègues, la volonté de présenter une image positive de l'école aux parents, et celle de donner aux enfants l'envie de venir et d'améliorer les compétences professionnelles qui ne sont pas tenues pour acquises une fois pour toutes, permettent d'affirmer que l'on est dans un système de valeurs où dominent coopération et interdépendance.

Les différentes valeurs identifiées confirment celles qui ont été perçues dans les propos tenus sur les familles, les indices par lesquels se fait cette identification se diversifient. Le tableau suivant en offre la synthèse provisoire :

Tableau n° 8 : Systèmes de valeurs et indices observables			
SYSTEME DE VALEURS INDEPENDANT		SYSTEME DE VALEURS COOPERATIF	
Rapport hiérarchique	Hiérarchie selon le sexe, selon le niveau de diplôme, selon l'ancienneté	Rapport égalitaire	Solidarité familiale Coopération profession- nelle indépendante de l'ancienneté
Indépendance :	Travail individuel Direction de l'équipe	Interdépendance	Travail d'équipe
Savoir professionnel :	Savoir d'expert	Savoir professionnel	Formation professionnelle souhaitée

Des relations professionnelles sont également entretenues avec les assistantes maternelles. La confirmation de l'identification des systèmes de valeurs devrait faire apparaître, entre enseignantes et assistantes maternelles d'une part un rapport hiérarchique clairement établi, d'autre part un rapport de collaboration coopération.

4 LES RELATIONS ASSISTANTES MATERNELLES-ENSEIGNANTES

Selon les statuts officiels « les femmes de service des écoles maternelles sont chargées de l'assistance au personnel enseignant pour les soins corporels à donner aux enfants ainsi que de la mise en état de propreté des locaux et du matériel scolaire (arrêté du 28.02.1976)⁹⁷. Les assistantes maternelles ont également pour rôle, selon les Instructions Officielles de l'Education Nationale⁹⁸, de contribuer à la qualité de l'accueil par leur présence active auprès des maîtres et des enfants. Cette définition de statut indique clairement la relation de dépendance institutionnellement établie entre l'enseignante et l'assistante maternelle. Ce couple va de pair et si cette dernière n'existe que grâce aux enseignantes, l'école n'existerait pas si elle n'était pas là, puisqu'une école maternelle ne peut s'ouvrir que s'il y a une assistante maternelle (décret n°81.546 du 12 mai 1981). Cependant, au sein des écoles, il n'y a pas autant de postes d'assistantes maternelles que de postes d'enseignantes.

Celles, qui travaillent dans les groupes-classes observés, ont un emploi à mi-temps (environ 20h par semaines) que ce soit sur contrat à durée indéterminée ou sur un contrat emploi solidarité. La différenciation des tâches n'est pas liée aux statuts. Si l'on ne retenait que la détermination institutionnelle liée aux statuts et rôles, l'analyse de la situation ne permettrait pas d'observer des différences notables. Or pour un même niveau on remarque que la proportion du temps de présence en petite section varie de 1 à 8, se situant entre 23 minutes et quatre heures dix minutes.

⁹⁷ PLAISANCE, E. L'Ecole maternelle française. p20.

⁹⁸ France. Ministère de l'Education nationale. L'école maternelle française, son rôle, ses missions. Paris : CNDP, 1986. 124p. p44.

Tableau n 9 : Temps de présence des assistantes maternelles dans chacun des Groupes-Classes (G-C)						
Type d'activité	Yaourts	Toilettes, habillage déshabillage	Ateliers ⁹⁹ matin	Ateliers après-midi	Accueil	Total
G-C n°1	03'	20'	00	00	00	23'
G-C n°2	03'	20'	00	00	00	23'
G-C n°3	10'	30'	30'	60'	15'	2 h 35'
G-C n°4	15'	40'	30'	60'	15'	2 h 40'
G-C n°5	15'	40'	2h00	60'	15'	4 h 10'

Cette différence de temps est un indicateur supplémentaire qui permet d'identifier des systèmes de valeurs différents. En effet, ces différences ne s'expliquent pas par la définition statutaire des postes. On peut considérer que les occupants d'un poste¹⁰⁰ sont tout d'abord, plus ou moins prédisposés à occuper ce poste, en raison de caractéristiques particulières qui les ont amenés à entrer dans ce poste. Ils sont en partie faits pour le poste, ils ont les dispositions techniques mentales et sociales qui leur permettent ou non d'occuper le poste et de le supporter. Mais ils le transforment sous l'effet des contraintes propres à la situation professionnelle. Et comme on peut le voir à l'aide du tableau ci-dessus, le poste est en partie défini, redéfini, fait par ses occupants, par ce qu'ils apportent avec eux dans le poste qui déborde les compétences exigées par le poste.

Les différences de temps observées sont liées à la participation aux ateliers, et à l'accueil des enfants en classe qui ne sont pas statutaires. Les assistantes maternelles n'ont pas, selon ce statut, un rôle pédagogique à remplir. L'effet des contraintes ou les possibilités de déborder les compétences exigées s'observent dans les rapports existant entre elles et les enseignantes. Ce n'est pas le poste, qui définit le niveau de contrainte ou la possibilité d'élargir le champ des activités, mais la relation entretenue avec

⁹⁹ On appelle ateliers différentes activités qui se déroulent sur les tables. Ces ateliers sont différents des ateliers qui se déroulent dans des espaces spécifiques, les petits coins » comme on le verra dans le chapitre portant sur les pratiques pédagogiques.

¹⁰⁰ LAHIRE, B. La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Lille : PUL, 1993. 188p. p 9.

l'enseignante. Officiellement les assistantes maternelles ne sont pas intégrées aux réflexions des équipes pédagogiques. Cependant selon les écoles, elles occupent une place à part entière ou non dans la prise en charge d'ateliers. Ainsi au sein des groupes-classes 3, 4 et 5, elles participent conjointement à la conduite de la classe pour les réalisations graphiques, les puzzles et les jeux, les ateliers-peinture, la lecture d'histoire. Lorsque l'enseignante est indisponible pour une raison quelconque, elles prennent des initiatives : lecture d'histoire, jeux dans la salle, déplacements selon un rythme frappé sur un tambourin, alors qu'elles sont officiellement éloignées des activités pédagogiques. En général ce ne sont pas de nouvelles activités, mais la reproduction de séquences déjà vues. Cependant, cela n'empêche pas de reconnaître leurs qualités d'animation, leur savoir-faire acquis par la pratique. Par ailleurs, au sein de ces groupes-classes, elles sont sollicitées pour donner leur avis à propos de telle ou telle décision d'organisation.

La répartition et l'organisation du travail sont vécues de manière complètement différente au sein des groupes-classes 1 et 2, où elles interviennent, sans être appelées, uniquement pour apporter les yaourts qu'elles déposent dans la classe, l'habillage, le déshabillage et le passage aux toilettes des enfants. Ces activités strictement statutaires sont faites, sous le regard de l'enseignante, qui, bien souvent, ne communique pas avec elles.

L'observation de la distribution du travail fait apparaître deux types de rapport, d'un côté un rapport de collaboration, coopération de l'autre un rapport de distanciation voire de domination. Cela se traduit, clairement, dans les propos des enseignantes des groupes classes 3, 4 ou 5 : leur participation aux ateliers « permet d'être plus attentive », sous-entendant attentive aux enfants avec lesquels elles travaillent. L'enseignante du groupe classe n°1 déplore la non-participation : « Ce n'est pas possible de conduire des ateliers différents avec de si petits enfants, quand on est tout seul. On devrait avoir une assistante maternelle attitrée qui serait en permanence dans la classe ». Faute de pouvoir gérer l'organisation du travail, et faute d'avoir un pouvoir direct sur ce personnel, l'inadaptation des textes est dénoncée et les modifications souhaitées sont exprimées, en prenant, pour exemple, la collaboration de l'une d'entre elle : « Lorsque c'était M. elle était très souvent dans la classe, ah oui, vous l'avez vu ! ». Si la participation en classe était effectivement supérieure à celles des autres, la raison économique pourrait expliquer cet investissement : un mari au chômage et pour elle un contrat emploi solidarité. De cet investissement, elle attend la reconduction de son contrat. Il ne sera pas reconduit. Celle

investissement, elle attend la reconduction de son contrat. Il ne sera pas reconduit. Celle qui assure la suite se « contente » de remplir les tâches statutaires. « Elle serait soit disant diplômée » dit l'enseignante, avec un mépris affiché qui peut être attribué à plusieurs causes, dont deux ont été verbalisées : la possession du diplôme CAP petite enfance, l'appartenance politique à un parti qui lui aurait procuré l'emploi par piston. S'installe alors une rivalité et une jalousie sur l'utilisation des possibilités qu'offre le diplôme. Car si dans la pratique, l'employée de la mairie peut utiliser son diplôme pour faire valoir son statut, l'enseignante ne peut faire valoir le sien. Elle est, sur le plan des qualifications scolaires, la plus diplômée de l'école. La supériorité de son titre est évidente pour l'enseignante et donc le rapport de soumission-domination symbolique devrait aller de soi. Cependant si son « titre » est connu, il n'est pas reconnu comme l'enseignante n°1 souhaiterait qu'il le soit. Les conflits sont donc plus virulents à l'égard de cette personne qui, dans la hiérarchie sociale des emplois, se situe à un niveau inférieur au sien.

La deuxième raison est politique, alors que cette enseignante s'affiche apolitique « je n'appartiens à aucun parti, mais la directrice ne veut pas me croire ! » Elle s'en prend, vigoureusement, au parti politique majoritaire de la mairie. « C'est grâce à ses relations avec ce parti que Mme XX travaille ici. Elle connaît des gens à la mairie, si vous voyez ce que je veux dire. C'est par eux qu'elle a obtenu son poste et son diplôme et, en plus, elle travaille à mi-temps ». Or, depuis cet entretien l'orientation politique de la municipalité a changé, et toutes les assistantes maternelles continuent à travailler à mi-temps (contrat d'embauche qui n'est donc pas spécifique à la personne ci-dessus désignée), et chacune bénéficie à l'heure actuelle d'une formation permettant d'obtenir un diplôme qualifiant.

Ce rejet de l'assistante maternelle va jusqu'à l'accusation. Réalité ou paranoïa, cela n'est pas l'objet de la recherche mais cela est significatif d'un mal vivre lié à une absence de reconnaissance. Du matériel a disparu de sa classe à plusieurs reprises : « Des jeux qui ont coûté très cher. A chaque fois cela se passe pendant les vacances, sans effraction. Or il n'y a pas trente six personnes qui ont la clef ! », sous-entendant : mais l'assistante maternelle en a la possession. Afin de renforcer cette relation de subordination, le tutoiement est unilatéral : « Monique, tu viens la changer ! », faisant apparaître dans ces propos le rôle attendu. Et si Monique est appelée par son prénom, celle-ci appelle l'enseignante par son nom. L'absence de collaboration peut d'ailleurs être interprétée comme manifestation de refus de cette relation domination soumission, de la part de l'assistante maternelle.

On retrouve ce type de relation chez l'enseignante du groupe classe n°2 sur un mode plus modéré. Les relations font apparaître moins franchement les positions de subordonnées aux « tâches ingrates ». « Des fois, quand les enfants font du collage dans la classe de...(enseignante n°2), on a beaucoup de mal à nettoyer les tables », disent les assistantes maternelles. Et lorsqu'on leur demande si elles font part de ces difficultés à l'enseignante l'une d'elles précise : « oh non, on n'ose pas ! ».

Le vouvoiement réciproque est pourtant là, ainsi que l'utilisation réciproque des prénoms ce qui pourrait laisser penser à une éventuelle collaboration. D'un rapport servile on passe à un type de rapport construit sur la crainte, crainte d'autant plus accentuée que l'enseignante fait office de directrice quand le directeur n'est pas là. Elle est, donc, supposée avoir des liens avec la Mairie. Cette crainte se retrouve chez les enseignantes : l'une a « accepté un certain nombre de choses avec lesquelles » elle n'est « pas d'accord, mais elle a un sacré caractère et comme elle était là avant moi et que je veux me sentir bien dans mon travail... ». Ce fonctionnement s'appuie sur une valeur essentielle chez l'enseignante n°2 : le respect de la hiérarchie. Ainsi, quand l'assistante maternelle entre dans la classe pour apporter les yaourts, sans parler, les enfants la remercient en chœur et en l'absence de toute spontanéité : « Vous dites merci à (...) ». Les relations sont très froides.

Les relations entre les enseignantes des groupes-classes 3, 4 et les assistantes maternelles se situent sur un autre registre. L'accueil des enfants est effectué par les deux adultes, un bonjour, un baiser, un petit mot gentil pour le déshabillage constituent le rituel d'accueil. Les deux adultes font partie de la classe et les enfants s'adressent à l'une ou à l'autre lorsqu'ils ont une demande à faire. Lorsque c'est l'heure des yaourts, l'assistante maternelle entre sans frapper, informe sur la composition du plateau (nombre de yaourts et de verres de lait), demande si ce n'est pas trop tôt, si l'enseignante a besoin d'aide ou s'installe d'office à une table avec les enfants et les aide à manger. Le vouvoiement entre l'assistante et l'enseignante est de rigueur, ce qui n'empêche pas une certaine complicité et des rires francs. Elles s'appellent réciproquement par leur prénom.

Ces distinctions dans les pratiques et dans les relations peuvent être mises en lien avec le travail de réflexion sur la qualité de l'enseignement préscolaire et particulièrement sur celui réservé aux tous petits : « La nécessité d'un accueil éducatif de qualité se fait sentir de façon criante en une période de crise génératrice d'exclusions dont les jeunes

enfants sont les premiers à souffrir¹⁰¹ ». La collaboration, entre tous les partenaires impliqués dans le processus d'éducation, renverse le modèle traditionnel de l'école. Il apparaît indispensable que la relation entre les adultes soit de type coopératif¹⁰², que ce soit entre les acteurs institutionnels ou entre enseignants et parents¹⁰³. Ces positions sont partagées par un courant d'enseignantes de l'école maternelle, militante à l'association générale des instituteurs et institutrices des écoles et classes maternelles publiques (AGIEM) : « l'entrée à l'école est un acte important. C'est la découverte d'un système, le système éducatif pour environ 16, 17 ans ou plus... Cela suppose une réflexion sur l'accueil (...). De cette entrée peut dépendre la réussite scolaire de l'enfant.¹⁰⁴ ».

On retrouve derrière ces différents rapports humains deux valeurs déjà citées : respect de la hiérarchie impliqué par les statuts différents et pouvant aller jusqu'au tutoiement de mépris, et partenariat entre tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif.

Les enseignantes dont les valeurs ont permis d'identifier le système de valeurs indépendant maintiennent des rapports de domination en limitant les fonctions aux tâches matérielles, et en subordonnant ce personnel à leurs ordres. Les relations sont rigides explicites et professionnelles. Toutes les marques de différences de statut sont clairement affichées y compris dans le rapport aux enfants. Explicité ou non, le rôle des assistantes maternelles est reconnu comme reposant sur des compétences de faible valeur scolaire : aimer les enfants, savoir-faire le ménage¹⁰⁵.

¹⁰¹ RAYNA, S., FERRE, L., DELEAU, M. L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ? Paris : Nathan, 1996. 316p. p14.

¹⁰² RAYNA, S., FERRE, L., DELEAU, M. L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ? pp236-238.

¹⁰³ CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. Relations école familles populaires et réussite au CP. Revue Française de Pédagogie, n°100, juillet, août, septembre 1992, pp5-18.

¹⁰⁴ BOISDON, T. L'AGIEM : L'école doit s'adapter aux enfants. Education enfantine, novembre 1997, n°3, pp 72-73.

¹⁰⁵ LAHIRE, B. La raison des plus faibles. p 23

Les enseignantes, chez lesquelles a été identifié le système de valeurs coopératif reconnaissent la valeur professionnelle acquise par la pratique, valeur professionnelle qui autorise la prise d'initiatives, la participation aux activités pédagogiques. Cette intégration à l'équipe pédagogique, pour des activités non statutaires, relève d'une volonté de mettre en commun savoirs et compétences, cette coopération est d'autant plus riche que les compétences peuvent se différencier selon les fonctions professionnelles.

On se trouve devant deux types de pratiques professionnelles pour une même fonction. L'une s'inscrit dans un rapport de domination soumission, l'autre dans un rapport de collaboration (proximité symbolique) sans pour autant effacer toute trace de dépendance, car l'enseignante définit la liberté d'action possible. L'opposition constatée confirme d'un côté la suprématie du rapport de pouvoir, la reconnaissance sociale fondée sur la compétence socialement reconnue, de l'autre, la coopération nécessaire entre tous les acteurs.

Ces conclusions peuvent compléter le tableau des valeurs et indices :

Tableau n° 10 : Systèmes de valeurs et attitudes professionnelles			
SYSTEME DE VALEURS INDEPENDANT		SYSTEME DE VALEURS COOPERATIF	
Rapport hiérarchique	Hiérarchie selon le sexe, selon le niveau de diplôme, selon l'ancienneté Rapport de domination selon le statut Tutoiement de mépris	Rapport égalitaire	Solidarité familiale Coopération profession- nelle indépendante de l'ancienneté Coopération indépendante du statut Vouvoiement de respect
Indépendance	Travail individuel Direction de l'équipe	Interdépendance	Travail d'équipe Complémentarité des compétences
Savoir professionnel	Savoir d'expert	Savoir professionnel	Formation professionnelle souhaitée

Ces différentes attitudes observées, s'articulent à une organisation du travail entre les différents partenaires et avec les élèves.

5 L'ORGANISATION DU TRAVAIL.

Travailler en équipe est un corollaire du projet d'école. Cependant, si les textes existent, ils n'exercent pas un pouvoir coercitif sur les enseignantes qui s'investissent dans leur fonction de la manière la plus satisfaisante à leurs yeux. Deux manières d'être s'opposent : d'une part la volonté de travailler avec les autres en équipe quitte à « arrondir les angles quand on n'est pas vraiment d'accord », « mais de toutes façons c'est toujours mieux de travailler à plusieurs », et, d'autre part, la position qui reste très individuelle, tout en voulant bien transmettre « à ses collègues, du même niveau, les grilles d'évaluation » afin que celles-ci en prennent note ou en acceptant de travailler en équipe « à condition que l'on fasse comme je décide ». Ceci n'est pas dit textuellement, mais constaté par la pratique. Le travail est rôdé et d'une semaine à l'autre tout est programmé, la boîte de carnaval avec ses dentelles et ses cotillons ressort, à la même époque tous les ans, vieillie d'un an chaque fois et donnant l'impression que cela sort d'un grenier poussiéreux, même s'il manque l'attrait du grenier. Il est difficile pour les autres de faire rompre cette routine car elles souhaitent travailler en équipe et limitent les heurts. Cette implication dans l'équipe confirme les propos précédents. En tant que personne compétente, compétence attestée par le diplôme ou l'ancienneté, les enseignantes n°1 et n°2 acceptent de donner ce qu'elles savent, à condition toutefois que ce savoir ne soit pas remis en cause.

La participation aux conférences de circonscription confirme cette position par rapport au savoir. D'une part, les enseignantes, qui souhaitent travailler avec les autres partenaires, s'impliquent dans les travaux de recherche sur les violences familiales et leurs préventions, proposés par l'Inspecteur de l'Education Nationale. D'autre part, les autres enseignantes affirment, sinon avoir fait au moins le tour de la question, avoir fait au moins le tour de l'utilité de telles réflexions : « On perd son temps, car c'est mal organisé et, en général, personne n'a compris les consignes de la même manière ». Cette réflexion sur les consignes concerne les compétences des organisateurs et non le problème de la consigne et les possibilités d'interprétation.

L'organisation du travail en classe n'est pas sans lien avec les réflexions précédentes. Toutes les classes pratiquent des activités en ateliers.

Ces ateliers font partie de l'image de marque de la maternelle¹⁰⁶. Cependant derrière ce mot relatif à l'organisation on ne trouve pas la même réalité. Il y a les ateliers tournants au sein desquels chaque élève fait une activité individuelle sans tenir compte, nécessairement de ce que fait son voisin. Ceci est le fait de quatre groupes-classes, parmi lesquelles trois travaillent ensemble sous la forte influence de l'une d'entre elle. Un seul groupe-classe travaille différemment, ce sont des ateliers de jeux de graphismes, de construction qui n'ont pas nécessairement un lien direct avec l'activité précédente. Les enfants ont une activité à faire en fonction de « leur niveau », évalué au fur et à mesure des travaux. Cependant, comme tous les enfants ne font pas la même chose, se met en place un système d'entraide, dans un deuxième temps, sous l'impulsion de l'enseignante. Celle-ci n'intervient que pour la sollicitation d'un enfant afin qu'il aide un autre. Aucune intervention de l'enseignante ne se fait pendant l'aide apportée par l'enfant.

L'analyse de la conduite des ateliers n'a d'intérêt ici qu'en lien avec ce qui a été dit précédemment. En effet si les groupes-classes 3 et 4 privilégient la coopération, dans la pratique les enseignantes se trouvent confrontées à une organisation contradictoire avec celle-ci, car elles respectent le mode de travail proposé par une enseignante qui privilégie l'individualisation de la relation au savoir.

Ces enseignantes privilégient le travail en équipe et ont donc hiérarchisé leurs choix, dans une certaine mesure, acceptant de faire travailler les élèves individuellement sans solidarité entre eux pour pouvoir travailler en équipe. Cette analyse de l'organisation du travail est sans surprise. Se confirme l'indépendance du premier système de valeur et la coopération dominante de l'autre système. Mais apparaît ici la première contradiction qui est liée à des choix professionnels devant le dilemme : travail en équipe ou coopération entre les élèves. Le choix est fait, il privilégie le travail en équipe des adultes et rejoint ainsi les valeurs de l'autre système.

Le savoir, au sein du système de valeurs indépendant est une propriété qui peut être communiquée à condition de bénéficier de la reconnaissance qu'il confère, il est mesurable

¹⁰⁶ PLAISANCE, E. RAYNA, S. L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. Revue Française de Pédagogie, avril mai juin 1997, n°119, pp107-139.

au diplôme et à l'ancienneté dans la profession. Au sein du système de valeur coopératif, le savoir est partageable, communicable et peut toujours être enrichi par la formation mais surtout par la collaboration entre tous les acteurs. Ces représentations différentes du savoir s'articulent avec des représentations différentes des élèves et de leurs possibilités.

6 LES REPRESENTATIONS DE LA REUSSITE ET DE L'ECHEC SCOLAIRE

Chaque enseignante a, dans son approche des élèves, des sentiments divergents, certains sont moins attirants que d'autres. L'enseignante agit en fonction de sa perception du monde, des autres de la représentation de sa fonction, des élèves. Ces sentiments se manifestent sous la forme des rapports qu'elle entretient avec le monde, avec chacun des groupes sociaux ou des groupes professionnels et avec les individus qui les composent. Ceci est en lien avec la représentation de la place occupée dans la hiérarchie sociale, place qui l'amène à défendre certaines valeurs plus que d'autres. Toutes les enseignantes se positionnent par rapport aux théories de la reproduction. Dans tous les cas, l'origine familiale appartient au discours, lorsqu'il est question d'échec scolaire. Cette origine fonctionne de manière ambivalente ainsi que l'analyse A.Léger : « Etant insistante sur les causes sociales de l'échec, elle est typiquement un argument de gauche, mais dans le même temps elle est le reflet du point de vue des classes dominantes, selon lesquels les classes dominées ne peuvent être conçues que comme un ramassis d'être frustrés, primitifs et totalement incultes¹⁰⁷ ». Au sein des positions des enseignantes se trouvent la position fataliste d'une part, le refus du fatalisme d'autre part.

6.1 L'échec scolaire : un problème familial

L'adhésion à cette théorie causale de l'échec se retrouve chez deux enseignantes l'une se réfère à l'idéologie du don, fournissant ainsi une explication générale de l'échec, l'autre accordant une place importante aux causes individuelles psychologiques directement liées au mode d'éducation familial.

¹⁰⁷ LEGER, A. Enseignants du secondaire. Paris : PUF, 1983. p133. Cité in : GOSLING, P. Qui est responsable de l'échec scolaire ? : Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant. p 30.

6.1.1 L'idéologie du don

L'idée dominante de tout le discours de l'une des enseignantes consiste à dire que l'échec scolaire comme étant déterminé par l'origine sociale. Ce discours explicatif, né dans les années soixante, interprétation de la théorie de la reproduction¹⁰⁸, est déculpabilisant : « Quelquefois je me demande si, pour Géraldine, ce n'est pas un problème de QI. Oui, enfin ce n'est pas vrai que tous les enfants naissent égaux. C'est une utopie. J'dis pas qu'il ne faut rien faire pour eux. Regardez Marie (fille de l'institutrice des moyens), elle n'a aucune difficulté mais si vous mettez Géraldine dans ce milieu, elle ne s'en sortira pas mieux ». Le verdict est posé. Le handicap est génétique et dès lors, dans la démarche professionnelle, l'enseignante compense, apporte ce qu'elle peut tout en sachant que tout est joué d'avance : « et vouloir mettre en œuvre des stratégies, qui favoriseraient la réussite de tous les enfants, est un leurre », d'ailleurs, « avoir un Quotient Intellectuel (Q.I.) de 100 » dit-elle « ce n'est déjà pas mal mais pour faire des études supérieures il faut un Q.I. de 140 ! ». Il ne faut donc pas tromper les familles. « Peu d'enfants ont un Q.I. de 140 ! C'est un abus de confiance, vis à vis des parents, de conduire les enfants jusqu'en troisième avec un quatre de moyenne. Ce n'est pas la faute des instituteurs si la moitié des enfants ne savent pas lire à leur entrée en 6ème ».

Derrière ce discours déculpabilisant, « ce n'est pas sa faute », se dissimule la position de l'enseignante, détentrice du savoir, et porteuse de l'image négative de certains élèves dotés d'un quotient intellectuel insuffisant pour poursuivre des études, dénonçant ainsi la démocratisation de l'accès à l'école. Ce discours est utile, car la responsabilité de l'enseignante, en cas d'échec, n'est pas engagée. Or cet échec se manifeste dans le maniement de la langue, qui est la corde sensible de cette enseignante diplômée en lettres classiques, et qui est aussi instrument de mesure de la distinction sociale.

L'utilisation de la notion de QI est un refuge qui se veut scientifique : « l'entreprise de mesure de l'intelligence souffre d'un défaut fondamental. Si on ne connaît pas les propriétés d'un objet, la mesure de ses propriétés est impossible. Cette impossibilité est

¹⁰⁸ BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit, 1970. 279p.

encore plus grande dans le cas d'un concept comme celui d'intelligence dont on ne sait même pas s'il est un objet¹⁰⁹ ». Derrière ce choix, on retrouve la dérive, opérée à la suite des managements intempestifs des tests élaborés par A. Binet et Th. Simon, qui a permis d'aboutir à une classification presque définitive des élèves et à l'idée qu'il était possible de dépister des enfants déficients, dérive issue des premières tentatives d'intégration des enfants en difficultés. On parvient par cette démarche à une confusion voire à la fusion entre mesure de l'intelligence et réussite scolaire.

Cette position idéologique contribue efficacement à la classification des individus. La possession du bien savoir s'exprimer relèverait d'aptitudes déterminées par le milieu familial. Alors qu'il n'est nul « besoin » de considérer ce savoir comme un besoin de formation, au début du siècle, celui-ci est un indice intervenant dans la classification des élèves. L'échelonnement métrique, élaboré par Binet, A. et Simon, TH. ordonne les individus selon le degré de conformisme aux normes dominantes. « Jamais un enfant qui est fort en rédaction ne sera un arriéré, quelle que soit la faiblesse qu'il peut avoir dans les autres matières¹¹⁰ ». Car « un enfant de bonne famille, qui cause souvent avec ses parents, a l'esprit plus éveillé qu'un autre livré à lui-même, il a surtout un vocabulaire plus riche, des notions plus étendues sur toutes sortes de choses (...) Prenez les enfants des riches, il est absolument certain qu'ils répondront mieux (...) Prenez les enfants de la campagne, peut-être répondront-ils moins bien (...) Prenez les enfants de la Belgique, dans les contrées où l'on parle wallon et flamand, les enfants des pauvres y répondront encore moins bien¹¹¹ ». La classification ainsi élaborée se veut objective. Plus on est pauvre, moins on sait répondre, donc, « plus on a de chances » d'être arriéré. Prendre la parole dans les formes attendues apparaît ici comme la clé de la réussite. Cependant dans cette analyse, la situation, dans laquelle l'enfant prend la parole, n'est nullement prise en compte. Cela est cohérent avec l'idée de départ qui situe la source de l'échec dans des capacités socialement déterminées. « Savoir bien s'exprimer » ayant acquis un statut autonome, sous l'influence

¹⁰⁹ MENGAL, Paul. Quid du Q.I. ? Le monde de l'éducation, de la culture et de l'information, janvier 1998, n° 255, pp36-38.

¹¹⁰ BINET, A, SIMON, TH. Cité in : PINELL, P., ZAFIROPOULOS, M. Un siècle d'échec scolaire. Paris : Editions Ouvrières, 1983. 198 p. p53.

¹¹¹ PINELL, P., ZAFIROPOULOS, M. Un siècle d'échec scolaire. p54.

de la linguistique structurale, devient l'instrument de mesure de la structure de la pensée et légitime les orientations en filières, et, simultanément, les rapports de domination du travail intellectuel sur le travail manuel.

Bien savoir s'exprimer est un savoir considéré comme un objet extérieur à acquérir, un savoir indépendant des relations sociales dans lesquelles il s'inscrit, et qui, par imposition idéologique, a acquis une existence autonome. Dès lors, ce savoir pourra être transmis par un corps de spécialistes auquel appartient cette enseignante. Mais adopter cette position c'est s'opposer, de manière consciente ou inconsciente, à l'acquisition de ce savoir par ceux qui sont supposés ne pas en avoir les possibilités. On se confronte ici aux problèmes des attentes, des attributions et des prédictions de réussite et d'échec.

Cette position permet, par ailleurs, de produire des jugements relatifs aux capacités individuelles des enfants, composantes logiques de cette théorie. « En fait », dit-elle, parlant des enfants de la cité, tous âges confondus, « ils ont un vocabulaire très limité, cinq cent mots maximum. Quelque fois je me demande s'ils n'ont pas un problème de Q.I. Quoique non, certains finissent par bien s'exprimer, enfin ce n'est pas pour ça qu'ils ont un Q.I élevé ».

Le bien parler est réservé à une élite douée de naissance. Tout est une question de quotient intellectuel non mesuré d'ailleurs mais socialement déterminé. Cette représentation s'articule, en parfaite logique, avec la représentation de la langue. Les enfants ne naissent pas égaux. Le don est le garant de la redistribution des privilèges linguistiques et culturels, dont la valeur se mesure par l'écart avec les manières de parler simples et ordinaires¹¹². Dès lors la démocratisation de l'enseignement est un leurre.

6.1.2 Le fatalisme.

L'adhésion de la deuxième enseignante, à cette théorie de l'échec, a viré au fatalisme sociologique devant lequel rien n'est possible, et va jusqu'à ne plus justifier la scolarisation de certains enfants. La non-correspondance entre les représentations d'une

¹¹² BOURDIEU, P. La distinction. p 250.

éducation familiale bien faite et celle que reçoivent certains de ces élèves fait partie du discours courant : « elle n'est bien qu'enceinte, mais après elle cherche à s'en débarrasser », « elle est encore enceinte, alors, elle utilise ce prétexte pour ne plus venir le chercher à l'école », « elle ne porte même pas le même nom que sa mère », « il faudrait qu'ils (les parents) cherchent du travail pour pouvoir le reprendre », « c'est elle (parlant de la mère, à propos d'une marque dans le cou de l'enfant) qui l'a faite, mais comme elle a peur des services sociaux elle veut mettre ça sur mon dos ».

Les causes de désordre, énoncées sont, par ordre d'importance, les divorces et désunions familiales, les familles recomposées, le chômage, et, en dernier lieu, le chômage conjugué à l'absence d'habitation. Les désordres, entraînés par une modification du noyau familial, se situent au niveau affectif. Il est question du climat affectif, de l'ambiance familiale au sein duquel l'enfant ne se retrouve pas, désordres qui peuvent être identifiés par l'enseignante qui peut opérer un diagnostic « médical » tel que l'autisme.

Le chômage des parents entraînerait inéluctablement, selon l'enseignante, le désintérêt de l'enfant pour l'école. Deux raisons justifient l'absence de motivation chez les élèves : une raison structurelle car « la garderie plus l'école toute la journée, ce n'est pas une structure adaptée pour les tous petits. Elle n'a pas le temps de jouer », et une raison familiale, ainsi cette enfant est « abandonnée par sa mère à l'école, alors qu'elle ne travaille pas », « elle vit dans une sacrée famille ». L'enseignante ne tente pas de réduire les tensions affectives que peut vivre l'enfant et lorsque celle-ci, à 11h55, va chercher son manteau car « c'est l'heure des mamans », (sans tenir compte de ceux qui n'en ont pas), l'enseignante crie : « Qu'est-ce que tu fais avec ce manteau, va reposer ça tout de suite ! ». L'enfant s'exécute et revient, les larmes aux yeux. L'enseignante n'y est « pour rien si sa mère ne vient pas » et elle « ne veut pas avoir à gérer les difficultés que cela engendre ».

La pauvreté des parents conduit également l'enseignante à avoir une image négative des enfants. Ainsi un enfant, dont les parents sont sans domicile et sans travail, et parce qu'il ne présente pas de caractéristiques psychologiques « permettant de le juger négativement », se verra attribué de manière systématique la responsabilité des dysfonctionnements du groupe-classe. Il représente un danger pour l'enseignante, car il n'entre pas dans le jeu scolaire tel qu'il est imposé (ne parler que quand on est autorisé, ne bouger que lorsque l'autorisation est donnée, respecter le silence).

On trouve ici le rapport aux pauvres¹¹³, graines de criminalité, établi au début du siècle. A l'époque, l'origine systématiquement prolétarienne du criminel ne pose pas de problème. Cette représentation était parfaitement congruente avec l'imaginaire scientifique du moment. La liaison entre pauvreté, délinquance et inadaptation est rapidement mise en exergue et agit, depuis, comme une évidence scientifique. Le gouvernement de Vichy, dans le cadre de sa politique de prévoyance sociale, a d'ailleurs planifié les grandes lignes d'intervention sur l'enfance inadaptée. Le nouveau projet de réadaptation alliant traitement médical, instruction et éducation accordent un pouvoir royal à la psychiatrie. Au cœur des nouvelles représentations savantes de l'inadaptation, la maîtrise du savoir s'exprimer occupe une place prépondérante. Ce « bien savoir s'exprimer » est considéré comme étant l'image fidèle de la pensée unique. La description du débile léger est à ce titre éloquente : « le débile léger ou simple est un sujet dont l'infériorité intellectuelle est assez légère pour être méconnue de l'entourage et pour que le clinicien, qui la soupçonne, doive recourir à des procédés spéciaux pour la démontrer et l'évaluer. On signale, chez lui, un ensemble de traits qui caractérisent la structure de la pensée enfantine avant dix-neuf ans (...), prédominance de la pensée concrète pratique sur la pensée lingui-spéculative, difficulté à se placer du point de vue d'autrui (...), défaut de jugement¹¹⁴ ». Ainsi, le discours savant des années cinquante permet d'éradiquer subtilement les enfants des pauvres du système scolaire normal. A la base de cette exclusion, se trouve la maîtrise du savoir communiquer. Les insuffisances éducatives familiales deviennent « scientifiquement » la cause de l'insoumission au système scolaire des enfants. Leur caractère réfractaire à la discipline scolaire les entraîne vers des comportements violents. Ils témoignent de méchanceté à l'égard des autres et subvertissent quotidiennement par leur bavardage les règles d'or de la classe¹¹⁵. Dès lors la cause de l'échec, du comportement non-conforme, relève d'éléments extérieurs à la situation d'enseignement. On se trouve, ainsi, à nouveau, devant un discours qui déresponsabilise et déculpabilise l'enseignante.

¹¹³ PINELL, P., ZAFIROPOULOS, M. Un siècle d'échec scolaire. p41.

¹¹⁴ CHAUVIERE, M. Nomenclature et classification des jeunes inadaptés. Cité in : PINELL, P., ZAFIROPOULOS, M. Un Siècle d'échec scolaire. p81.

¹¹⁵ PINELL, P., ZAFIROPOULOS, M. Un Siècle d'échec scolaire. p35.

6.1.3 Un échec prévisible

Ces deux enseignantes attribuent à la fois aux dispositions de l'élève qui n'est pas doué et à la situation familiale, milieu et histoire sociale défavorables, les causes des échecs possibles. Cette déresponsabilisation permet à nouveau d'identifier la valeur relative à la hiérarchisation « naturelle » de la société : « l'attribution serait non seulement le processus par lequel un individu donne sens à son environnement, mais aussi un processus par lequel un individu se voit assigner une place dans les rapports sociaux¹¹⁶ ». Ce processus permet aux enseignantes de se situer dans une position supérieure à ces élèves et à ces familles.

Ces représentations de l'échec des élèves, reconstituées essentiellement à partir des discours, n'existent que chez deux des enseignantes. Ceci n'était pas sans poser problème sur le plan du recueil. Tout est apparu plus clairement en procédant à l'analyse du fonctionnement des représentations¹¹⁷. Parler d'échec scolaire permet d'objectiver la situation de l'élève, comme si l'échec avait une existence autonome. Situé dans les représentations, sur le même plan que le chômage, il « bénéficie », en tant qu'élément objectif, d'un traitement identique chez ces enseignantes. Tout comme le chômage relève de la responsabilité de ceux qui ne veulent pas travailler, l'échec relève des familles et de l'enfant. Cette représentation de l'échec permet la mise à distance de l'élève, elle a une fonction de justification des pratiques, notamment en matière de sanction.

La représentation de la réussite n'existe pas en tant que telle, car s'il y a réussite c'est grâce aux enseignantes impliquées dans le processus : « J'aime bien travailler avec les débuts de cycle, car on peut voir les progrès qu'on leur fait faire ».

Ces représentations de l'échec permettent aux enseignantes de formuler des attentes à l'égard des élèves, comme si le processus d'enseignement apprentissage dans lequel enseignantes et élèves sont engagés, ne faisait que confirmer la détermination des capacités. Cette analyse permet de dégager les indices prédictifs de la réussite ou de

¹¹⁶ MONTEIL, Jean-Marc. *Eduquer et former : perspectives psychosociales*. p45.

¹¹⁷ GOSLING, P. *Qui est responsable de l'échec scolaire ? : représentations sociales, attributions et rôle de l'enseignant*. Paris : PUF, 1992. 255p.

l'échec et de classer les élèves selon le discours des enseignantes, classification que l'on mettra en relation avec la situation sociale du père.

Différents indices sont prédictifs de la réussite des élèves : être issu d'une famille dont le chef de famille travaille, être intelligent et être motivé.

A l'opposé certains indices sont prédictifs de l'échec scolaire : être issu d'une famille dont le chef de famille est sans emploi, ne pas être doué de naissance ou manquer de maturité.

Ces données sont convergentes avec les recherches d'A. Léger¹¹⁸. Il constate que les critères pour identifier un bon élève sont : motivé, intelligent, bonne conduite, bonne socialisation, brillant, milieu familial favorable, doué. Mais elles sont différentes des résultats d'autres recherches. Ainsi S. Mollo¹¹⁹, dans son analyse des représentations du bon élève chez les enseignants, a obtenu, par ordre décroissant d'importance, la classification suivante : travailleur, attentif, discipliné, docile, appliqué, soigneux, items qui renvoient au comportement, viennent ensuite intelligent, bonne compréhension qui sont la traduction des qualités intellectuelles requises et on trouve, en dernier, curiosité, vitalité, signes de l'activité de l'enfant. Ces dernières représentations se retrouvent dans les études de B. Lahire¹²⁰ qui montre, par l'analyse des discours des enseignants, que le comportement des élèves est plus important que les qualités intellectuelles. Il ne semble pas y avoir accord sur les indices prédictifs de la réussite.

Cependant, toutes les études signalées s'accordent pour dire, et ce malgré le temps écoulé entre celles-ci (n=25 ans), que les attentes à l'égard des élèves conduisent à accorder plus d'importance à la conformité de ces derniers du point de vue de ses qualités morales, de son adhésion aux règles du jeu, de son acceptation des objectifs poursuivis plutôt qu'à sa conformité du point de vue des caractéristiques intellectuelles requises pour

¹¹⁸ LEGER, A. Enseignants du secondaire. Paris: PUF, 1983. Cité par : GOSLING, P. Qui est responsable de l'échec scolaire ? : Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant. p 30.

¹¹⁹ MOLLO, S. L'Ecole dans la société. Paris : Dunod, 1970. Cité in : GOSLING Patrick. Qui est responsable de l'échec scolaire ? : Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant. Paris : PUF, 1992, p30.

¹²⁰ LAHIRE, B. Tableaux de familles. Paris : Gallimard, 1995, 297p. pp48-50.

les apprentissages. Il est cependant important de préciser qu'il ne s'agit pas des représentations de tous les enseignants. L'étude réalisée par P. Gosling montre en effet qu'il s'agit d'enseignants qui « organisent l'enseignement en fonction de modèles fixés à l'avance et replace l'enfant sous leur domination¹²¹ ». Or ici seules les enseignantes n°1 et n°2 parlent d'échec.

Ces représentations confirment donc l'identification du système de valeurs indépendant chez ces enseignantes. En effet, la société étant normalement hiérarchisée en classe sociale, le savoir d'excellence étant accessible à l'élite possédant des capacités intellectuelles innées, il va de soi que, même parmi des enfants de milieu modeste, la hiérarchie distingue les parents qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas, les enfants des premiers ayant plus de chances de réussite que les seconds. Le tableau suivant permet de présenter les élèves en fonction des attentes formulées par les enseignantes à leur égard, attentes qui ont été mises systématiquement en parallèle avec l'activité professionnelle du chef de famille.

Tableau n°11 : Représentations des bons élèves et des élèves en échec			
Bons élèves	Situation sociale du chef de famille	Elèves en échec	Situation sociale du chef de famille
Kirk	Etudiant à Sciences-Politique	Alain	Sans père, mère sans emploi
Déborah	Maçon	Géraldine	ouvrier privé d'emploi
Pierre	Opérateur	Wilfried	Sans père, mère sans emploi
Meddhy	Ouvrier	Alexandre	ouvrier privé d'emploi et sans domicile
Nabil	Ouvrier	Emilien	Grutier (2 ^o union)
Najet	Ouvrier		
Marine	Sans père, mère sans emploi	Hassen	ouvrier retraité

¹²¹ GOSLING, Patrick. Qui est responsable de l'échec scolaire ? : Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant. p22, pp194-195.

En cours d'année scolaire, les représentations vont basculer pour trois enfants. Hassen est un bon élève, car en fait « son père s'en occupe bien et s'il est retraité c'est qu'il a travaillé toute sa vie ». Au début de l'année l'enseignante ne savait pas si son incompréhension était liée à un problème d'intelligence ou à un problème de langue maternelle. Kirk passera dans la catégorie pré-délinquant, après un conflit physique avec l'enseignante. La « profession » des parents, proxénètes, sera « découverte » à ce moment là. Marine était présentée en début d'année, comme élève gentille, et qui n'aurait aucun problème. Elle apparaissant comme une contradiction dans les représentations, mais elle basculera dans le groupe d'enfant en échec à la suite de difficultés relationnelles entre la mère et l'enseignante.

A la lecture de ce tableau, et en tenant compte des modifications opérées en cours d'année, on constate que tous les pères des enfants, classés dans la catégorie bons élèves, travaillent ou ont effectué la totalité de leur service actif (retraité).

Dans la catégorie élèves en échec convergent différents facteurs déterminants. Les pères sont absents, sans emploi, ont des professions ou un comportement non respectable (proxénète, viol de la demi-sœur aînée pour le père grutier¹²²).

Le poids de la variable socio-économique est prédominant par rapport à toutes les autres variables, bien qu'elle ne soit pas explicitement formulée en ces termes. C'est l'éducation familiale ou l'héritage génétique qui est fournie comme explication mettant en cause la psychologie de l'enfant. Le déplacement explicatif sur des causes psychologiques n'est pas indépendant du rapport social enseignant élèves. En effet, selon les travaux de synthèse et des recherches de J.M. Monteil¹²³, il apparaît que l'attribution d'une responsabilité individuelle, est essentiellement le fait des personnes ou des groupes à haut statut social. Et cela n'a rien de surprenant, l'explication en termes psychologiques est à la fois le résultat de tout un travail d'institutionnalisation, d'ordre éducatif, les enseignantes ont « bénéficié » à l'école normale de cours de psychologie et l'enseignante qui n'a pas suivi ces cours porte au premier rang des connaissances, indispensables pour enseignants et parents, la psychologie. C'est aussi parce que la représentation d'une personne libre et

¹²²Il s'agit ici d'un secret professionnel livré au lecteur pour sa compréhension mais non diffusable.

¹²³MONTEIL, Jean -Marc. *Eduquer et former : perspectives psychosociales*. p45.

autonome responsable de ses actes fonctionne comme l'un des principes organisateurs de notre société. Ne parle-t-on régulièrement de l'apprenant acteur de sa formation, et d'individualisation de la formation en prenant le risque, volontaire peut-être, de responsabiliser l'apprenant s'il échoue ?

6.2 Une réussite potentielle

Les trois autres enseignantes ne parlent pas d'échec. Il est donc moins facile d'analyser les discours. Afin de comparer les représentations on a opéré une classification des enfants selon l'activité professionnelle du père.

Tableau n°12 : Classification des enfants des groupes-classes 3, 4 et 5 selon l'activité professionnelle du chef de famille			
Elèves	Profession du chef de famille	Elèves	Profession du chef de famille
Lucie	Enseignant	Coraline	Sans père
Rémi	Electricien	Jerémy	Sans profession
Gaétan	Routier	Julien	ouvrier au chômage
Alexandre	Employé	Morgan	Sans père, mère sans emploi
Blandine	Magasinier	Coralie	Stage de qualification
Aude	Cadre	Vanessa	Chômage
Thomas	Retraité	Sony	Sans père, mère sans emploi
		Chloé	Sans père, mère sans emploi
		Jimmy	Sans père, mère sans emploi

Au sein de ce groupe d'enfants, réunissant les enfants observés au sein de trois groupes-classes, on constate que les pères de sept enfants ont des emplois qualifiés. L'autre moitié des enfants peut se répartir selon le découpage suivant : 5 n'ont pas de père au foyer, 3 ont un père au chômage, un père est en stage de qualification.

La comparaison entre les deux groupes d'enfants est donc possible. Les attitudes des enseignantes sont, cependant, très différentes de celles décrites précédemment. Deux des enseignantes n'ont pas présenté les enfants, l'une ne souhaitant pas communiquer la profession des parents car elle ne voyait pas « le rapport avec la recherche », l'autre formulant explicitement, une fois la recherche bien engagée, « qu'il faut se méfier de l'effet Pygmalion ». La troisième fait les présentations avec tous les enfants, individuellement : « Je te présente Kévin. C'est Marie-Christine qui va venir de temps en temps dans notre classe ». Seule à avoir fait les présentations, elle profite de toutes les occasions pour valoriser les enfants positivement en leur présence et lorsque, à la question « A qui appartient cette plume ? », un enfant répond « à un cygne » elle s'empresse de commenter positivement : « Après on dit que ces enfants-là n'ont pas de vocabulaire ! ».

Ces trois enseignantes sont, dans leurs discours, marquées par le lien entre origine sociale et échec scolaire, mais elle le réfute d'une manière ou d'une autre, mettant en cause beaucoup plus facilement la structure institutionnelle, ainsi « Morgan se sentirait plus en sécurité dans une crèche mais pour des raisons familiales elle vient à l'école c'est gratuit », d'ailleurs : « On ne peut pas parler d'échec à cet âge là, ce qu'il faut c'est leur donner envie de venir ».

Les enfants observés sont comparables à ceux déjà nommés, cependant rien n'est dit à l'encontre des familles ouvrières, en activité ou au chômage. A l'inverse, les observations négatives concernent les familles, dont les conditions de vie matérielles sont de meilleure qualité que celles des autres enfants de la classe. Ainsi à propos d'un enfant d'enseignant l'enseignante soupire : « Je n'en voulais pas dans ma classe, mais finalement ça se passe bien ».

6.3 Des représentations d'élèves différentes selon les enseignantes

De ces analyses on peut dégager, de manière synthétique, la représentation que se font les enseignantes, de leurs élèves, de leur possibilité de réussite et la représentation de leur propre rôle dans ce processus. On entend par rôle « la manière de se comporter, qui est considérée comme un modèle pour actualiser le statut. Le rôle permet de prévoir et

d’orienter son propre comportement et de prévoir le comportement de ceux qui avec qui on est amené à avoir des conduites interactives »¹²⁴.

La distinction entre les représentations des élèves et leur possible réussite ou échec confirme l’identification des systèmes de valeurs. En effet, soit la hiérarchie des rapports humains est à respecter selon des critères qui relèvent de l'origine sociale, voire pour une même catégorie sociale de critères liés à la valeur travail, soit les rapports sont coopératifs, coopération incompatible avec des jugements de valeurs sur l'activité professionnelle ou sur la famille.

Tableau n°13 : Des représentations différentes de l'échec et de la réussite des élèves, et du rôle des enseignantes dans ce processus	
Jugements de valeurs émis sur tel élève ou fraction d'élève en terme d'origine sociale.	Absence de jugements de valeurs négatifs.
Explication donnée aux différences entre les élèves en terme de causalité externe.	Vision positive de l'élève disposant de connaissances, d'expériences, de potentialités.
L'enfant est caractérisé par un donné extérieur, qui comporte une certaine invariabilité.	L'enfant se caractérise par son éducatibilité.
Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant sera de corriger ou d'atténuer les effets, étant entendu qu'il ne peut pas agir sur la cause.	Dans cette perspective, le rôle de l'enseignante est de construire des situations d'enseignement qui vont permettre à tous les enfants de progresser.

¹²⁴ FILLOUX, J. Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école. p27

CONCLUSION

La synthèse des travaux portant sur les valeurs a confirmé l'existence de deux systèmes de valeurs que l'on a nommés, en se référant aux travaux de B. Bernstein, indépendant et coopératif. A travers l'étude d'un ensemble d'indices observables, tels que les propos sur leurs familles, les attitudes à l'égard des collègues et des assistantes maternelles, les représentations de l'échec et de la réussite et la représentation de leur rôle dans ce processus, le système de valeur indépendant a été identifié pour deux enseignantes et le système de valeurs coopératif pour trois enseignantes. Chacun des systèmes de valeurs est synthétisé dans le tableau suivant :

CONCLUSION

La synthèse des travaux portant sur les valeurs a confirmé l'existence de deux systèmes de valeurs que l'on a nommés, en se référant aux travaux de B. Bernstein, indépendant et coopératif. A travers l'étude d'un ensemble d'indices observables, tels que les propos sur leurs familles, les attitudes à l'égard des collègues et des assistantes maternelles, les représentations de l'échec et de la réussite et la représentation de leur rôle dans ce processus, le système de valeur indépendant a été identifié pour deux enseignantes et le système de valeurs coopératif pour trois enseignantes. Chacun des systèmes de valeurs est synthétisé dans le tableau suivant :

Tableau n° 14 : Systèmes de valeurs : valeurs et indices observables			
SYSTEME DE VALEURS INDEPENDANT		SYSTEME DE VALEURS COOPERATIF	
Rapport hiérarchique	Hiérarchie : Au sein de la famille selon le sexe Entre collègues en fonction des diplômes et de l'ancienneté. Rapport de domination en fonction du statut. Tutoiement de mépris. Classification des élèves en fonction de l'origine sociale	Rapport égalitaire	Solidarité familiale Coopération professionnelle indépendante de l'ancienneté Coopération indépendante du statut Vouvoiement de respect Aucune classification d'élèves à priori
Indépendance	Travail individuel Direction d'équipe Travail individuel des élèves	Interdépendance	Travail d'équipe Mise en commun des compétences professionnelles Travail individuel des élèves accepté, par dépendance dans le travail d'équipe
Savoir professionnel	Savoir d'expertise détenu par les enseignantes	Savoir professionnel	Savoirs partagés et complémentaires, détenus par les acteurs de la communauté éducative
Acquisition du savoir	Dépend de capacités innées ou sociales	Acquisition du savoir	Dépend des situations dont celles d'enseignement

Souhaitant bénéficier de la reconnaissance sociale qui leur est due, car correspondant à des critères socialement et institutionnellement reconnus tels que le diplôme ou l'ancienneté, les enseignantes, qui relèvent du système de valeurs indépendant, procèdent à une classification des acteurs de l'éducation, allant jusqu'à des déclassifications implicites de personnes dont le statut n'est pas en adéquation avec ces critères. Expertes, en raison de ceux-ci, elles acceptent de prodiguer des conseils ou de manager une équipe adoptant ainsi une position de pouvoir sur les collègues. Au sein de leur discours, les enfants dont elles ont la charge n'apparaissent pas comme une priorité, car elles sont compétentes de fait. Ce qui est au cœur de leur préoccupation est la reconnaissance sociale de leur compétence.

Les enseignantes, qui se réfèrent au système de valeurs coopératif, affichent clairement comme priorité la responsabilité éducative partagée. Cette priorité étant clairement établie, les conduit à tout mettre en œuvre pour assurer au mieux cette fonction. Le dialogue, la négociation permanente avec les enseignantes et les assistantes maternelles occupe une place importante dans leur démarche. L'action pédagogique est toujours le résultat d'une action conjointe entre membre d'une équipe ou entre adultes présents dans la classe. Toujours engagées dans des processus de questionnement sur leurs pratiques, ces enseignantes, au-delà des interrogations quotidiennes, sont en demande de formation permettant une prise de distance.

Cette opposition dans l'image de la fonction peut être mise en relation avec l'image qu'elles ont d'elles-mêmes dans leur famille. Le besoin de reconnaissance sociale d'une part et l'instauration d'un rapport domination soumission sont peut-être liés à ce qui est vécu en couple ou les fonctions professionnelles sont perçues comme subalternes et au sein duquel elles occupent la place de dominé n'ayant pas le pouvoir de décision, position acceptée mais discutée.

Les autres enseignantes ne se situant dans ce type de rapport avec les conjoints n'ont peut-être pas cette préoccupation liée à la reconnaissance. Cela a des effets directs sur les différents rapports entretenus avec toutes les personnes qui travaillent dans l'école et sur la priorité dans l'exercice de la profession.

L'analyse de l'organisation du travail est sans surprise. Se confirme l'indépendance au sein du premier système de valeur et la coopération dominante de l'autre système. Mais

apparaît ici une contradiction entre les attitudes à l'égard des collègues et assistantes maternelles, et l'organisation du travail individuel du travail des enfants pour certaines activités, contradiction que l'on peut interpréter comme étant la résultante d'un choix au sein d'un dilemme. Ce dilemme laisse penser que les enseignantes se réfèrent sans doute à un système de valeurs commun au sein duquel il y aurait deux tendances, chacune étant plus ou moins portée par l'une ou l'autre tendance. Cet aspect contradictoire se confirme dans les représentations de l'échec chez les enseignantes qui se réfèrent au système de valeurs indépendant. Marine sans père est au début de la recherche classée dans les enfants qui peuvent réussir. Ces contradictions conduisent à prendre quelques précautions pour la suite de la vérification. En effet, même s'il s'agit de tendances, il y a des dominantes, qui ne représentent pas la totalité des valeurs de chacune des enseignantes : mais ce sont les dominantes qui seront prises en considération, les données qui vont être analysées risquent de paraître exacerbées.

Par ailleurs ce constat d'attitudes différentes n'est pas sans conséquences sur l'hypothèse même. En effet, en utilisant les attitudes non verbales pour identifier les systèmes de valeurs, on ne peut ensuite prétendre expliquer les éléments non verbaux par les systèmes de valeurs.

Les éléments non verbaux véhiculent des valeurs. Cela conduit à une transformation de l'hypothèse comme suit : «les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques, indices des systèmes de valeurs des enseignantes, agissent directement sur le prise de parole et sur le rapport que les élèves entretiennent avec ce savoir, constituant un des processus par lequel s'opère la transformation d'une différence sociale en différence scolaire»

Cette modification n'entraîne pas de bouleversement de fond dans la vérification de l'hypothèse. Cependant, dans le deuxième chapitre, on vérifiera que les éléments non verbaux des relations enseignants parents confirment l'identification des systèmes de valeurs et non qu'ils s'expliquent par les systèmes de valeurs.

CHAPITRE III

DISCOURS ET ATTITUDES A L'EGARD DES FAMILLES

CHAPITRE III

DISCOURS ET ATTITUDES A L'EGARD

DES FAMILLES

L'analyse des rapports existants entre les enseignantes et les personnels de l'institution scolaire, ainsi que celle des représentations des élèves ont permis dans le chapitre précédent d'identifier les deux systèmes de valeurs indépendant et coopératif et les valeurs qui les constituent.

Les rapports entretenus avec les familles se situent sur le plan des pratiques pédagogiques. Ils ne sont ni obligatoires ni indispensables pour exercer la fonction d'enseignante. La forme que prennent les relations relève des pratiques pédagogiques, et est constituée d'éléments verbaux et non verbaux.

Si l'hypothèse, selon laquelle les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques confirment l'identification des systèmes de valeurs, se vérifie, on devrait observer deux attitudes dominantes, à l'égard des familles : l'une tendant à préserver l'indépendance en limitant les regards extérieurs, et l'autre ouverte sur l'extérieur favorisant la collaboration des parents. Les propos tenus à l'égard des familles qui devraient justifier ces attitudes, seront analysés dans un premier temps.

On pourrait s'étonner de l'articulation verbal non-verbal, dans cette vérification, puisque l'hypothèse porte sur le rôle des éléments non verbaux, aussi est-il important de rappeler que la signification d'un élément n'est pas indépendante de la situation à laquelle il appartient. La situation totale donne sens aux éléments et non l'inverse.

1 LES DISCOURS A L'EGARD DES FAMILLES

Des chercheurs¹²⁵ reconnaissent aujourd'hui que les enfants peuvent mieux profiter de leur scolarité lorsque la communication entre l'école et la famille est bonne. Ainsi pour G. Chauveau et E. Rogovas-Chauveau¹²⁶ : « la difficulté d'apprentissage apparaît, dans de nombreux cas, liée à un éclatement de l'espace éducatif de l'enfant, notamment à des ruptures sociales et cognitives qui traversent le triangle élève-école-famille. On peut penser qu'à l'inverse la mise en place d'une dynamique socio-cognitive positive constituerait une pièce maîtresse d'une pédagogie de la réussite pour tous au CP ». Aussi, analyser les relations entre l'école et les familles, telles qu'elles s'établissent à travers l'enfant est indispensable pour progresser dans l'explication de l'échec scolaire, en termes de distance culturelle ou de conflits de valeurs, d'intérêts ou de stratégies entre maîtres et parents¹²⁷.

1.1 L'intérêt du partenariat

Rapprocher les familles de l'école est le thème de réflexion que propose l'Inspecteur de l'Education Nationale. Il souhaite que chacune des écoles de sa circonscription élabore un projet. La notion de projet d'établissement est liée à la régionalisation et se présente à la fois comme le cadre d'un traitement possible de l'échec scolaire, et comme un instrument pour trouver de nouvelles formes de travail, permettant d'optimiser les moyens, notamment les ressources humaines. C'est un des aspects de la loi d'orientation de 1989¹²⁸. On peut penser, dans ce cadre, qu'une volonté de rapprocher les familles s'inscrit dans une démarche de dynamisation de tous les acteurs éducatifs.

¹²⁵ POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette. Les relations famille école : un point de vue partenarial. In : TOCHON, François-Victor. Eduquer avant l'école, l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethnique. Bruxelles : De Boeck, 1997. 380p. pp 257-274.

¹²⁶ CHAUVEAU, G., ROGOVAS-CHAUVEAU, E. Relations écoles, familles populaires, réussite au CP. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre, n°100, pp 5-11.

¹²⁷ MONTANDON, C., PERRENOUD, P. Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école. Berne : Lang, 1987. 233p. p 83.

¹²⁸ Journal officiel de la république française, 14 juillet 1989. Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, pp 8860-8869.

Mais de quelles familles parle-t-on ? La famille a, de tous temps, fait partie du discours officiel et, en parallèle, de celui des enseignants. Dans la tradition du XIX^e et de la III^e république, l'école avait une visée de formation sur les familles et visait, au delà de l'écolier, la famille. Investis d'une double mission éducative, les enseignants, en général, tentent d'agir par l'intermédiaire des enfants sur les familles¹²⁹ « peu recommandables ». Paradoxalement l'éducation de l'enfant ne peut réussir sans la « collaboration active et assidue » de la famille.

Cela signifie-t-il que l'éducation des enfants issus de ces « familles peu recommandables » est, par avance, vouée à l'échec ? En effet, malgré l'utilisation d'un terme générique unique, on voit bien apparaître ici deux types de familles : celles auprès desquelles l'école a une mission éducative et celles avec lesquelles elle peut collaborer. A la fin de ce siècle, les mêmes termes sont utilisés : intégrer les familles à l'école, ouvrir l'école aux familles, développer le partenariat sous couvert de valeurs démocratiques qui entrent en contradiction avec des valeurs élitistes, elles aussi portées par l'institution. Il n'est donc pas possible que les textes officiels énoncent explicitement de quelles familles il s'agit.

Depuis les années 1980, en France, cette ouverture sur l'extérieur, sur le local, relève d'une volonté politique clairement affichée. En introduisant la notion de zone, et en exigeant l'élaboration d'un projet adapté aux besoins de chaque secteur, les autorités éducatives reconnaissent explicitement que, d'une part, il existe des différences entre les établissements et que, d'autre part, celles-ci sont liées à des contextes politiques économiques et sociaux divers qu'il faut prendre en compte. « En cherchant à mobiliser, non seulement les enseignants mais aussi les parents d'élèves, les élus locaux et différents groupes au sein de chaque localité, autour d'un objectif commun, cette politique lie pour la première fois une réforme éducative à une dynamique locale. Elle oblige ainsi les acteurs, mais aussi les observateurs que nous sommes à construire un nouvel espace de

¹²⁹ BOUILLOT, V. La coopération des familles et de l'école. Paris : Hachette, 1912. p XII. Cité in : GLASMAN, D. Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1992, n°100, pp 19-33, p 20.

relations¹³⁰ ». La question de l'entrée des parents dans l'école, de leur collaboration, souhaitable, est posée. « L'institution scolaire elle-même déclare encourager, au moins depuis les années soixante, les contacts directs avec les familles. La fréquence effective de ces contacts est maximale en maternelle et en primaire, où une large majorité d'établissements contribue à en assurer l'existence¹³¹ ».

Qu'en est-il de ces relations familles école, de l'ouverture sur l'extérieur au sein des classes observées. Ces transformations récentes induisent-elles des changements dans la façon dont les enseignantes investissent leur métier, elles qui ont été "formées" pour accueillir des enfants de trois ans ? La première grande crainte des chercheurs sur la petite enfance et leur scolarisation précoce, portait sur la qualité de l'accueil des enfants de cette tranche d'âge bien spécifique, car ils ne sont pas prêts à vivre une coupure brutale avec les parents : « Si l'on considère le niveau d'activité ou le niveau de sociabilité des enfants, les différences qui résultent des conditions d'accueil l'emportent de loin sur celles que l'âge peut déterminer¹³² ». La première condition d'accueil ne serait-elle pas de rencontrer la famille, de dialoguer, de l'écouter de lui faire comprendre que la réussite scolaire de l'enfant peut dépendre de l'entrée dans le système scolaire.

Mais l'intégration des familles dans les pratiques pédagogiques quotidiennes, intégration qui peut être un critère de garantie de la qualité de l'accueil¹³³, pourrait tendre à bouleverser des pratiques bien installées. La question de la qualité avait été effleurée lors du paragraphe traitant des relations avec les assistantes maternelles. La collaboration entre tous les acteurs n'est pas nécessaire pour toutes les enseignantes de la recherche, comme cela est apparu dans le chapitre sur l'identification des valeurs. Les enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant maintiennent la distance à

¹³⁰ HENRIOT-VAN-ZANTEN, A. L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires. Lyon : PUL, 1990. 265p. p19.

¹³¹ TERRAIL, Jean-Pierre. Familles-Ecole : des effets à distance puissants et réciproques. Les Dossiers d'Education et Formation, Paris, Centre de documentation de la Direction de la Programmation et du développement, n°101, juin 1998. Les familles et l'école. p11.

¹³² AUTHELET, Catherine. Scolariser dès deux ans. Education enfantine, novembre 1997, n°3, pp 62-63.

¹³³ MOSS, Peter. Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance. In : RAYNA, S. et alii. L'éducation préscolaire : quels objectifs ? Paris : Nathan, INRP, 1996. 316p. pp51-68.

l'égard des collègues et des assistantes maternelles : « pour moi c'est évident, mais quand je vois (...) en arrière, sans un sourire, ça me fait mal. Il y a des parents qui n'osent pas aller lui parler, alors ils viennent me voir ». Comme le constatent, dans leur synthèse sur le sujet, E. Plaisance et Sylvie Rayna : « Les interventions précoces, à l'école maternelle, sont considérées comme une pièce parmi d'autres actions dans la lutte contre les inégalités sociales ou, (...), contre les exclusions : des interventions qui produisent des effets partiels de réduction des inégalités et dont l'efficacité relève en grande partie des partenariats mis en œuvre¹³⁴ ».

Le partenariat avec les familles implique la volonté de la part des enseignantes de remettre en cause le modèle traditionnel d'enseignement qui s'appuie sur l'autonomie de l'espace scolaire vis à vis de l'espace familial et la supériorité dans l'ordre symbolique du premier sur le second¹³⁵. Cependant l'ouverture sur l'extérieur n'est pas une panacée en soi, car il ne suffit pas d'ouvrir l'école pour créer les conditions d'un réel partenariat.

S'il semble acquis que l'ouverture et le partenariat peuvent favoriser la réussite scolaire, en permettant à l'enfant de trouver sa place, on peut, cependant, penser que la collaboration avec les familles est un choix que toutes les enseignantes de la recherche n'ont pas fait, en raison des valeurs qu'elles défendent, car s'il a toujours été permis aux membres du corps enseignant de juger ce qui se faisait dans les familles, celles-ci n'ont que depuis peu un droit de regard sur ce qui se fait dans les classes, regard que toutes les enseignantes ne sont pas prêtes à accepter.

¹³⁴ PLAISANCE, E., RAYNA, S. L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue française de Pédagogie*, n°119, pp107-139. p 131.

¹³⁵ PAYET, J.P. L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue française de Pédagogie*, octobre novembre décembre 1994, n° 109, pp7-17.

1.2 Les propos des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant.

La scolarisation précoce des enfants répond d'une part à une volonté institutionnelle : « L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé¹³⁶ », et, d'autre part, à des demandes des familles¹³⁷. L'école représente à la fois un mode de garde gratuit et le gage d'une réussite scolaire et sociale ultérieure non démontrée, par ailleurs, mais parfaitement intégrée par ces familles. Les enseignantes ont leur propre point de vue et on trouve, dans les discours des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant le double discours d'éviction et d'éducation nécessaire à l'égard des familles desquelles n'est attendue aucune collaboration.

1.2.1 Des discours d'éviction

Habitant dans un secteur géographique circonscrit, les familles ont la possibilité de choisir l'école de leurs enfants, si tant est qu'elles aient connaissance de cette possibilité de choix, car plusieurs écoles maternelles couvrent le même secteur. Tous les enfants de ces écoles vont ensuite dans la même école primaire. Or les taux d'inscriptions sont inférieurs dans l'une des écoles maternelles. La différence d'effectif, de vingt à vingt deux élèves par classe, dans l'une des écoles, contre vingt huit voire trente cinq dans les autres écoles, est mal vécue par une enseignante qui relève de ce système de valeurs. Car si les effectifs étaient baissés, ce serait plus facile, d'autant que les publics sont « réputés difficiles ». Cette jalousie est clairement exprimée par une enseignante, jalousie renforcée par la modification du public qui s'est opérée depuis qu'elle travaille dans l'école. Regret et amertume sont liés à des souvenirs du temps passé quand l'enseignante habitait tout près de l'école. Ces sentiments sont assortis de discours de rejet à l'égard de ces nouveaux publics

¹³⁶ Journal officiel de la république française, 14 juillet 1989. Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, p 8860.

¹³⁷ POURTOIS, J.P. Les relations famille école : un point de vue partenarial. In TOCHON, François-Victor. Eduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieu défavorisé et pluri-ethnique. Paris : De Boeck, 1997, 380p. pp 258-259.

et de ces familles qui ne sont pas obligées de venir dans son école puisqu'elles ont le choix. « S'ils ne sont pas contents, ils n'ont qu'à aller à (...) ». « Son frère est inscrit à (...), je ne sais pas comment elle (la mère) a fait d'ailleurs, elle ne travaille pas, je ne vois pas pourquoi elle ne la met pas à (...) ». « Si elle continue à ne pas s'en occuper, on refuse son inscription à la rentrée. Elle n'a pas besoin de le mettre à la cantine, elle ne travaille pas ». « S'ils ne veulent pas s'occuper de leurs enfants ce n'est pas à nous de les remplacer ». « Un samedi matin j'ai appelé sa mère parce qu'elle avait des poux, tu crois qu'elle serait venue la chercher, elle préfère faire ses courses à (...) ! Maintenant il peut lui arriver n'importe quoi je ne m'en occupe plus, elle (l'enfant) me dégoûte ! ».

L'enseignante fait partager ce dégoût à ses collègues : « J'espère que je n'aurai pas M... dans ma classe, l'année prochaine ! ».

Cette succession d'énoncés montre que la collaboration avec les familles, institutionnellement souhaitée, ne va pas de soi. Jalousie, regret, amertume et rejet sont des sentiments exprimés qui manifestent les difficultés ressenties. Selon le discours de l'enseignante, la cantine devrait être un service rendu aux gens qui travaillent et qui, en toute légitimité, ne peuvent reprendre leurs enfants le midi. En ce sens, il est « normal d'aider » les gens qui travaillent. Mais quand ils n'exercent pas d'activités, « les parents n'ont rien d'autre à faire que de les reprendre ». Inutile, dès lors, de s'interroger sur la qualité des repas et sur le fait que, pour certaines familles, ce repas pris à la cantine à moindre coût est un repas équilibré assuré. On retrouve ici l'idée selon laquelle le non-travail est un choix, et l'activité professionnelle une valeur à défendre. Cette valeur s'oppose au laxisme des gens qui ne travaillent pas et se contentent d'un statut d'assisté.

Dans les exemples cités, les familles ne correspondent pas aux attentes de l'enseignante. Elle souhaiterait une continuité entre ce qui se vit à l'école et ce qui se vit à la maison, continuité qui ne remette pas en cause sa propre manière de voir les choses, ses propres pratiques. Il s'agit, par ailleurs, de résister à l'accroissement de temps de travail que causerait une ouverture sur l'extérieur. Ainsi les relations avec la famille d'Emilien pourraient être sinon améliorées, du moins clarifiées. En effet, considérée comme « famille lourde », différents acteurs sociaux participent à la prise en charge de différents aspects : éducateur, travailleur familial etc. La mère vient, très rarement, chercher son enfant à l'école.

La rencontre avec chacune des instances éducatives, permet de constater que la mère tient des propos différents selon les partenaires et qu'il n'y a aucun échange entre ceux-ci. L'évocation de cette difficulté aurait pu avoir lieu au sein d'un travail collectif entre partenaires. Cependant travailler collectivement signifie trouver un temps commun : « D'accord, si c'est pendant mon temps de travail » dit l'enseignante qui semble avoir réduit son temps de travail aux vingt-sept heures de face à face. L'impossibilité, pour les autres acteurs, de se libérer, pendant ce temps-là, rendra cette concertation impossible. L'enseignante constituera un dossier, qui sera discuté en commission, afin que l'enfant soit placé dans une structure d'accueil. Elle reproche à la famille de ne pas l'élever correctement. Faute de ce placement, elle refuse l'idée d'une action éducative positive de sa part. Or, la commission refusera le placement, estimant que l'enfant est trop jeune pour qu'une telle décision soit prise.

La réaction de l'enseignante est violente tant à l'égard d'Emilien, dont elle ne veut plus s'occuper, qu'à l'égard des instances médicales et hiérarchiques. « On me demande de faire des dossiers et ça ne sert à rien. Ils n'ont pas intérêt à m'en demander d'autres car je n'en ferai plus ! ». Derrière ces propos, se manifeste ce que l'enseignante ressent comme une atteinte à sa personne. La constitution du dossier signifiait, pour l'enseignante, décision. Il n'était, donc, pas envisageable que sa demande ne soit pas recevable. Cette non-recevabilité met en cause sa compétence "professionnelle" et va donc à l'encontre de la reconnaissance sociale qu'elle estime être en droit d'attendre.

L'enseignante use alors de toutes les possibilités institutionnelles permettant la décharge de responsabilité (prise en charge non officielle par le rééducateur, prise en charge le matin par le directeur dans la classe des grands pour le cours de musique) afin que l'enfant soit le moins souvent possible dans sa classe. Cette prise en charge constitue ainsi une forme de reconnaissance par les acteurs institutionnels proches, car ils entérinent le diagnostic de l'enseignante, en accordant à l'enfant un statut différent de celui des autres.

Cette position à l'égard des familles est encore plus évidente quand les parents sont plus démunis. C'est le cas d'Alexandre « dont les parents sont déchus des droits de garde car ils sont sans travail et, en plus, ils sont SDF, alors il se retrouve chez le grand-père avec son cousin qu'il ne connaissait même pas ! ». Dire qu'ils « sont déchus » est une interprétation des faits qui s'intègre parfaitement dans le système de représentations de l'enseignante, mais qui est loin de la réalité. Les parents ont demandé le placement chez le

grand-père, en attendant de retrouver une situation plus vivable (logement et emploi). C'est d'ailleurs ce qui s'est produit et Alexandre est retourné vivre chez ses parents, à la fin de l'année scolaire.

En justifiant ses attitudes, et en faisant partager ses opinions sur les enfants¹⁴ et les familles, l'enseignante rétablit l'ordre « ancien » des choses et crée des alliances professionnelles, conservant ainsi la distance liée à la supériorité vis à vis des familles, tout en s'assurant, par les justifications qu'elle produit, le maintien de sa supériorité liée à l'âge, à l'expérience, et à l'ancienneté dans la maison. Et c'est à partir de l'emploi ou le non-emploi des parents qu'elle construit son discours sur les familles.

1.2.2 Le rôle dévalorisé des familles

La seconde enseignante, chez qui a été identifié le système de valeurs indépendant, renforce cette représentation de la famille incompetente. Ces familles seraient une source de manque pour l'enfant : manque affectif « ils sont livrés à eux-mêmes », mais aussi manque génétique, sans parler du manque de moyens matériels « encore qu'ils ont tous des jeux vidéo ». L'enseignante a, cependant, fait le choix de travailler avec ce public-là parce qu'elle se « sent utile ». Elle peut leur apporter ce qu'ils n'ont pas chez eux, rôle compensatoire, dans les limites qu'elle s'est impartie. Bien sûr, elle ne peut régler les problèmes liés à l'héritage génétique et pose le problème comme tel : « Ils sont, tous, gentils, mais certains sont vraiment limités ». L'enseignante se sent investie du devoir de remettre dans le droit chemin les enfants mal éduqués par ailleurs. « D'ailleurs les parents devraient recevoir une formation. On n'apprend pas à être parents, mais ils devraient avoir un minimum de connaissances sur le développement psychologique des enfants. Ils font des erreurs ». Ce jugement, sans concession, place les parents dans une hiérarchie des savoirs.

¹⁴ CHAMBOREDON, J-C., PREVOST, J. Le métier d'enfant : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, 1973, XIV, 3, pp295-335. p324.

Il s'agit de savoir théorique, de la connaissance des étapes de développement, des « stades » de l'enfance, et puisque cela fait défaut chez les parents, la collaboration n'est possible qu'entre professionnels de l'enfance, détenteurs de savoirs, avec lesquels elle entretient « des relations de type horizontal », dès lors qu'ils ne sont pas des collègues directs, comme l'intervenant spécialisé en musique. Son intervention a été demandée par l'enseignante, car elle n'y « connaît rien ».

Avec les parents, la collaboration se limite à un minimum d'échanges sur « le pas de la porte », les parents restant à l'extérieur et ce avec les parents « bien », comme le père d'Hassen : « Ah ! Il est bien, lui ». Ce lui, distinctif, exprime implicitement ce que l'enseignante pense des autres parents : « C'est toujours lui qui vient chercher Hassen. Toujours souriant ! Il est à la retraite. Au début, on avait un problème de langue mais maintenant on se comprend et Hassen est très affectueux ». Dans la description de ce père, on retrouve deux aspects importants du système de valeurs. D'une part, le sourire, remarqué et apprécié, ne remet pas en cause les pratiques et le savoir professionnel de l'enseignante. Certes, la remise en cause n'est pas obligatoire, mais ce sourire est le gage d'une certaine sécurité à cet égard. D'autre part, la précision sur la situation de retraité, suite à une activité professionnelle, valorise la valeur travail, dans un contexte où une grande partie de la population active (29%) se trouve sans emploi.

D. Zimmerman¹⁵ a soulevé, comme cela a été souligné en introduction de ce travail, la question du lien entre proximité affective et proximité sociale. Certes l'enseignante ne cherche pas à se reconnaître dans les enfants d'ouvriers, mais dans ceux dont les parents partagent la valeur travail. Les représentations de l'enfance y sont parfaitement liées. Les notions de handicap social et d'éducation compensatoire sont, par voie de conséquences, parfaitement intégrées par l'enseignante. La limite de ses actions pédagogiques est attribuée à des causes extérieures. Tout est lié à l'histoire familiale : « Vous savez ici il y a beaucoup de R.M.istes », « ce qui ne les pousse pas à chercher du travail (...), c'est pour cela qu'il faut faire le maximum pour les enfants. Regardez, vous avez vu cette petite fille et bien sa mère ne la maîtrise pas du tout ».

¹⁵ ZIMMERMAN, Daniel. Un langage non verbal en classe.

Un peu plus tard, en montrant la mère qui passe devant l'école : « Vous avez vu comme elle est jeune, elle ne sait pas du tout s'en occuper, et en plus elle ne travaille pas ! ».

Dans ces propos, se mélangent à la fois, le reproche lié à l'absence d'activités professionnelles, interprétée comme une forme de confort de laquelle les personnes, touchant l'allocation minimum, ne souhaitent pas sortir et l'âge de la mère, âge qui la rend incompétente dans ses fonctions maternelles. Selon l'enseignante, cette double incompétence se manifeste chez l'enfant par « son absence de limites ». Ce diagnostic est, d'ailleurs, partagé par les autres enseignantes de l'école malgré les oppositions personnelles existantes : « je la câline parce qu'elle n'est pas dans ma classe sinon il faut se méfier ». Posées comme causes premières des difficultés des enfants, l'origine sociale et la pauvreté agissent selon un principe de causalité absolue extérieure à l'école. Mais, derrière ce diagnostic : « absence de limites » on peut lire, également, les attentes de l'enseignante à l'égard des élèves. Est attendu l'enfant qui a intégré à deux ans les règles de conduite et de comportement de l'écolier idéal : bien élevé, intelligent et motivé. Et si les limites, comme le dit l'enseignante, doivent être connues avant même de découvrir la vie en groupe, on pourrait s'interroger sur le rôle de l'éducation scolaire, qui pose comme objectif premier à l'école maternelle la socialisation.

Parmi ces familles qui manquent de formation, certaines acceptent son rôle de conseillère. « J'ai observé sa mère, dit l'enseignante, elle la jette comme un objet ». A l'égard de cette mère, l'enseignante assure un rôle de surveillance, de contrôle. « Géraldine a dû avoir un problème à la naissance. Je dis à la mère à quel moment elle doit aller à l'hôpital avec Géraldine et maintenant elle vient me voir chaque fois qu'il y a un problème ». Très fière de cette reconnaissance, l'enseignante joue un rôle social auprès de ces familles incapables d'assumer leur rôle éducatif. A l'opposé se trouve Déborah qui a juste deux ans quand elle entre à l'école : « Vous avez vu comme elle est intelligente ! Elle comprend tout, sa mère travaille aux impôts et son père est maçon ». Ici, tout s'enchaîne de façon mécanique, dans le discours sur les familles et dans la représentation des capacités de l'enfant, l'intelligence et l'emploi des parents vont de pair. Juger les parents appartient à la fonction ou plus exactement à la représentation de la fonction. Le lien travail des parents intelligence des enfants semble inéluctable. De la collaboration souhaitée dans les textes, on passe au rôle de conseiller, qui préserve les aspects valorisant de la fonction qui ont permis d'identifier le système de valeurs indépendant : une distance justifiée par une

qualification qui réorganise hiérarchiquement les places de chacun.

Cette enseignante organise ses relations avec les familles et se représente les enfants et leur capacité en fonction de l'activité professionnelle des parents. Il y a deux types de parents, les assistés et les travailleurs. Ces parents, qui défendent des valeurs identiques à elles, puisqu'ils travaillent ou ont travaillé ne peuvent pas remettre en cause son savoir professionnel. D'ailleurs ils sont, à ce niveau, incompetents, car ils n'ont pas de formation en psychologie, il peuvent donc demander conseil. La distance et la supériorité hiérarchique à l'égard des familles sont ainsi assurées et rejoignent la distance professionnelle liée au savoir, distance qui n'est pas instaurée avec d'autres personnes de même niveau ayant des compétences dans d'autres domaines.

Les propos, tenus sur les familles par ces deux enseignantes, confirment l'identification du système de valeurs indépendant. La supériorité hiérarchique à l'égard des familles est indiscutable : jugements sur l'éducation, conseil, et procédure de séparation entre l'enfant et sa famille en sont la manifestation. Le savoir est détenu par ces enseignantes. Ce savoir autorise à poser un diagnostic médical et entraîne les jugements, relatifs au savoir, à l'égard des familles. Cette représentation est en lien avec la position institutionnelle valorisant ce savoir¹⁶, qui conforte la position des enseignantes. Ces propos justifient les attitudes entretenues à l'égard des familles comme on le verra dans la deuxième partie de ce chapitre

1.3 Les propos des enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif

Parmi les propos relevés, chez les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif, se trouvent peu de discours négatif mais on trouve des discours qui accompagnent des attitudes d'ouverture, qui sollicitent participation, collaboration et échanges, avec les familles

¹⁶ PLAISANCE, Eric. L'enfant, la maternelle, la société. pp126-127.

1.3.1 Mobiliser les familles sur l'école

Deux enseignantes n'ont pas voulu donner, dans un premier temps d'informations sur les professions des parents « pourquoi faire, quel est le rapport avec la recherche ? ». Une explication relative à la présentation des enfants observés, au sein du texte final, sera jugée insuffisante. La confiance installée a permis ultérieurement, outre l'accès au fichier d'élèves, de comprendre les raisons de cette résistance. Des jugements hâtifs déterminés par le milieu familial risquaient d'être posés, et auraient été à l'encontre de ce que les enseignantes mettent en place pour mobiliser les parents. « Les parents peuvent venir dans la classe quand ils le souhaitent pour discuter, je les reçois, je leur montre ce que fait leur enfant ». « Tous les mois, je leur remets les travaux réalisés pour qu'ils voient et, comme cela, on peut échanger, donner des explications à partir du concret. Ils sont souvent surpris car ils ont souvent une représentation de l'école maternelle qui est celle d'une garderie ». Au-delà de cette volonté quotidienne, les événements particuliers sont l'objet d'une grande attention. La disponibilité à l'égard des familles n'empêche pas de porter des jugements sur celles-ci. Mais l'objectif est clair, souhaitant « que les enfants aiment l'école », le travail en direction des familles leur paraît indispensable pour créer le lien entre les deux mondes.

Les relations entre origine sociale et échec scolaire imprègnent fortement les discours, mais le refus du fatalisme socio-culturel est clairement énoncé : « Ce que je veux essentiellement c'est que les enfants éprouvent du plaisir à venir à l'école ». Mais ce plaisir de venir à l'école, cette mobilisation sur l'école articulée à la mobilisation à l'école¹⁴¹, ne peut se faire sans l'aide des parents. « Ce sont eux qui accompagnent les enfants ! ».

Afin que les enfants aient envie de venir à l'école, l'accent est mis sur le climat affectif propice au bien-être des enfants. Ainsi l'une des enseignantes n'apprécie pas la mère de Thomas qui « s'occupe mal » de son enfant et est bien davantage « préoccupée par sa vie affective que par celle de ses enfants ». « Pour lui, c'est une question d'argent. Ses parents divorcent en ce moment, au tribunal. Enfin, tous les parents qui divorcent vont au tribunal, mais le père va être déchu de ses droits et elle est actuellement enceinte. Je ne sais pas si c'est de lui ou de quelqu'un d'autre. Je ne sais pas ce que cela va donner (...) ».

¹⁴¹ CHARLOT, B., BAUTHIER, E., ROCHEX, J-Y. Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. pp59-75.

Apparemment déçue que la garde ne soit pas confiée au père qui est parti à Paris, « mais il est sans travail », l'enseignante est sceptique sur la ligne de conduite de la mère : « je ne sais pas comment elle vit et en plus elle est enceinte ! ».

Cependant malgré ses réserves quant à la famille ou peut-être justement à cause de ses réserves, l'enseignante reste disponible à l'égard de la mère pour comprendre l'enfant. Un peu plus tard dans l'année, elle n'hésite pas à consacrer quinze minutes, le matin après la rentrée de l'école, pour échanger avec la mère qui vient d'accoucher. « Elle est seule, son bébé a trois jours et elle se débrouille ! ». Attitudes et discours concourent à montrer combien elle attache d'importance aux événements particuliers qui risquent de marquer durablement la vie de tel ou tel enfant. Le lien, l'échange entre parents et enseignantes est un des moyens qui peut permettre à l'enfant de trouver sa place, à l'enseignante de comprendre ce qui se passe pour l'enfant en dehors de l'école et aux parents d'avoir des informations sur la vie de l'enfant à l'école.

Les stratégies de mobilisation conduisent parfois à des situations gênantes : « En début d'année je discute avec chaque parent. Je leur explique que c'est important que leur enfant vienne le matin et l'après-midi, chaque jour de la semaine, sinon il ne peut pas comprendre ce qui se passe en classe (...). Je ne sais pas si c'est parce que j'ai insisté mais lorsque Jérémy s'est fait opérer des amygdales, il est venu à l'école dès le lendemain matin. J'y suis peut-être allée un peu fort. Pourtant, c'est important que les enfants ne viennent pas de manière décousue. Jérémy avait beaucoup de problèmes de compréhension et comme au début il ne venait que le matin, j'avais demandé un suivi à JP, car je ne savais pas s'il comprenait ce que je disais ; mais, maintenant, ça va », dit une autre enseignante.

L'importance de la mobilisation sur l'école et les conséquences sur la mobilisation à l'école sont clairement énoncées. Les deux parents de Jérémy sont au chômage. Il pourrait sembler légitime à d'autres, que Jérémy reste chez lui l'après-midi, largement occupé par le temps de sieste. Cependant « c'est l'après-midi qu'on apprécie le travail qu'on a fait le matin », « regarde, par exemple, quand on fait une tarte, on la mange l'après midi ! Alors s'il n'est pas là pour apprécier ». La mobilisation à l'école passe par le plaisir.

Ce plaisir de déguster, ce plaisir de venir à l'école ne peuvent faire abstraction d'un équilibre entre les différents mondes dans lequel vit l'enfant : l'école, la maison et la rue pour certains. « Apprendre est une relation humaine dans toute sa richesse, où le courant

circule sans que l'un ou l'autre des participants à cette histoire prenne toute la place¹⁴² ». Or c'est bien de place dont il s'agit ici précisément car, si l'enfant ne trouve pas sa place d'interlocuteur, peut-il prendre la parole ? On touche au problème de la motivation qui ne peut exister d'elle-même, qui s'articule nécessairement à la mobilisation de tous les partenaires impliqués dans l'action et qui nécessite, par ailleurs, de s'adresser à l'apprenant engagé dans l'action et non à un élève qui pourrait, potentiellement, exister. Mais, on ne peut exiger ou souhaiter des parents qu'ils se mobilisent sur l'école si rien n'est fait pour les intéresser, et pour éventuellement leur ôter l'image négative qu'ils ont pu se construire de l'école pendant leur propre cursus scolaire. L'information nécessaire des parents sur l'école, sur son fonctionnement et sur les activités de l'enfant relève de la volonté des enseignantes de leur faire connaître cette partie du système éducatif. Sans le connaître, il est impossible d'agir sur lui, sur les décisions qui sont prises, sur celles qui concernent ses propres enfants. Une des grandes caractéristiques de l'école maternelle, que les parents ont connue, est cette opacité permanente qui ne permet pas de savoir, pendant les neuf mois de la scolarité, ce que fait son enfant. La surprise est réservée pour la fin de l'année. Cette pratique contribue, d'ailleurs, à renforcer l'image de l'école maternelle selon laquelle il s'agit d'un mode de garde comparable à la crèche. Or, si l'école peut jouer un rôle pour réduire les différences entre enfants, on peut penser que l'évolution des représentations de l'école chez les parents y contribuera, ce qui ne peut se faire sans connaître ce qui s'y passe.

Cette attitude des enseignantes répond également à la conception qu'elles ont du service public, se sentant responsable de la tâche éducative qu'elles se voient confiée, elles souhaitent discuter, échanger, rendre des comptes. Consultent collègues et assistantes maternelles sur des questions de la vie scolaire, elles collaborent avec les parents, pour l'éducation des enfants. La référence au travail est permanente, comme pour les enseignantes qui relèvent du système de valeur indépendant mais elle n'a pas les mêmes effets. La démarche volontaire à l'égard des parents sans emploi, est une démarche vigilante, veillant à ce que le non-emploi ne se transforme pas en non-école, ne conduise pas à la perte de repères pour l'enfant.

¹⁴² HOURST, Bruno. *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris : Inter éditions, 1997. 254p. p 15.

Cette démarche conduit à l'ouverture de la classe et la sollicitation des parents pour différentes activités.

1.3.2. La distance permanente à leurs pratiques

Ces enseignantes, outre la mobilisation des familles sur l'école, font appel à celles-ci, sans discrimination, pour la participation aux activités. Ainsi un appel est lancé, lors du carnaval, pour la fabrication des crêpes pour le goûter. L'enseignante sait bien que toutes les familles ne peuvent pas participer pour des questions de disponibilité mais aussi de représentations. « Ce n'est pas forcément leur place non plus ». Afin de ne pas provoquer de malaise, la proposition est faite de telle sorte que chaque famille puisse à sa manière collaborer sans qu'aucun regard extérieur ne porte de jugement.

Voyages, carnaval, activités de bibliothèque, les sollicitations sont diverses et variées mais il ne suffit pas de faire participer les familles à quelques activités pour que le rapport des parents à l'école change et pour qu'il y ait partenariat. La sollicitation des familles sans distinction offre aux parents la possibilité de se familiariser avec le lieu, les personnes qui y travaillent et ainsi faire tomber la gêne avec laquelle s'établissent certains rapports, quand les parents n'osent pas prendre la parole. L'action facilite la prise de parole, il n'y a pas à se lancer dans de grandes explications, au sein desquelles les parents risquent de ne pas savoir dire ou n'oseront pas dire. L'action permet de communiquer sur quelque chose qui se fait, va se faire ou s'est fait et conduit les parents à prendre la parole sans difficulté. C'est particulièrement vrai dans le cas des voyages. L'implication des parents permet aux enfants de faire des activités qu'ils ne pourraient pas faire sans leur présence ; mais cette implication est liée à une demande faite par les enseignantes, forme de reconnaissance de leurs compétences de mères de familles : « J'ai été surprise pendant le voyage, car je croyais qu'elles n'allaient s'occuper que de leurs propres enfants, et ce n'est pas du tout ce qui s'est passé, surtout dans le car. Des enfants ont été malades et je ne me suis occupée de rien. Bien sûr, je suis allée voir mais c'est tout ! ». Ces propos font apparaître les interrogations des enseignantes, car bien que convaincues de la confiance qu'il faut faire aux familles, le doute est présent.

Ce doute, cette distance permanente permettent aux enseignantes de se remettre en cause. « Pour les fêtes d'école, avant, on faisait payer les réalisations. Ça faisait un peu d'argent pour l'école. Et puis un jour je me suis sentie bien mal à l'aise. J'avais prévu que

X ferait un petit objet qu'il n'aurait pas à payer car je savais que c'était impossible pour ses parents. Alors bien sûr, son objet était moins beau que les autres, je n'avais pas ajouté d'élément acheté, comme le miroir par exemple. Arrive la fête de l'école, l'exposition est en place, le papa vient me voir et me demande combien il me doit. Je lui dis qu'il ne me doit rien. Il avait vu tous les parents payer, alors il a insisté. J'avais honte. Maintenant plus personne ne paye. C'est le conseil d'école », constitué des enseignantes et des parents élus, « qui décident des sommes qui seront demandées pour la coopérative, pour ceux qui peuvent, et puis on fait des gâteaux. Ils sont réalisés et vendus par les assistantes maternelles sur leur temps de travail. Et avec ça, on paye le voyage de fin d'année », voyage auquel participent les parents nombreux, un pour deux enfants, et pour lesquels les frais sont pris en charge.

Dans sa démarche critique, l'enseignante s'est rendue compte que sa volonté de ne pas faire payer était doublement discriminatoire, par rapport à l'enfant, puisque ne pouvant pas payer l'objet, celui-ci ne « comprenait d'éléments ajoutés, achetés » comme le miroir, et par rapport au père qui ne voulait pas apparaître comme différent des autres parents. Or le résultat a été contraire à l'intention : il s'agissait de ne pas opérer de différenciation négative à l'égard des parents et de créer les conditions d'une communication possible.

Ces enseignantes se sont également trouvées confrontées à un changement de public. Il leur a fallu faire la démarche afin de passer au-dessus des discours qui dénigrent les familles défavorisées économiquement, pour se dire que celles-ci pouvaient participer aux activités. Les discours, qui pourraient être perçus comme négatifs, sont souvent produits à l'encontre d'elles-mêmes en reconnaissant leurs « erreurs », ce qui renforce le choix opéré, selon lequel c'est avec les parents qu'il faut travailler et non contre eux, et si, discours négatif il peut y avoir à leur égard parce qu'il y a désaccord, l'attitude adoptée privilégie la communication pour régler le conflit et non pour le fuir.

Ces enseignantes recherchent, avant tout, la collaboration avec les familles, comme elles recherchent la coopération entre enseignantes et assistantes maternelles. Elle refusent l'idée du déterminisme social fatal et entreprennent à l'encontre de celui-ci une démarche volontaire, à l'égard des familles. La sollicitation des parents sans distinction est un des moteurs de cette démarche. L'ouverture de la classe, le lien famille école, la communication avec les parents sur ce que fait l'enfant en classe ou sur des activités partagées font tomber le mur invisible qui existe souvent dans la tête des parents, car ils n'ont pas toujours des souvenirs positifs du monde scolaire. La distance existe mais, il

s'agit de la distance à la pratique, du recul nécessaire pour évaluer les effets de ce qu'elles entreprennent.

L'analyse de l'ensemble de ces propos confirme l'identification des deux systèmes de valeurs et permet de comprendre pour chacun des systèmes, indépendant et coopératif, comment sont justifiées les attitudes :

- la psychologie, savoir d'excellence, apporte des connaissances indispensables pour éduquer les enfants. Les parents, ignorants à ce sujet, ne peuvent être considérés comme compétents. L'action pédagogique va donc, pour le bien de l'enfant, être conduite à l'encontre des parents. Les relations hiérarchiques sont évidentes et mettent à distance les familles,

- la refus du déterminisme social, et la vigilance à cet égard est source de questionnement sur la pratique. L'ouverture, la communication et la collaboration effective attendue, s'inscrivent dans une démarche volontaire qui exprime l'idée selon laquelle tout n'est pas joué à l'avance.

Cette analyse sur les discours justifie les positions à l'égard des familles et permet d'établir les liens avec la représentation de la réussite et de l'échec des élèves. Mais cela ne dit pas ce qui se passe non verbalement, dans les attitudes de la part des enseignantes en direction des parents.

2 LES ATTITUDES A L'EGARD DES FAMILLES

Ces discours et ces dires, ces jugements et ces souhaits ne sont jamais l'objet d'un discours explicite à l'égard des parents. Ce n'est pas en disant aux parents « J'ai envie que vous participiez à la vie de l'école pour que votre enfant aime l'école et trouve une place où il se sente à l'aise » que les enseignantes obtiendront le résultat escompté. Mais cela se joue dans ce qui passe pour de l'insignifiant, les attitudes quotidiennes, les communications informelles, l'incitation à fréquenter l'école. Tout ceci peut conduire aussi à des résultats opposés.

2.1 Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée

L'école est un espace de référence qui consacre l'identité professionnelle, et qui est pour les cinq enseignantes observées un domaine privilégié, dont l'usage dépend des intentions. Les marges de manœuvre dont disposent les enseignantes leur permettent de différencier ces usages, créant ainsi un climat favorable ou non à la prise de parole des parents.

La distribution de l'espace scolaire, forme de communication non verbale a déjà fait l'objet de nombreuses études¹⁴³. Les aspects relatifs à la distribution des classes entre elles, et leur rapport aux couloirs et autres espaces de l'école, la surface prévue par élève dans chaque classe, ne sont pas en lien direct avec le travail en cours. Certes ce sont des éléments qui interviennent sur la signification de la situation, car, comme les adultes, les enfants ne parlent de la même manière selon l'endroit où ils se trouvent, étant plus ou moins imprégnés des règles qui régissent les différents lieux. Les enseignantes, étant arrivées dans des locaux déjà construits, n'ont pas la possibilité d'intervention directe sur ces espaces. C'est donc une dimension de l'espace que l'on ne retient pas pour l'étude en cours. Ce qui importe c'est ce qui est fait de celui-ci, de son aménagement et des possibilités de déplacement.

Intérieur-extérieur, portes ouvertes ou fermées, possibilité de regard ou monde clos de la classe, ces oppositions révèlent un mode de pensée, une manière de concevoir l'acte éducatif, qui varient et induisent des modes de communication qui s'opposent. Le risque encouru n'est-il pas de construire un partenariat avec les familles sélectionnées, excluant encore plus les autres et accroissant ainsi les distances ? La coopération avec toutes les familles est, sans doute, une des conditions nécessaires pour que l'enfant trouve sa place dans l'école et ose prendre la parole, a-t-on souligné au démarrage de cette recherche. Mais

¹⁴³ Voir surtout : HALL, T. La dimension cachée. FOUCAULT, M. Surveiller et punir. Paris : Gallimard, 1975. 315p. VINCENT, Guy (dir). L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994. 227p. ZIMMERMAN, Daniel. La sélection non verbale à l'école. PUJADE-RENAUD, Claude. Le corps à l'école. BERGER, Ida. Les instituteurs d'une génération à l'autre. CHOBAX, Jacqueline. Les corps clandestins : l'école, l'enfant et le quotidien. Paris : Desclée de Brouwer, 1993. 197p.

pour une coopération minimale avec toutes les familles ne faut-il pas lever les barrières symboliques ? Les parents entrent-ils dans l'école ? Tout est prévu pour que la limite territoriale soit respectée. Mais ce sont les acteurs de l'institution qui rendent ou non cette barrière franchissable.

L'école est un nouveau monde dans lequel l'enfant pénètre. Peut-on prendre la parole quand on a le sentiment de ne pas exister pour les autres, pour l'enseignante, voire le sentiment d'être rejeté, ignoré ou de passer inaperçu. La première condition à la prise de parole n'est-elle pas de trouver sa place dans un groupe nouveau, premier pas vers la reconnaissance du statut d'interlocuteur ? Pour se construire cette place d'interlocuteur, le lien famille-école¹⁴⁴, est un des éléments indispensables. Pour que l'enfant ne se sente pas partagé entre deux mondes, sa bonne volonté n'est pas suffisante, ni même de celle de sa famille. Cela tient au rapport existant entre la famille et l'enseignante et plus particulièrement à la volonté de l'enseignante. Dans les pratiques observées, on assiste à des modes d'ouverture de l'école aux familles qui s'opposent selon la division bipolaire des systèmes de valeurs.

L'entrée se fait à heures fixes, pour les enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant. Les parents, accompagnant, attendent devant une porte close. Pendant un laps de temps défini, le flot d'enfants se déverse dans cet espace où tout est codifié : où s'asseoir, comment se déplacer, surtout ne pas crier. Ce temps de liberté suspendue ou de captivité momentanée, ce temps pendant lequel l'apprentissage des règles de vie commune, est l'élément déterminant du fonctionnement : « la fonction la plus apparente est celle d'assurer de bonnes conditions de travail¹⁴⁵ ». L'enfant est ainsi coupé du monde extérieur pour le protéger. La rupture est brutale. Il en est de même aux heures de sortie quand les enseignantes « rendent » les enfants aux parents. Postées en arrière des enfants, elles s'adressent à eux pour leur dire de sortir, veillant à ne pas dépasser les horaires de travail. Une fois l'heure passée, les enfants sont confiés à l'assistante maternelle de service. Bonjours et sourires sont réservés à certains parents, le regard des autres est évité pour ne rien devoir dire. Ils ne sont pas reçus dans la classe, espace privé. Quand la rencontre est

¹⁴⁴ PLAISANCE, E., RAYNA, S. L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives.

¹⁴⁵ CHOBEAUX, Jacqueline. Les corps clandestins. p 98.

inévitables, elle se passe dans le bureau de la direction ou dans le hall, en restant debout, afin de maintenir la distance, celle qui confère le droit de juger, oubliant, malgré la certitude d'être des professionnelles, que la professionnalité c'est peut-être la capacité à prendre en compte le public, à l'écouter, à l'associer, à informer et à se remettre en cause.

Les autres enseignantes ont fait tomber la barrière symbolique. C'est le résultat, pour l'une d'entre elles, d'un travail de longue haleine. Quelques années²² auparavant il était, pour elle, impensable que les parents entrent et voient. Maintenant, les parents n'entrent pas quotidiennement dans la classe mais entrent dans le hall où sont accueillis les enfants, simplement pour dire que leur enfant mange ou ne mange pas à la cantine, a perdu son écharpe et autres événements qui font partie du quotidien. Ces détails prennent toute leur importance cependant, notamment pour la cantine, car l'enfant peut sentir à travers le lien qui s'établit entre l'enseignante et les parents, qu'il est confié à la maîtresse et non abandonné à l'école dans un monde qui pourrait lui être hostile.

Par ailleurs, lorsqu'ils souhaitent discuter de leurs enfants, les parents sont accueillis dans la classe, l'enseignante profite de l'occasion pour montrer la place de l'enfant, ses réalisations. « Regardez-ce qu'il a fait ce matin ! », dit l'enseignante en montrant la réalisation faite à la peinture soufflée qui exige une grande disponibilité de la part d'un adulte. Souvent, les parents manifestent leur surprise d'un « Oh ! » qu'ils retiennent à peine. Cela leur fait découvrir des moments de la vie de leur enfant qu'il ne leur aura peut-être pas racontés.

La participation aux différentes activités les conduit également à pénétrer l'espace scolaire. Ce n'est plus un espace protégé à l'abri des regards, et, même si la réserve et la discrétion des parents sont grandes, le monde de l'école n'est plus fermé sur lui-même. La distance est rompue.

Fermer ou ouvrir l'espace scolaire aux parents, sont des éléments non verbaux de la pratique pédagogique quotidienne. Ces éléments non verbaux véhiculent des valeurs, qui ont permis d'identifier préalablement les systèmes de valeurs. Le premier exprime la

²² Journal de bord 1988-1989.

volonté de se préserver, d'être indépendant, de ne pas être remise en cause, et de séparer l'enfant de sa famille. Et l'habitude ayant fait son travail, il n'y a rien à dire, en apparence, sur ce monde scolaire fermé, que les enseignantes ont connu quand elles étaient élèves.

L'ouverture de l'école tente de modifier l'image que les parents peuvent avoir de l'école, mais bouscule aussi les habitudes des enseignantes. L'objectif central de cette démarche est de créer des liens entre le monde familial et le monde scolaire, en associant tous les acteurs impliqués dans le processus éducatif, mais pour cela une mise en confiance est nécessaire et celle-ci passe par la mise en place de moments d'échanges.

Ces différentes attitudes sur l'espace scolaire sont renforcées par les attitudes relatives à la communication entre parents et enseignantes.

2.2 Le rapport à la communication

Les rapports à la communication avec les parents sont diamétralement opposés selon les pratiques : d'un côté est entretenu un rapport minimaliste de l'autre, un rapport où se mêlent les rencontres formelles et informelles.

2.2.1 Les rapports minimalistes

Les enseignantes, qui relèvent du système de valeurs indépendant, ne souhaitent pas avoir de contact spécifique avec les familles qui ne sont plus celles d'il y a vingt ans, même si certaines sont moins critiquables que d'autres. L'une d'elles sélectionne les parents à qui elle s'adresse : « Vous ne pouvez pas assurer la sortie ? Il y a le père de Alain et je n'ai pas du tout envie de lui parler » dit-elle en s'adressant à la personne qui a réalisé ce travail.

La passivité des parents est interprétée comme de l'indifférence à l'égard des enfants, manque d'intérêt ou manque de formation qui les conduit à une certaine démission. Mais comment peut-on reprocher aux parents d'être passifs, alors que les enseignantes dénie le droit de regard et le droit de parole aux parents. Ainsi un jour où les enfants se sont barbouillés de terre, une enseignante n'hésite pas à renforcer le barbouillage d'Alexandre, et à le remettre ainsi à son grand-père, alors que tous les autres enfants ont eu le droit d'aller se laver : « je ne peux plus le supporter avait-elle dit ce jour là ». Aucune interaction verbale n'a lieu entre le grand-père et l'enseignante, mais celle-ci

ou d'être enfant de parents sans travail et sans domicile ? Et pour le grand-père, que se passe-t-il ? La manière dont l'enfant est « envoyé » à son grand-père, alors qu'aucune parole n'est prononcée, rompt toute possibilité de communiquer, pour comprendre ce qui s'est passé. Dans une situation où il n'y a aucun mot auquel il est possible de s'accrocher pour répondre, et où se juxtaposent mépris et dégoût, il faudrait pouvoir briser ce silence renforcé par la barrière symbolique de l'espace infranchissable. Le décalage est là dans tout ce non-verbal, qui conduit l'enseignante, consciente des effets produits, à dire : « Et encore je n'ai rien dit ! ».

La communication entre familles et enseignantes pourrait permettre aux conflits d'éclater. Le refus de la communication peut aggraver le conflit et sa gestion prend alors une autre forme. Ainsi l'une des enseignantes reçoit, un jour, un mot écrit par la mère d'un enfant.

« Wilfried mange à la cantine, merci.

Wilfried se plaint à son cou, à la nuque (il me dit qu'il a été frappé ²³ par M(...), pourquoi ? ».

Ce mot a été transmis au directeur. La colère de l'enseignante, après s'être retournée contre la mère : « Oui ! C'est elle, mais elle ne veut pas être accusée ! », se retourne contre l'enfant, la classe est prise à témoin : « Alors je t'ai pincé ? », demande-t-elle à l'enfant alors que tous les enfants sont installés sur les bancs. Wilfried fait oui de la tête. « Et tu as beaucoup pleuré ? ». Tête baissée, il acquiesce. « Regarde-moi dans les yeux ! Qui est-ce qui ment, c'est eux ou toi ? ». Et pour obtenir une réponse à sa propre question, l'enseignante interroge alors tour à tour chaque enfant : « est-ce que c'est vrai que je l'ai pincé ? ». A cette question il est répondu un « non » systématique, mais les enfants pouvaient-ils faire autrement ?

²³ Sur le mot, frappé était écrit « frapper », mais par respect la correction a été apportée.

L'apprentissage du contrôle social se met en place. Tombe alors le verdict. « Il a intérêt à me donner un certificat de radiation qu'elle fera faire elle-même. Je ne veux pas me laisser faire comme (...) (3^e enseignante de l'équipe) l'année dernière ! ». Peu importe dans ce cas, que ce soit vrai ou non, la violence symbolique ne laisse aucune trace physique. Celle-ci est superposée par une menace physique alors que Wilfried se gratte : « tu as vu comme il est vilain, il se gratte et après il va dire qu'on l'a pincé. Je te préviens si tu te grattes, je te mets une clique et ça ne laisse pas de traces ! »

Le rapport à la violence est très ambigu : « D'un côté un discours condamnant la violence des familles au nom de valeurs morales, de l'autre des pratiques semblant la renforcer²⁴ », mais il s'agit d'une violence légitime aux yeux des enseignantes, comme toutes les punitions et les sanctions. Ces enseignantes n'ont d'ailleurs pas souhaité s'engager dans un travail de circonscription portant sur la prévention des violences familiales.

Ce refus de la communication avec certaines des familles conduit à la gestion des conflits par supérieur hiérarchique interposé. Paradoxalement perçu comme quelqu'un « qui ne connaît pas grand-chose à l'école maternelle », car, dans l'un des groupes-classes, il a demandé de faire de vraies activités physiques, « alors qu'ils ne savent même pas faire la ronde », c'est à l'inspecteur qu'elles font appel pour régler des difficultés qui sont en partie liées à la mise à distance des familles et à l'impossible communication qui en découle.

Alors que les parents sont considérés comme incompetents pour l'éducation de leurs enfants, les enseignantes utilisent une énergie considérable à les éloigner d'eux, car elles craignent leur intervention. Pourtant elles ne manqueront pas de signaler parmi les facteurs explicatifs de l'échec scolaire, s'ajoutant aux facteurs liés à l'origine sociale, les facteurs liés à la faible communication entre la famille et l'école. La faible collaboration entre la famille et l'enseignante est souvent considérée comme un facteur prédisposant aux

²⁴ PAYET, J.P. Civilité et Ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. *Revue française de Pédagogie*, octobre novembre décembre 1992, n°101, pp59-69. p63.

difficultés scolaires de l'enfant, les parents ayant eux-mêmes une vision négative de leur communication avec l'enseignant²⁵. Incommunicabilité et mise à l'écart sont paradoxales, puisqu'elles renvoient, comme le rapport à la violence, à une contradiction.

Ce sont aussi ces familles qui sont « accusées » de « ne pas parler avec leurs enfants » à la sortie de l'école, « elles discutent entre elles pendant des heures sans s'occuper d'eux ». Le « déficit » linguistique est attribué au manque de communication dans les familles : « Il paraît qu'il est assis toute la journée sur une chaise et qu'il n'a pas le droit de parler ». Représentations ou fait réel, quoi qu'il en soit ces enfants se trouvent dans une position inconfortable entre deux mondes qui s'opposent. Que font les enfants passant d'un monde à l'autre sans communication entre les deux, comment trouvent-ils leur place et quelle place trouvent-ils ? Ces processus peuvent-ils être dissociés des processus de scolarisation et de leurs effets sur les processus cognitifs.

2.2.2 Des rapports formels et informels

La volonté de faire participer les familles conduit nécessairement à établir d'autres rapports à la communication. Ainsi, outre la volonté de modifier la représentation que les parents pourraient avoir de l'école, en facilitant l'entrée dans la classe, la participation permettant aux parents de mieux comprendre le système scolaire, les relations sont quotidiennes sur le plan informel « un petit mot, un sourire, ça ne coûte rien » dit l'une des enseignantes et « ça facilite les échanges quand on a vraiment un problème ». Chacune des enseignantes discute, accueille, privilégie « le climat », est à l'écoute des difficultés passagères ou graves des familles, cherche comprendre les enfants et communique avec les parents sur ce que ceux-ci font à l'école.

Ces types de rapport sont opposés aux précédents. La volonté est de faire avec les parents, pour les enfants, chacune en fonction de ses compétences. Certes, le temps passé à communiquer avec les parents empiète sur le temps consacré aux enfants et cela n'est possible que grâce à la collaboration active des assistantes maternelles. On pourrait dire

²⁵ JACQUES, Marie, BAILLARGEON, Madeleine. Point de vue écologique sur les services préscolaires. In : TOCHON, F.V. Eduquer avant l'école. pp207-255

que, s'il n'y a pas communication entre les parents et les enseignantes, c'est la faute de l'institution qui n'a prévu ni l'espace ni le temps. Cependant on constate que, malgré cette absence institutionnelle effective, l'organisation entre les différents acteurs permet à la fois l'accueil des enfants, les échanges avec les parents et améliore ainsi la qualité de l'accueil. Ces échanges permanents, qui ne peuvent être considérés comme incidents critiques, ce qui explique la faible quantité de données, s'enrichissent d'années en année : « Je ne veux pas changer d'école, parce que les parents je finis par bien les connaître, et j'ai des nouvelles des frères que j'ai eus les années précédentes. Je ne reconnais pas toujours les enfants mais, dès fois, je reconnais le chien et les enfants me reconnaissent ! »

Devant ces diversités de relations on peut se demander comment peuvent se situer les parents, surtout quand ces différences de relations existent au sein d'une même école et font apparaître l'arbitraire et l'incohérence entre les différentes pratiques.

Ainsi les enseignantes qui relèvent du système de valeur indépendant filtrent les contacts avec les parents, les évitent, ce qui permet le maintien de la distance et préserve l'indépendance. Elles ne souhaitent pas établir de moments d'échanges rituels, qui pourraient ouvrir une brèche dans leur système de protection.

L'accueil des parents, la disponibilité, la coopération entre enseignantes et assistantes maternelles qui permet d'accueillir les enfants, caractérisent les rapports de communication des enseignantes qui défendent les valeurs du système coopératif.

Cette opposition se confirme dans l'accueil des enfants et les incitations pour les faire venir à l'école.

3 L'ACCUEIL DES ENFANTS

Les partisans institutionnels de la scolarisation précoce invoquent en particulier les différences de capital langagier et leur possible réduction à l'école²⁶. L'analyse de la fréquentation des élèves et des stratégies mises en œuvre par les enseignantes pour accroître ou non le temps de présence des élèves à l'école soulève, comme on vient de le dire la question du rapport temps / apprentissage. Avant la démocratisation de l'entrée à l'école, les temps scolaires variaient en fonction de l'origine sociale. A l'heure actuelle, l'institution met l'accent sur la scolarisation précoce pour les enfants des milieux les « plus défavorisés », laissant ainsi penser que le temps passé à l'école peut compenser les inégalités sociales existantes dans la construction des savoirs socialement valorisés. On a, donc, dans un premier temps comparer quantitativement la fréquentation des groupes classes observés.

Le nombre d'élèves présents dans les différents groupes classes s'obtient par dénombrement, une moyenne mensuelle systématique est demandée dans le cahier d'appel, et il serait possible, en s'en tenant à la comparaison des données, de se limiter au constat d'une variation de fréquentation d'un groupe à l'autre à l'autre, voire d'une école à l'autre. Les taux d'inscriptions sont différents d'une école à l'autre, ce qui est en partie liée aux stratégies des familles, en partie aux pratiques de l'école, comme on l'a évoqué précédemment.

Dans le groupe classe n°1, le nombre d'enfants inscrits est de 22, au sein des groupes classes 2, 3, 4 trente enfants sont inscrits par classe, le groupe classe 5 dépasse largement ces effectifs puisqu'il y a 42 inscrits. Il est justifié par l'enseignante : « En première année, les enfants ne viennent pas régulièrement, il y a toujours des absents ». Jouant avec le roulement, elle obtient une moyenne annuelle de fréquentation de 35 ».

²⁶ LAPARRA, Martine. Réflexions sur une didactique de la langue maternelle au niveau des apprentissages premiers. Pratiques, septembre 1991, n° 7, pp11-26.

L'observation systématique de cette donnée à chaque séance fait effectivement apparaître des variations de taux de présence importante (moyenne obtenue à partir du nombre d'enfants présents à chaque séance).

Tableau n° 15 : Fréquentation moyenne des élèves par classe					
Groupe-classe	1	2	3	4	5
Fréquentation moyenne	14	27	28	27	35

Ce tableau ne fait pas apparaître la distinction que l'on pourrait attendre. Les groupes 1 et 2 sont ceux des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant. Les groupes 3, 4 et 5 sont ceux des autres enseignantes.

Or, à la lecture du tableau, on voit trois pratiques différentes : un petit effectif de quatorze élèves, un effectif qui correspond au taux d'inscription pour les trois groupes-classes du milieu et un effectif dont l'importance a été expliquée préalablement.

On constate que le premier groupe classe se distingue des quatre autres, son effectif moyen étant inférieur de plus 50% à celui des autres. Si, dans les textes de la loi d'orientation il est clairement indiqué que : « L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé²⁷ », la pratique au sein de ce groupe classe semble être assez loin des attentes institutionnelles. Une fois les inscriptions faites (N=22), l'enseignante ne stimule pas la fréquentation, n'incite pas les parents à conduire leurs enfants à l'école. Le taux de présence moyen est de 30% inférieur au nombre d'inscrits.

Mais, si les enfants ne viennent pas, la faute incombe aux parents : « Ce n'est quand même pas à moi d'aller les chercher ». La construction du sens de l'école, pour les familles

²⁷ Journal Officiel de la république française. 14 juillet 1989. Loi d'orientation sur l'éducation. p8860.

de l'enseignante. Les parents sont objets de jugements. Ces jugements, comme on l'a vu dans le rapport aux familles, sont dépendants de la situation professionnelle, mais aussi et surtout de la situation sociale et les échanges sont avec certains d'entre eux inexistantes voire évités.

Les trois classes de la même école ont un taux moyen de fréquentation qui varie de 27 à 28. La stratégie à l'égard des familles a été décidée conjointement. L'objectif est de favoriser la fréquentation de l'école, afin de « faciliter l'intégration dans le groupe, et permettre la compréhension des activités ». Si cette stratégie est suivie positivement par deux des enseignantes (n=28 et n=27), la troisième tente d'user de stratégies visant à démobiliser l'enfant et par voie de conséquences à limiter sa fréquentation de l'école. Ainsi Émilien sera absent deux mois, après le passage en commission, la mère ayant compris que son enfant n'était pas désiré à l'école. L'enseignante, paradoxalement, se désole de cette absence, alors « qu'il commençait à prendre de bonnes habitudes ». Mais régulièrement elle se plaint du nombre d'enfants et de l'hétérogénéité des niveaux. L'absence d'Alexandre est souhaitée : « Qui est-ce qui vient, à l'école, avec de la bronchodermine ? », dit-elle dans les toilettes s'adressant implicitement à Alexandre. Lors de la séance d'observation suivante l'enseignante reprend : « J'espère qu'il n'a pas encore mis de bronchodermine ». Or il s'est écoulé une semaine entre ces deux interventions. Ces propos, discriminant l'enfant aux yeux des autres, visent implicitement à ce que l'enfant ne vienne plus à l'école, même provisoirement.

Les enseignantes, chez lesquelles a été identifié le système de valeur coopératif avouent, parfois, la fatigue aidant, qu'elles aimeraient bien, quelques fois, avoir moins de présents : « on fait tout pour qu'ils viennent et après on se plaint ». S'interrogeant sur la manière dont sont reçus ses propos insistants, l'une d'entre elles se demande si les parents ne mettent pas leurs enfants à l'école par crainte de sanction : « Peut-être que j'exagère » dit-elle, bien contente, cependant, que les enfants soient régulièrement présents, enfants qu'elle accueille un par un à la porte de la classe. Derrière cette question on retrouve la distance à la pratique qui interroge les effets de ce qui est mis en place. Si les parents craignent la sanction, l'image de l'école n'est pas changée à leurs yeux et la collaboration souhaitée n'est pas acquise.

Au sein du groupe classe n°5, l'ouverture de l'école est étendue jusqu'à 1/2h après l'heure officielle pendant les premiers mois de l'année. De ce fait, les parents, qui arrivent

en retard, ne trouvent pas porte close. Cependant en cours d'année, l'enseignante, constatant que ce n'est pas forcément rendre service aux enfants que de leur permettre d'arriver en retard reviendra sur l'ancien fonctionnement : « Il n'y a rien qui poussent les parents de Vanessa à se lever, les grands vont à l'école tout seul. Ce n'est pas rendre service à Vanessa que de les laisser arriver systématiquement en retard. Ça ne l'aide pas à se structurer ». Cette structuration peut être discutable, parce le rythme est imposé par une institution, mais la remise en cause individuelle de ce rythme ne peut être préjudiciable qu'à celui qui le remet en cause. Cette évolution, dans le temps d'ouverture des portes, confirme la distance à la pratique déjà observée à plusieurs reprises. L'enseignante mesure les effets, de ce qu'elle met en place spécifiquement pour les enfants dont les parents sont en difficulté.

Ces éléments d'observation mis en relation avec le travail de D. Glassman permettent de rappeler que toute pratique enseignante qui « pour les meilleures raisons du monde¹⁵² » en viendrait à ignorer des familles que presque tout oppose sur le chapitre de l'implication scolaire, risquerait fort de manquer son objectif dans la lutte contre l'échec scolaire. La construction du sens, positif, de l'école n'est-elle pas l'un des éléments déterminants du processus de réussite ? Bien sûr on pourra opposer que ce n'est pas parce qu'ils ne viennent pas régulièrement à l'école à deux ans qu'ils sont engagés dans un processus d'échec et heureusement. Cependant, dès lors que l'on est engagé dans un processus nouveau, le sens de celui-ci se construit dès les premiers moments, et peut-être est-il important d'avoir envie d'aller à l'école, parce qu'on s'y sent bien.

Il s'avère qu'un enfant, parmi ceux observés, a été absent un long moment (2 mois) durant l'année scolaire. On pourrait donc penser, que l'effet temps évalué sur le plan quantitatif, va jouer favorablement pour les enfants présents, en particulier pour améliorer les apprentissages relatifs à la prise de parole, chaque enfant pouvant, a priori disposer d'un temps de disponibilité enseignant, à son égard, important et quotidien. Mais, derrière ces différentes stratégies d'accueil se dessine la place qu'occupent les enfants à l'école. Sont-ils attendus, leur présence est-elle importante, souhaitée ? Présence, absence,

¹⁵² GLASMAN, D. Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de Pédagogie*, juillet août septembre 1992, n°100, pp 19-33.

ces différentes stratégies d'accueil se dessine la place qu'occupent les enfants à l'école. Sont-ils attendus, leur présence est-elle importante, souhaitée ? Présence, absence, existence, trois mots qui contribuent à la construction du sens de l'école. Venir à l'école parce qu'on est attendu, parce son absence est remarquée est bien différent de la sensation éprouvée lorsque tout cela passe inaperçu.

Ces stratégies sont à mettre en relation avec la manière dont les enseignantes se représentent leur fonction et dont elles considèrent la famille. Elles peuvent être synthétisées selon le tableau suivant :

Tableau n° 16 : Les différentes mobilisations des familles sur l'école		
	Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Discours et attitudes à l'égard des élèves	Ne pas inciter les élèves à venir Mais faire ressentir la présence nécessaire Ne pas accueillir les enfants Dévaloriser les enfants qui dérangent	Faire aimer l'école, leur donner envie de venir Favoriser l'accueil, moment privilégié.
Discours et attitudes à l'égard des familles	Juger les familles et l'éducation familiale Maintenir la distance Fermer l'école	Développer le partenariat Dialoguer avec les parents, solliciter des familles Ouvrir l'école
Effet sur la mobilisation des familles	Absence de mobilisation sur l'école.	Mobilisation sur l'école importante

Une contradiction entre le discours explicite et l'attitude implicite au sein des pratiques d'une enseignante qui relève du système de valeurs indépendant est l'autre face d'une contradiction déjà observée dans ce groupe d'enseignantes qui travaille en équipe.

Le poids de l'équipe, que l'enseignante dirige, intervient. Explicitement, tout est fait pour que les enfants réussissent et, pour qu'ils réussissent, il faut qu'ils viennent à l'école. Cette enseignante le pense et le dit. Mais, si elle peut contribuer à la réussite de certains enfants, elle n'est pas responsable de ce qu'ils vivent dans leur famille, ce qui est vrai. Mais certains enfants sont si fatigants, parce qu'ils sont mal élevés, qu'elle préférerait ne pas les avoir dans sa classe, et elle leur fait sentir, par des remarques ou en les ignorant. Cette attitude, à défaut de pouvoir conduire les élèves hors de l'école, risque de les conduire à se construire une image dévalorisée. Dans ce cas précis, le temps passé à l'école ne sera en aucune mesure facteur de différenciation positive. Cette contradiction n'apparaît

pas comme telle aux yeux de l'enseignante puisque certains enfants ne devraient pas être scolarisés. On retrouve ici le double discours¹⁵³, qui varie en fonction des situations. De fait, les enfants qui sont là ne sont pas responsables de leur présence, les parents les inscrivent là parce qu'institutionnellement c'est possible, et, pour différentes raisons, ils choisissent l'école plutôt que la crèche. Mais les structures ne sont pas adaptées, selon le discours de cette enseignante. Elle n'accepte donc pas de « subir » ces présences. Cette attitude est à l'opposé de celle qui consiste à faire venir les enfants aussi souvent que possible, voire à en inscrire plus que le nombre légal pour que tout le monde trouve sa place : « Certes la classe est petite mais ce n'est pas pour cela qu'il ne faut pas les accueillir », et ce malgré l'inadaptation des structures.

On dégage de cette observation que le temps de présence des enfants, à l'école pendant l'année scolaire, est dépendant de deux stratégies enseignantes différentes. La première stratégie consiste à limiter le nombre de présents en responsabilisant les familles, voire en contrecarrant les stratégies familiales. La seconde stratégie consiste à utiliser des moyens possibles, inscriptions, contact avec les parents, visant à favoriser la présence régulière des enfants.

CONCLUSION

Les rapports entretenus par les enseignantes avec les familles s'opposent selon les deux systèmes de valeurs. D'un côté, discours d'éviction et jugements négatifs sont assorties de stratégies qui mettent volontairement les familles, en situation économique précaire, à distance en les rendant responsables de l'éducation de leurs enfants en cas d'échec, et responsables de la régularité de la fréquentation de l'école.

De l'autre, la volonté d'installer un partenariat avec toutes les familles, se joue au quotidien, par des attitudes qui visent à réduire la distance, instaurent des rapports de communication formels et informels, manifestent une volonté d'ouvrir l'école et faire connaître le système.

¹⁵³ MONTEIL, J.M. Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique : un effet de polydoxie. *psychologie française*, 1986, n°31, pp115-121.

peut ainsi opposer les différents rapports selon le tableau suivant :

Tableau n° 17 : Les différents rapports entretenus avec les familles	
Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Discours d'éviction	Discours affichant la volonté de partenariat
Fermeture et protection de l'espace scolaire	Ouverture de l'espace scolaire
Considère le partenariat comme une charge de travail supplémentaire	Favorise le partenariat pour améliorer la qualité des activités pédagogiques, pour informer sur le fonctionnement de l'école
Communication minimaliste voire inexistante ou évitée	Communication quotidienne formelle et informelle permettant de faire le lien entre l'école et la famille et favorisant l'accueil des élèves

Les différents discours tenus par les enseignantes permettent de dégager deux types d'équation. La première est la suivante : parents sans emploi = relations problématiques famille/école = échec scolaire, et la seconde : parents d'origine populaire = échec statistiquement possible = action de l'enseignante. Se pose la question suivante : qui rend la relation problématique ou agit pour que la relation soit possible ? Car, dans tous les cas, les enseignantes décident. Ce pouvoir leur est attribué par leur rôle, pouvoir qu'elles n'ont pas nécessairement, lorsqu'elles travaillent dans un milieu aisé où les parents n'hésitent pas à faire intervenir des supérieurs hiérarchiques. L'une des enseignantes qui relève du système de valeurs coopératif le dit bien : « Je me force ». Il s'agit d'une action délibérée et volontaire orientée vers les parents, action qui n'est pas facile.

Les différents discours justifient l'ensemble des attitudes entretenues à l'égard des familles.

La fermeture de l'école ou son ouverture vont permettre de dire que les parents ne s'intéressent pas à ce qui se fait dans l'école ou son contraire. Les rapports d'échanges avec les parents ne s'établissent que par l'action volontaire des enseignantes qui doivent prendre en compte la relation difficile que les parents peuvent entretenir avec l'école. D'un côté, les rapports sont minimalistes, le non verbal est signe d'éviction, d'exclusion, de rejet, de refus. L'école est un espace clos qui protège l'enfant du monde qui l'environne. De l'autre côté, la distance est rompue, les portes sont ouvertes et l'organisation entre tous les acteurs permet de trouver le temps du dialogue ; mobilisation des familles, échanges formels et informels repose sur le partenariat faisant de celui-ci le maillon central de la relation.

Les pratiques qui visent à favoriser ou non, l'accueil des élèves, n'ont pas d'impact sur la présence mais elles ont un impact sur la place réservée à l'enfant dans la classe.

Une remarque s'impose. Les différents éléments analysés ne se situent-ils pas au niveau du verbal. Si tel était le cas, l'hypothèse selon laquelle les éléments non verbaux des pratiques renforcent l'identification des systèmes de valeurs, ne serait pas vérifiée. Mais ce sont les attitudes non verbales des enseignantes : fermeture de l'école, fuite de la communication, refus de s'investir dans le partenariat qui empêchent que la communication verbale s'établisse. Et ce sont également les éléments non verbaux qui permettent à la communication de s'établir, ouvrir l'école, prendre le temps de communiquer, s'organiser pour être disponible. L'analyse du verbal, stricto sensu, n'aurait pas permis d'obtenir ce résultat, mais aurait permis de constater qu'il y a beaucoup moins d'échanges verbaux avec les familles chez les enseignantes qui se réfèrent au système de valeurs indépendant que chez les autres sans pour autant expliquer comment cela se passe.

Ces rapports aux familles, différenciés selon les systèmes de valeurs, n'agissent pas directement sur le temps de présence des enfants. Ils sont communs à tous les enfants d'un même groupe classe, car si l'on a vu que certaines familles sont mises à distance, il n'a pas été observé une volonté de partenariat et ou d'échanges, clairement affichée, avec d'autres familles. Les pratiques de communications formelles, informelles et sollicitations pour les activités s'adressent également à toutes les familles. Cependant ces rapports participent chez l'enfant à la construction de l'image de soi dans l'école, à la place que l'on occupe. En effet, soit le lien est créé avec la famille et le clivage possible entre les deux mondes, scolaire et familial, est réduit, l'enfant pouvant comprendre qu'il n'est pas partagé entre deux espaces qui s'excluent l'un l'autre, soit le lien n'existe pas et c'est à l'enfant de se faire reconnaître dans le groupe, bénéficiant des attentes positives de l'enseignante liées à l'image de la famille, ou pâtissant des attentes négatives qui se reportent directement sur lui.

Les analyses effectuées conduisent à considérer que chacun est inscrit dans un rapport de places qui le dépasse, en partie. L'expression de ce rapport est en premier lieu non verbal et est transmis par un ensemble d'attitudes à l'égard des familles. Comment parler de l'autre monde quand la scission est marquée ? Comment vivre son métier d'élève ? Les limites sont données. Comment vivre bien, être épanoui quand on ressent ou entend que sa famille est critiquée ? Comment avoir envie de parler à cette personne qui

n'aime pas ses parents ? Si l'image que lui renvoie l'enseignante est dépréciée, l'élève ne va-t-il pas limiter lui-même ses propres perspectives ? Alors, sans entrer dans l'analyse de l'inconscient car on touche à l'une des limites de ce travail, on peut s'interroger sur la manière dont se construit le lien entre l'enseignante et l'enfant. Le climat a toute son importance dans la construction du rapport à la prise de parole. Les sentiments de sympathie, de rejet, les attitudes positives ou négatives à l'égard de l'école, les envies de prendre la parole ne se construisent-ils pas dans cette ambiance là ?

Par l'analyse des attitudes et discours entretenus par les enseignantes à l'égard des familles, on a vérifié que les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques confirment l'identification des systèmes de valeurs préalablement établie. Ces éléments non verbaux des pratiques pédagogiques sont des éléments qui véhiculent des valeurs, comme les éléments non verbaux de toutes les pratiques sociales. On peut, dès lors, généraliser cette vérification à l'ensemble des éléments non verbaux des pratiques pédagogiques.

Mais les pratiques pédagogiques ne se limitent pas aux rapports entretenus avec les familles. « Apprendre à prendre la parole » est institutionnellement prescrit. Les marges de manœuvre dont disposent les enseignantes, leur permettent, cependant, de définir les objectifs et de choisir les moyens, verbaux et non verbaux, pour y parvenir. On devrait dans le chapitre suivant que les objectifs énoncés sont en lien avec les systèmes de valeurs.

CHAPITRE IV

EVALUATION DE LA PRISE DE PAROLE

ET

SYSTEMES DE VALEURS

CHAPITRE IV

EVALUATION DE LA

PRISE DE PAROLE ET SYSTEMES DE VALEURS

Les situations de communication, en classe, révèlent un véritable pouvoir asymétrique, entre une personne qui sait et une personne qui ne sait pas. Ainsi un élève peut avoir ou non le droit de prendre la parole, spontanément ou non, selon la situation. Les erreurs de prise de parole peuvent être diversement reçues. Une appréciation, formulée en fonction des règles d'usage ou des règles de syntaxe, peut permettre la compréhension du sens ou conduire exclusivement à la conformité formelle. Tout dépend de l'enjeu de la situation. Cependant, en situation scolaire, et à l'âge où les enfants entrent dans le langage verbal, on pourrait supposer que l'enjeu est identique pour toutes les enseignantes: apprendre aux enfants à améliorer l'efficacité de la communication verbale, explicitement formulé par chacune d'elles, d'ailleurs. Cependant, la définition des objectifs à atteindre permettant de vérifier cette efficacité est sous la responsabilité de chacune d'entre elles.

Selon l'hypothèse émise, on devrait vérifier que les objectifs poursuivis dans le domaine de la prise de parole sont en lien avec les systèmes de valeurs précédemment identifiés. Une distinction devrait donc être observable entre les grilles d'objectifs, élaborées pour évaluer les compétences dans le domaine de la communication. On devrait vérifier que cette opposition entre les objectifs est une opposition relative aux finalités de cette formation.

Préalablement à l'analyse de ces grilles et après avoir réfléchi à l'enjeu de la formation, en intégrant les acquis des recherches dans le domaine de la prise de parole, sera étudié donc, le contexte dans lequel se sont constituées ces grilles. En effet, la formation à la communication est institutionnellement prescrite, ainsi que l'évaluation de celle-ci. On pourrait penser que les pratiques évaluatives et les autres sont sous l'entière détermination des Instructions officielles. Cependant l'hypothèse s'écarte de cette interprétation et précise que les objectifs poursuivis, observables à travers la grille

celle-ci. On pourrait penser que les pratiques évaluatives et les autres sont sous l'entière détermination des Instructions officielles. Cependant l'hypothèse s'écarte de cette interprétation et précise que les objectifs poursuivis, observables à travers la grille d'évaluation, sont articulés avec les systèmes de valeurs des enseignantes. L'analyse du rapport entretenu par les enseignantes avec le savoir à enseigner, constitutif du système de valeur, permettra d'établir la relation entre ces rapports aux savoirs et les Instructions officielles.

On dégagera de l'ensemble de rapports existants entre valeurs, objectifs explicitement poursuivis et Instructions Officielles, la place de l'apprenant dans l'apprentissage.

1. LES ENJEUX DE LA COMMUNICATION ET DE LA FORMATION

1.1 Apprendre à prendre la parole en grand groupe

Ce n'est pas de langue au sens restreint du terme, mais de communication entre les individus dont il est question. La linguistique a évolué et l'étude de la phrase a progressivement laissé la place à l'étude concrète de ce qui se déroule entre deux interlocuteurs. Ce changement s'est accompagné d'une modification d'orientation méthodologique. D'une étude de la forme, on s'est orienté vers une étude de l'acte de communication, des modes d'enchaînements des énoncés « dans un mélange complexe de compétence textuelle, de droit à la parole ou de rapport de force¹⁵⁴ ». Les communications interindividuelles sont devenues un objet d'étude pluridisciplinaire. L'articulation verbal-non-verbal n'est plus à mettre en cause. En mettant l'accent sur la notion de communication comme production sociale, Sapir¹⁵⁵ a montré, à l'aide d'exemples, que tous les éléments constitutifs d'un acte de communication ont une signification sociale. Parler de vitesse ou de débit, d'intonation n'a de sens qu'en référence à une norme sociale¹⁵⁶.

¹⁵⁴FRANCOIS, F. De quelques modifications récentes de la linguistique : Bernstein et la norme revisitée. In : PLAISANCE, Eric. Permanence et renouvellement de la sociologie en éducation. Paris : L'Harmattan, INRP, 1992. 244p. p 230.

¹⁵⁵ SAPIR, Edouard. Anthropologie. Paris : Editions de Minuit, 1967. 380p. pp 36-37.

¹⁵⁶ SAPIR, E. Anthropologie. pp 62-63.

Ainsi, on peut considérer les modèles articulatoires qui varient d'une langue à l'autre. Ces modèles ne sont pas explicables par des données physiologiques ou anatomiques. Or, malgré l'étonnante variété des prédispositions psychologiques qui caractérisent les différentes personnalités, ces modèles ne varient pratiquement pas d'une génération à l'autre. Ils n'ont de sens qu'au sein de modèles sociaux précis. « Le langage, pas plus qu'aucun autre fait social, ne saurait être pensé en termes de transparence. La notion d'inconscient développée par Sapir récuse toute conception réductionniste des interactions sociales¹⁵⁷ ». Et il y a enjeu politique à faire croire que la langue est une donnée abstraite qui existe sans référence à un marché linguistique¹⁵⁸. M. Bakhtine le disait déjà dans le premier quart de ce siècle : le langage n'a pas de réalité abstraite, « le mot est le phénomène idéologique par excellence¹⁵⁹ », et « tout ce qui est idéologique possède un référent et renvoie à quelque chose qui se situe hors de lui¹⁶⁰ ». Les personnes physiques sont porteuses de savoirs se structurant au fil des échanges, de valeurs, de compétences concernant, notamment, les outils permettant de communiquer (verbaux, non-verbaux, para-verbaux) et de représentations permettant d'en guider la mise en œuvre dans une situation donnée.

La communication n'est ni bien, ni mal, tout dépend des fins qu'elle dessert. Elle peut servir à imposer, négocier, contredire, maîtriser, partager¹⁶¹. Tout est question d'interlocuteurs, de stratégies implicites ou explicites et d'objectifs poursuivis. On peut, donc, considérer que « la communication est un processus d'interaction sociale où des individus s'influencent ou s'accordent réciproquement dans des conditions socio-historiques déterminées. Les acteurs agissent les uns sur les autres de manière conflictuelle ou coopérative en produisant et en interprétant des énoncés dans un cadre social structuré par des conventions sociales, des normes linguistiques et des rituels relationnels¹⁶² ». La communication n'est donc pas un libre échange dénué d'enjeu. C'est un processus, rapport

¹⁵⁷ BACHMAN, C et alii. *Langage et communications sociales*. p 48.

¹⁵⁸ BOURDIEU, Pierre. *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard, 1982. 243p. p43.

¹⁵⁹ BAKHTINE, M. *Le marxisme et la philosophie du langage*. p 31.

¹⁶⁰ BAKHTINE, M. *Le marxisme et la philosophie du langage*. p 25.

¹⁶¹ PERRENOUD, Philippe. *La communication en classe*. *Se former +*, Lyon, 1993, n° 18, 81p.

¹⁶² PRESSE, M.C. *La part de l'implicite*. *Cahiers pédagogiques*, n°336, septembre 1995, pp 43-44.

de force entre acteurs sociaux aux intérêts divergents, qui obéit à certains principes d'organisation linguistique et à des principes d'organisation sociale.

Communiquer est une pratique sociale. Chacun des acteurs est « habité de désirs de croyances, porté par des valeurs des intérêts vivant une histoire personnelle qui se confond pour une large part avec celle de nos interactions avec les autres membres d'une société, structurée, travaillée par des rapports de force, ayant elle-même une histoire (...) »¹⁶³.

Se faire entendre dans un lieu public, procure un pouvoir symbolique qui confère à celui qui possède cette habileté, une place dans l'espace social, en vertu de laquelle il peut s'accorder le droit de faire taire celui qui ne la possède pas.

Dans le cadre de cette recherche, on considère que développer le savoir prendre la parole, c'est acquérir des moyens diversifiés qui augmentent la probabilité de communiquer efficacement. Sur le plan méthodologique, la validation des prises de parole peut être observée par les effets de la prise de parole sur les interlocuteurs et, particulièrement, sur l'enseignante et par son jugement explicite exprimé verbalement ou non verbalement (« Ah ! Oui je n'avais pas pensé à ça ! » ou bien un large sourire accompagné d'un hochement de tête approuvateur, ou encore un regard désapprouvateur orienté en direction de l'enfant qui vient de prendre la parole). Ce qui compte pour être écouté, c'est moins l'information que l'on communique, que le degré de légitimité accordé à l'interlocuteur pour prendre la parole et la manière dont il s'y prend pour le communiquer. Une phrase claire et correcte ne suffit pas pour être entendu et compris.

Cela implique l'apprentissage de plusieurs système de régulations. L'enjeu de la verbalisation, le cadre conversationnel, la réaction des auditeurs (écoute attentive ou non, approbation ou non) sont autant d'éléments, de facteurs qui interviennent directement dans la construction de ce savoir¹⁶⁴. Le « savoir prendre la parole » (quand parler, quand se taire, comment le dire quoi dire et à qui) est différent selon les individus. Tout le monde ne

¹⁶³BOURGAIN, D. Ethologie et effet Pygmalion. Cahiers Binet Simon, janvier 1996, n°647-648, 247p. pp181-182.

¹⁶⁴DANNEQUIN, F. La Fessée aux orties. Etude de linguistique appliquée, janvier-mars 1980, n°37, pp108-117.

prend pas la parole de la même manière en grand groupe, certains ne la prennent jamais. Une analyse des besoins de formation¹⁶⁵, réalisée auprès d'un public en difficulté, fait apparaître à la fois les "besoins subjectifs" liés à l'intériorisation et à l'auto dévalorisation. Les besoins de formation énoncés, en référence à l'enseignement tel qu'ils s'en souviennent, formulent des jugements sur leurs propres capacités : « je n'ose pas m'expliquer », « je n'ose pas contester ». Les besoins objectifs sont évoqués par les formateurs : « ils ne parviennent à exprimer et à formaliser leur propre expérience- que si le formateur les y aide ».

L'adulte, en formation demande de l'orthographe, des dictées, de la conjugaison, « demandes stéréotypées conforme au modèle dominant de la représentation de la langue. » Mais savoir intervenir, de façon décisive, dans une discussion ne nécessite pas seulement de savoir manier différents procédés verbaux et non verbaux susceptibles de créer une attente chez les locuteurs, encore faut-il être reconnu comme un intervenant potentiel et, donc, bénéficier préalablement d'une attente et d'une image de soi positives dans ce domaine. Le rôle de la communication verbale s'est considérablement accru dans la vie publique. Il a toujours été au cœur des relations sociales. Son importance sur tous les lieux de travail, de la négociation d'embauche, à celle des transformations des conditions de travail, rend la capacité à prendre la parole en grand groupe objectif prioritaire de formation pour les enfants des « milieux défavorisés ». « La façon dont nous parlons, en même temps que ce que nous disons détermine notre efficacité dans nos rapports avec les instances publiques, judiciaires et autres qui affectent de plus en plus notre vie quotidienne¹⁶⁶ ».

La maîtrise des règles d'appropriation contextuelle (savoir social) constitue l'élément majeur de cette compétence. Elle inclut l'interprétation des intentions du partenaire de l'échange, la connaissance des stratégies d'emploi des expressions, la connaissance des contraintes sociales qui confère la légitimité des actes, ce qui ajoute au

¹⁶⁵DEMUNTER P. Les Travailleurs sans emploi et la formation. Bruxelles : Contradictions, 1982. 125p. p 75.

¹⁶⁶GUMPERZ, John, J. Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative. Paris : L'Harmattan, 1989, 243p. p189.

savoir que et au savoir comment, après avoir compris l'intention réelle du locuteur, le savoir qu'on doit ou qu'on ne doit pas, mais aussi savoir quoi dire ou de quelle manière. La maîtrise de ces règles ne peut se faire sans la reconnaissance de l'existence de normes, et de règles sociales de comportements et sans l'apprentissage explicite de celles-ci et de leurs significations sociales.

La maîtrise des aspects formels, vocabulaire-syntaxe-phonologie, est, par ailleurs, indispensable pour améliorer l'efficacité de la communication.

On voit dès lors que l'apprentissage est complexe. Plus que deux types de savoirs il s'agit de deux types de rapports au savoir : le savoir formel, pensé pour lui-même, systématisé, permet de dire qu'un énoncé est recevable quelque soit la situation d'énonciation. Il apparaît comme objet extérieur à conquérir. Le savoir social, pensé en référence aux différentes situations, est un instrument pertinent dans une pratique donnée. Leur maîtrise confère la compétence technique et sociale et permet d'assurer à celui qui la met en œuvre un pouvoir. En effet, « un enfant qui produirait n'importe quelle phrase à n'importe quel moment, se ferait probablement enfermer si ses prises de paroles et ses silences intervenaient au hasard, de façon imprévisible. D'ailleurs, un individu qui choisit les occasions de parler, mais qui n'a la maîtrise que de phrases parfaitement grammaticales est, dans le meilleur des cas, un peu bizarre. Certaines circonstances exigent que l'on soit non grammatical de façon appropriée¹⁶⁷ ».

Et, si chacun est capable de communiquer avec un proche, la capacité à communiquer en grand groupe est inégalement maîtrisée. Enseigner, à des enfants, à prendre la parole en grand groupe c'est leur permettre d'accéder adultes à des univers sociaux tramés par des formes de relations sociales semblables à celles qu'ils vivent quand ils sont petits, c'est leur permettre « de dominer certains modes d'utilisation du langage, c'est à dire précisément les instruments de maîtrise symbolique de la pratique¹⁶⁸. Ce n'est pas un aspect secondaire de la formation ; à ce niveau c'est englober, dépasser, et d'une

¹⁶⁷HYMES, Dell H. Vers la compétence de communication. p 74.

¹⁶⁸LAHIRE, Bernard. Culture écrite et inégalités scolaire : sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993. 310p. p 30.

certaine façon être « au-dessus de ». « Le regard objectivant, celui qui sait regarder de haut, avec distance, n'est pas qu'un regard de connaissance : il engage tout un rapport au monde social¹⁶⁹ ». Ce savoir signifie distance au langage, séparation des pratiques, et suppose un enseignement approprié.

1.2 Les acquis de la recherche

Afin de comprendre comment les enfants construisent cette compétence à prendre la parole, on a pris en compte les acquis des recherches sur la construction de la compétence de communication. Les prises de paroles s'enracinent dans le déjà là. L'entrée à l'école introduit une nouvelle donnée : le grand groupe, qui n'est pas sans incidence sur celles-ci.

Les études menées sur la construction de la compétence à prendre la parole avant l'école sont importantes¹⁷⁰. Dans un contexte où prévaut la volonté de comprendre, se faire comprendre et partager ce savoir, tous les enfants construisent à la fois leur identité, leur représentation du monde et les moyens de plus en plus affinés de parler de soi et du monde. Les enfants n'apprennent pas d'abord la langue verbale, mais apprennent à utiliser un certain langage pour obtenir ce qu'ils veulent, apprendre à parler, c'est avant tout apprendre une culture, et la manière de faire les choses avec les mots, d'où l'importance pour cet apprentissage des paroles rituelles et des routines permettant à l'enfant de se situer¹⁷¹. La maîtrise de l'échange verbal n'est pas première. Elle s'acquiert petit à petit grâce au dispositif de soutien mis en place par l'adulte¹⁷².

1.2.1 Le rôle du non verbal

Les observations, directes en milieu naturel, de parents avec leurs enfants permettent de dégager les généralités suivantes. Avant toute utilisation verbale, « contacts

¹⁶⁹LAHIRE, B. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. Repères, INRP, 1994, n° 9, pp15- 27. p 23.

¹⁷⁰BEAUDICHON, J. La communication sociale chez l'enfant. Paris : PUF, 1982. 320p. pp 24-31.

¹⁷¹BRUNER, J. Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire. pp239-254.

¹⁷²VAN DER STRATEN, A. Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication. Paris : Païdos, centurion, 1991. 316p. p 44, pp82-83.

1.2.1 Le rôle du non verbal

Les observations, directes en milieu naturel, de parents avec leurs enfants permettent de dégager les généralités suivantes. Avant toute utilisation verbale, « contacts oculaires, expressions faciales et sourires constituent une partie essentielle de la relation parent-enfant¹⁷³ ». Réalisées en situation sociale véritable, des études¹⁷⁴ ont eu pour but de rechercher quelques causes à l'instauration ou à l'échec des interactions chez des enfants de trois ans et plus. Le regard ou le recours à quelque technique pour capter l'attention du partenaire ainsi que la distance, séparant les interlocuteurs, inférieure à un mètre, constituent des indices permettant de prédire, chez le locuteur aussi bien que chez l'auditeur, l'efficacité de la communication (production suivie d'une réponse verbale ou non verbale adaptée). Il s'avère que 94% des productions sont socialement adaptées : « le locuteur parle de choses susceptibles d'intéresser l'interlocuteur et met en oeuvre quelque procédure visant à capter son attention¹⁷⁵ ».

Souhaitant dépasser ce constat et s'intéressant particulièrement à la question : « comment font les enfants pour attirer l'attention, établir et poursuivre une communication ? », H. Montagner¹⁷⁶, en observant pendant sept années, des enfants de maternelles et de crèches, constate l'importance du rôle de l'espace. La communication verbale quel que soit son niveau de développement est, selon cette recherche, toujours accompagnée d'une gestualité signifiante. C'est elle et non la parole qui semble un des moteurs de la socialisation de l'enfant.

¹⁷³ RONDAL, J.A. Langage et éducation. p20.

¹⁷⁴ MUELLER 1972. Cité in : BEAUDICHON, J. La communication sociale chez l'enfant. p28.

¹⁷⁵ BEAUDICHON, J. La communication sociale chez l'enfant. p29.

¹⁷⁶ MONTAGNER, H. L'enfant et la communication sociale : comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages.

1.2.2 La fonction importante de l'adulte

L'utilisation et la maîtrise progressive des échanges verbaux se développent dans un ensemble de relations interpersonnelles¹⁷⁷. Sur tous les plans de la communication (phonologique, lexicale, syntaxique, kinésique, proxémique), l'adulte adapte son langage aux capacités du moment chez l'enfant. Dans ces échanges interactifs, l'enfant apprend les premières règles : celle du tour de parole et celle des différents rôles joués, lorsque deux personnes sont impliquées dans une action conjointe.

La capacité à converser verbalement et linguistiquement apparaît comme une différenciation des moyens, mis à la disposition d'une fonction déjà existante. Le développement de cette capacité est largement déterminé par les modifications de langage réalisées par l'adulte quand il s'adresse à l'enfant¹⁷⁸.

Les exigences des parents augmentent progressivement, ainsi les enfants s'engagent dans un processus de construction dynamique. Très jeunes, ils savent exprimer verbalement des émotions et dès trois ans savent répondre brièvement aux questions de l'adulte en utilisant les informations linguistiques et extra-linguistiques qui leur sont fournies, dès lors que celles-ci ont un caractère explicite¹⁷⁹.

Par ailleurs, les enfants, sensibles au non-respect des tours de paroles, à l'absence de réponse et aux feed-backs verbaux et non verbaux de leur interlocuteur¹⁸⁰, sont capables dès l'âge de trois ans de tenir compte des caractéristiques de leurs interlocuteurs, de s'y adapter, de varier leur discours.

¹⁷⁷ FLORIN, A. Langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. p32.

¹⁷⁸ FLORIN, A. Langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. p 27.

¹⁷⁹ FLORIN, A. Langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. p 30.

¹⁸⁰ FLORIN, A. Langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. p 30.

1.2.3 L'importance de la situation

La convergence des résultats des recherches¹⁸¹ conduites sur la compréhension des énoncés chez les enfants jusqu'à 4-5 ans confirme l'hypothèse selon laquelle c'est la situation de communication qui permet d'interpréter l'énoncé et non les moyens linguistiques utilisés. Une étude expérimentale, conduite par J. Beaudichon, met au premier plan les caractéristiques de la situation de communication et, parmi celles-ci, le rôle de l'interlocuteur. En faisant varier les paramètres tels que le statut du locuteur, le contenu de la demande et la transparence de la situation, le chercheur constate que l'enfant retient en priorité, pour la construction de la signification d'un énoncé, les critères liés à l'implicite de la situation, les critères liés au degré de coopération de l'interlocuteur anticipés par le locuteur¹⁸².

La construction de la compétence à prendre la parole se fait, dans un premier temps dans et par la communication, même si par la suite cela s'avère insuffisant. L'appropriation est un processus actif qui s'inscrit dans un circuit spiralaire interactif et non linéaire. Ce circuit est « source d'acquisitions linguistiques qui, à leur tour, vont donner à l'enfant la possibilité d'accéder à de nouveaux circuits de communication qui permettront l'acquisition de nouvelles capacités lexico-sémantiques¹⁸³ ». Cette construction suppose l'inscription de l'échange dans une relation dialogique, c'est à dire dans une relation à autrui intercompréhensive qui est le propre de l'activité communicationnelle telle que l'a défini Habermas¹⁸⁴, activité qui « restitue à la communication sa force interactive : mettre en commun et non transmettre¹⁸⁵ » et qui prend en compte la totalité des énoncés.

¹⁸¹ BEAUDICHON, J. La communication sociale chez l'enfant. p 65.

¹⁸² BEAUDICHON, J. La communication sociale chez l'enfant. p214.

¹⁸³ FRANCOIS, F. et alii.. Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Paris : PUF, 1984. 227p. p118.

¹⁸⁴ HABERMAS, J. Logique des sciences sociales et autres essais. Paris : PUF, 1987. pp413-446.

¹⁸⁵ HAMBY, J.P. Les enfants et les mots : leurs explications, leurs commentaires, leurs expériences. In : François, F. (dir). Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle. Midi-pyrénées : CRDP, 1994. p 80.

C'est, donc, la situation et, dans cette situation, le rapport à l'interlocuteur qui donne le sens général, c'est également elle qui permet de savoir comment prendre la parole.

Selon M. Bakhtine la situation sociale la plus immédiate et le milieu social détermine entièrement, et cela de l'intérieur, la structure de l'énonciation. Cette énonciation se fait dans un genre approprié¹⁸⁶. Le rôle de l'adulte dans ce rapport est déterminant. « L'éducation est une relation dissymétrique (...)et c'est l'éducateur qui choisit ce qu'il considère comme bon pour l'éduqué (...), dissymétrie nécessaire et provisoire visant à l'émergence d'un sujet¹⁸⁷ ».

Le rôle de la situation, pour l'interprétation de la signification, ne peut donc être réduit à la situation immédiate. Il s'agit de la situation dans sa totalité, situation dans laquelle sont insérés les interlocuteurs. Elle intervient à différents niveaux : un niveau général faisant appel à la dimension sociale, historique et interactionnelle, un niveau immédiat relevant de la situation pédagogique et un niveau concret celui du déroulement interactionnel entrain de se jouer, que l'on appelle événement de communication. Ces trois niveaux interviennent simultanément sur la construction de la signification de l'énoncé et sur le déroulement l'échange.

Découvrant une nouvelle situation sociale, la classe et l'enseignant sont indissociables dans la représentation de l'enfant et donc dans l'interprétation qu'il fera de la situation. A partir des représentations cognitives et sociales liées à l'histoire personnelle et interactionnelle, de la connaissance qu'il a de ses propres capacités, des attentes connues ou supposées de l'enseignant et du climat dans lequel se déroule l'interaction, l'enfant va interpréter la situation et mobiliser consciemment et inconsciemment un ensemble de signes. L'énoncé, composé d'éléments verbaux et non-verbaux, concrétise cette démarche. Il part d'un enfant, mais est destiné à un interlocuteur, l'enseignant. Il est déterminé par l'ensemble des éléments précités et, donc, en partie par l'enseignant et par la manière dont

¹⁸⁶BAKHTINE M. Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard, 1984. pp271-308.

¹⁸⁷ MEIRIEU, P. Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1997, n°120, pp 25-37.

celui-ci est susceptible de recevoir l'énoncé. Il y a donc de la part de l'enfant anticipation, en fonction de l'histoire déjà vécue dans des situations interactionnelles comparables.

Cognitif, affectif et psychomoteur se développent simultanément, agissant sur la construction identitaire de l'enfant et sur la construction du rapport au savoir prendre la parole.

Prendre la parole en grand groupe suppose d'avoir quelque chose à dire, d'avoir envie de le dire, de pouvoir le dire. Avoir quelque chose à dire c'est donner un avis, une opinion, exprimer une volonté un désir, argumenter etc. Avoir envie de dire et pouvoir le dire c'est se trouver dans une situation qui en offre la possibilité. C'est trouver le climat affectif propice à la prise de risque, en sachant que l'adulte fera la démarche nécessaire pour étayer ses formulations, propos de l'adulte qui confirmeront ou reformuleront ses propres propos, climat ou les tentatives de prises de parole seront prises en considération avec les limites syntaxiques, lexicales et phonétiques inhérentes à l'âge. Ce savoir prendre la parole en grand groupe s'ancre dans un processus déjà en construction. Ainsi, s'il ne paraît pas possible de passer directement de l'utilisation successive de mots à un énoncé comprenant une conjonction de subordination, l'enfant peut très bien préciser progressivement son propos. Pour se faire comprendre, il utilisera les moyens non verbaux dont il dispose, la nécessité de la précision s'intégrera, avec le temps, grâce aux demandes de précision continuellement renouvelées. C'est dans cette « zone proximale de développement¹⁸⁸ » que se situe le tremplin du développement de ce savoir-faire, endroit où l'enfant ne peut pas faire mieux tout seul, mais, où, aidé par l'adulte, il peut franchir des difficultés qui, une fois dépassées, lui permettront d'en franchir de nouvelles.

Apprendre à prendre la parole, c'est bien plus qu'apprendre des règles de grammaire et de syntaxe c'est apprendre à intervenir opportunément, apprendre à respecter les règles de la situation discursive, à gérer les interactions, se faire comprendre et comprendre l'autre, apprendre à expliquer, argumenter, convaincre, saisir les stratégies de l'autre, mais c'est aussi avoir quelque chose à dire, avoir envie de le dire, et savoir qu'on a

¹⁸⁸ SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. Vigotsky aujourd'hui. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985. 237p. pp39-47.

le droit de le dire. Dans ce processus fait d'obstacles, l'enfant trouve son chemin grâce aux interactions qu'il vit d'où l'importance primordiale du rôle de l'adulte.

A ce stade de la communication, l'enfant ne sait pas qu'il apprend à communiquer, mais il éprouve le besoin de communiquer, et améliore ses capacités au niveau de la production du message : afin de se faire comprendre de mieux en mieux, il en est à un stade épi communicatif.¹⁸⁹ Vigotsky postulait l'existence d'une relation directe entre la conscience que l'individu a de ses processus cognitifs et sa capacité à les contrôler : « Le langage a d'abord une fonction de communication. Il permet le contact social, l'interaction sociale et la coordination sociale des comportements. Ce n'est que plus tard, en appliquant à eux-mêmes ce mode de comportement, que les êtres humains développent le langage intérieur (...). La fonction individuelle devient une forme unique de collaboration interne avec soi-même¹⁹⁰ ». Les résultats de ses recherches conduisent à considérer que toute fonction de développement de l'enfant apparaît deux fois, d'abord dans l'interaction avec d'autres personnes qui exercent un contrôle social, et, dans un deuxième temps, à un niveau individuel, l'enfant exerçant sur lui-même un auto-contrôle. Cependant, le contrôle social ne garantit pas l'accès aux capacités communicatives, il peut avoir pour fonction de réduire au silence sans que l'enfant en comprenne les raisons ou conduire l'enfant à prendre la parole de manière opportune. Or, il s'agit pour l'enfant de comprendre les enjeux de l'échange, les règles et les modalités de prises de parole afin qu'ils saisissent « à quoi ça sert de donner son avis ou de faire une proposition et comment on le fait¹⁹¹ ».

En situant l'ensemble de ces données, face à l'enjeu de l'apprentissage de la communication, sachant que l'apprentissage ne peut se faire qu'à partir de ce qui est déjà en place, on pourrait faire une hypothèse selon laquelle à l'école maternelle les situations d'apprentissage sont construites sur ces bases. Ceci supposerait que les enseignantes utilisent, dans les situations de communications avec les enfants, ce que l'on sait de

¹⁸⁹ Ce terme est utilisé en référence à épi linguistique. BROSSARD, M. Quelques réflexions sur activités métalinguistiques en situations scolaires. Repères, N°9, 1994. pp29-36.

¹⁹⁰ SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. Vigotsky aujourd'hui. p152.

¹⁹¹ LE CUNFF, Catherine et alii. Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe classe (2 à 7 ans). Repères, INRP, 1990, n°2, pp39-54. p39.

l'apprentissage et des situations d'apprentissages implicites parents enfants. Cela supposerait également qu'elles s'appuient sur l'analyse des besoins objectifs de formation à la prise de parole.

1.3 Le besoin objectif de formation à la prise de parole

En effet, dans une société structurée où tout est rapport, au sein de laquelle les aspects économiques sont déterminants, chaque individu construit sa propre histoire en fonction des conditions socio-historiques dans lesquelles il évolue. Les possibilités de prise de parole en grand groupe dépendent de la situation considérée dans sa totalité, et donc des rapports sociaux. Parler d'analyse des besoins pose le problème des modalités d'analyse. Procéder à l'analyse du besoin de formation liée à la prise de parole est un travail d'envergure qui n'est pas opéré dans le cadre de cette thèse. On aurait pu considérer qu'il y a adéquation entre l'offre de formation et les besoins objectifs des publics décrits préalablement et la recherche perdait tout son sens. On pourrait également supposer que les objectifs définis par l'institution ou par les acteurs correspondent aux besoins objectifs de formation de ces publics et l'analyse des référentiels à laquelle on procédera ultérieurement aurait suffi.

On sait cependant que ce ne sont pas les enfants qui diront de quoi ils ont besoin, ni même leurs parents. En 1972, déjà, L.Lentin posait le problème du rapport entre la langue parlée à l'école et les classes sociales : « Les enfants favorisés (20% de la population scolaire) représentent la norme par rapport à laquelle vont se situer les autres enfants (soit 80%)¹⁹² ». Aussi énonce-t-elle les conditions minimums : pour que l'enfant apprenne à parler, il faut qu'il parle, les tâtonnements ne peuvent se réaliser que dans l'action, sinon les acquisitions se borneront au langage conditionnement du type viens là, assieds-toi, accrochez vos étiquettes etc. « Les enfants, qui, dès le départ, ne disposent pas des moyens d'expression indispensables, risquent de se trouver rejetés d'un monde (...) où les rapports sociaux reposent sur un certain niveau de langage¹⁹³ ».

¹⁹¹ LE CUNFF, Catherine et alii. Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe classe (2

¹⁹² LENTIN, L. Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où, quand, comment ? Paris : ESF, 1972. 224p. p 100.

¹⁹³ LENTIN, L. Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où, quand, comment ? p168.

Agnès Florin s'est intéressée à la prise de parole, en grand groupe, des enfants de maternelle et après avoir constaté d'une part qu'il n'y avait pas « d'infériorité linguistique » chez les enfants qui ne prennent pas la parole, d'autre part, que la prise de parole en grand groupe était en lien avec le degré d'affirmation de soi, le climat de la classe, a fait l'hypothèse, avec des enseignantes volontaires, qu'en développant la capacité à prendre la parole en petit groupe, chez les faibles parleurs, cette capacité pouvait se transférer en grand groupe. L'hypothèse n'a pas été vérifiée, le transfert ne se fait pas.

Il se passe, donc, quelque chose qui n'est pas de l'ordre des « connaissances », mais de l'ordre du climat de l'assurance de soi face à un grand groupe qui intervient sur cette capacité. La recherche-action¹⁹⁴, conduite par Laurence Lentin, avec des enfants vivant dans la grande pauvreté, a permis de démontrer que si une interaction cognitivo-langagière efficace et ajustée est menée, dès le plus jeune âge, ces enfants ont le désir d'apprendre. Savoir prendre la parole en grand groupe est de l'ordre des besoins éducatifs objectifs fondamentaux, qui doivent être pourvus pour tous les membres de la société et plus particulièrement pour ceux qui connaissent les conditions de vie les plus difficiles.

En effet, l'une des caractéristiques d'une éducation démocratique est l'apprentissage précoce, non seulement des devoirs de l'individu, mais de ses droits. « L'apprentissage de la parole publique a permis, aux intéressés, de prendre conscience qu'ils existaient comme sujet de droit¹⁹⁵ » dit L. Lentin à la suite de l'université quart-monde.

Cette prise de conscience ne se fait pas toute seule. La conscience se construit dans l'interaction avec l'autre. « Le développement mental doit être pensé comme étant de nature sociale en un double sens : parce qu'il est le produit de l'appropriation d'outils et d'instruments psychologiques, de systèmes et de conduites sémiotiques élaborés au cours de l'histoire sociale et culturelle et parce que cette appropriation ne peut se réaliser que dans les pratiques de communication et de coopération sociale asymétrique qui règlent les

¹⁹⁴ LENTIN, L. Ces enfants qui veulent apprendre : l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté. pp12-13.

¹⁹⁵ LENTIN, L. Ces enfants qui veulent apprendre. p 24.

rapports de l'enfant avec autrui¹⁹⁶ ». La parole publique, la prise de parole en grand groupe suppose la prise de risque, dans les formes attendues : oser prendre la parole est un besoin objectif de formation. Oser prendre la parole, c'est pouvoir faire valoir ses droits, c'est faire la démarche pour être reconnu, c'est pouvoir intervenir sur le cours des choses, c'est exister.

En se référant à une recherche¹⁹⁷ entreprise pour définir les compétences minimales à atteindre à la fin de l'école primaire, 250 instituteurs se sont accordés sur les compétences suivantes indispensables en matière de langue orale : oser prendre la parole, oser prendre part à une discussion, oser transmettre un message, laisser à celui qui parle le temps de s'expliquer.

Oser prendre la parole suppose de disposer simultanément de la capacité qui permet de prendre la parole à bon escient, d'analyser une situation, de comprendre les enjeux de l'échange, les règles et les modalités de prises de parole afin que l'enfant saisisse à quoi sert de donner son avis ou de faire une proposition et comment il faut faire, ainsi que les effets de ses prises de parole. Très tôt et avant d'en avoir conscience, les enfants adoptent une démarche métacommunicative. En effet, dès lors qu'un enfant communique, il vérifie la pertinence de son propos et l'effet communicatif. Une intonation, un regard, un haussement de sourcil, même en l'absence de tout élément verbal, montre la distance, la mise en œuvre d'une disposition métacommunicative, de l'interlocuteur face à son propre énoncé¹⁹⁸.

¹⁹⁶ ROCHEX, J.Y. L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1997, n°120, p105-147. p128.

¹⁹⁷ DE LANDSHEERE, V. Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation. Paris : PUF, 1988. 255p. pp 38-40.

¹⁹⁸ HAMBY, Jean-Paul. Les enfants et les mots : leurs explications, leurs commentaires, leurs expériences. (Métalangage et dialogisme à l'école maternelle). In : FRANCOIS, F(dir). Jeux de langage et dialogues à l'école maternelle. pp73-74.

Cette analyse, qui met en avant les compétences sociales, ne peut être séparée d'options fondamentales relatives à l'école, à ses fonctions et d'un choix de société. Ainsi les recherches à propos des compétences planchers sont articulées à un projet éducatif qui considère l'école comme ouverte à tous, pluraliste, démocratique, tenant compte des conditions locales spécifiques et refusant la sélection économique et sociale¹⁹⁹.

Construire une image de soi « qui permette de prendre la parole comme interlocuteur de plein droit, comme quelqu'un qui a quelque chose à dire, qui le droit de la dire et qui assume les risques de l'intervention²⁰⁰ » est à chaque moment du processus soumis aux conditions dans lesquelles doit se faire la prise de parole. Ces conditions sont pour partie liées aux pratiques enseignantes, dont les variations non verbales, pour lesquelles on devrait vérifier, selon l'hypothèse qu'elles s'expliquent en se référant aux systèmes de valeurs.

Les enjeux sont importants, enjeux de la communication qui confronte le discours au marché linguistique, et le rendent recevable, et enjeux de la formation à la communication qui confère ou devrait conférer les moyens d'en accroître l'efficacité.

Dans cette perspective, il ne suffit pas à l'enseignant d'être bienveillant à l'égard des balbutiements car cela aura les mêmes effets que les situations autoritaires qui empêchent de prendre la parole. Cet accès à la parole est institutionnellement prescrit mais laisse des possibilités d'interprétations. Ainsi les enseignantes, en fonction de leur système de valeurs, émet-on l'hypothèse, vont décider ce qui est nécessaire. Mais les interprétations sont elles-mêmes dépendantes du contexte institutionnel

A la fin du siècle dernier, il était clairement prescrit de limiter cette formation : « Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école apporte avec lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire ? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine et répète de lui-même machinalement (...), s'il est possible même, point de grammaire entre les

¹⁹⁹ DE LANDSHEERE, V. Faire réussir, faire échouer. p40.

²⁰⁰ PERRENOUD, P. Bouche cousue. In PERRENOUD, P. et alii. Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Paris : Delachaux et Nieslé, 1991. 239p. p29.

maines des élèves. Faire apprendre par cœur des formules abstraites à des enfants qui sortiront de l'école pour manier la bêche ou le rabot, c'est à plaisir et sans résultats heurter les instincts des familles. Qu'on voie s'entrechoquer dans un pêle-mêle de notions confuses ces mots techniques dont une intelligence peu exercée ne parvient jamais à se rendre maîtresse, il n'y a là, avec une perte de temps certaine, que des avantages bien douteux²⁰¹ ». Les Instructions Officielles et leurs objectifs, progressions et démarches ont évolué. En effet l'école est historiquement garante de la démocratie, non du conformisme moral, l'orientation prise en matière de formation à la communication devrait être en direction de la communication publique, celle qui a cours dans le monde public, politique et industriel, celle qui permet d'expliquer, argumenter, informer, discuter²⁰².

2 LA COMMUNICATION DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES

2.1 Ne pas prendre la parole

A la fin du siècle dernier, ce besoin de formation à la communication non seulement n'apparaissait pas dans la liste des besoins liés à la formation et à l'insertion professionnelle, mais apparaissait l'inverse²⁰³ : docilité, obéissance et absence de contestation, d'opposition au sein des rapports de domination économique assurent l'insertion professionnelle. La docilité s'apprend donc à l'école. On y apprend à ne pas prendre la parole, à régurgiter ce que le maître dit, quand il le veut. Toute la communication enseignant-élève s'inscrit dans un modèle pédagogique de type transmissif. Basée sur la répétition et la récitation, la communication privilégie les formes les plus directes de la docilité, liée à une obéissance immédiate à des commandements répétitifs. Le taylorisme et l'organisation scientifique du travail vont exiger, des ouvriers, la capacité à effectuer un travail de type répétitif et cadencé. L'apprentissage d'un mode de communication, construit sur le même modèle confirme les propos d'Althusser, selon

²⁰¹ BOUTAN, Pierre. La Détermination des savoirs scolaires: le cas du français langue maternelle dans la deuxième moitié du XIXème siècle, texte de 1857. Spirale. Lille : PUL, octobre 1994. n°14, Tome 1. pp 7-25. p18.

²⁰² PERRENOUD, Philippe et alii. Parole étouffée, parole libérée. p27.

²⁰³ DAJEZ, F. Les Origines de l'école maternelle. Paris : PUF, 1994, 179p. Coll. l'éducateur. p104.

lesquels la formation initiale « produit ou reproduit l'homme au niveau correspondant à l'état actuel de développement scientifique, technique et culturel²⁰⁴ ».

Les objectifs du début de l'école primaire sont d'ailleurs très clairs à ce sujet : savoir lire écrire compter. Il n'y est aucunement question de communication ou de prise de parole. Cependant avec l'évolution des forces productives, le besoin de communiquer et de savoir communiquer fait progressivement son apparition.

2.2 Bien s'exprimer

Bien savoir s'exprimer apparaît, pour la première fois, dans les instructions officielles de 1938. Mais le texte officiel ne précise pas s'il s'agit d'expression écrite ou orale, ne donnant par ailleurs, aucune indication sur ce qui est bien ou mal. « La norme, le modèle à respecter, voire à imiter était celui qui appartenait à la classe dominante, à savoir la langue écrite de la bourgeoisie cultivée de l'Ile de France²⁰⁵ ». Savoir s'exprimer, c'est être capable de prendre la parole. Mais l'attribution du statut de savoir sans définition précise, pour dire quoi, à qui, dans quel but, poursuit un objectif idéologique. Il apparaît comme un savoir en soi qui existe tout seul, neutre, ne dépendant en aucune manière du contexte dans lequel il naît. Dès lors, son acquisition va reposer sur les compétences innées ou psychologiques des individus. Cette conception s'articule avec l'idéologie dominante des dons en matière de savoirs, et se trouve étroitement imbriquée avec la conception Saussurienne de la langue et celle de Chomsky qui l'a suivie²⁰⁶.

2.3 Entrer dans un dialogue

Depuis 1985 la compétence de communication apparaît, de manière continue, comme un objectif à atteindre en formation initiale. L'expression compétence de communication s'est introduite sans qu'il soit possible de l'attribuer à un auteur particulier. La notion de compétence trouve son origine dans la convergence de deux courants

²⁰⁴ ALTHUSSER. Positions. Paris : Editions sociales, 1976. p72.

²⁰⁵ ROMIAN, F. Le Style plan de rénovation ? In BRÜNER, C. et alii. Et l'oral alors.. 191p. p 11

²⁰⁶ VIVIER, Jean. De la compétence linguistique aux compétences langagières. Repères, 1992, n°5, pp10-15.

distincts : la grammaire générative transformationnelle de N.Chomsky et l'ethnographie de la communication de Del Hymes. Selon Hymes, cette expression compétence de communication, incontournable pour l'analyse d'une langue, recouvre deux types de savoir : un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou dit en d'autres termes une connaissance conjuguée de normes de grammaires et de normes d'emploi. En effet « quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale, en tant qu'utilisateur d'une langue, nous devons en réalité analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication : gestualité mimique (...)»²⁰⁷. Chomsky situe la compétence au niveau des aspects grammaticaux. Mais, la possibilité de construire des phrases compréhensibles sur le plan phonologique grammatical et sémantique, aussi indispensable soit-elle ne se suffit pas à elle-même car il n'est pas tenu compte de ce qu'elle s'exerce à travers les interactions sociales. Sa valeur normative permet, par ailleurs, de mesurer la performance (ce que font les individus effectivement). Cette performance est relative aux capacités individualo-psychologiques et décontextualisées des individus. Or, l'observation directe conduite par Slama Cazacu T²⁰⁸, auprès de 360 enfants de 1 an et 10 mois à 6 ans permet d'affirmer que, très jeune, l'enfant accepte le dialogue, s'adapte au partenaire et recourt à divers moyens pour se faire écouter, être pris en considération et pour se faire comprendre. Comment alors est-il possible de considérer que des productions peuvent être indépendantes du contexte ?

Cependant, la conception de Chomsky « qui considère comme une déformation grossière la conception instrumentaliste selon laquelle le langage est fondamentalement un moyen de communiquer ou de parvenir à certaines fins²⁰⁹ », est celle qui transparaît dans les Instructions Officielles. La définition de la compétence de communication, n'apparaît jamais de manière explicite. Toutefois un document de travail émanant de Direction des Ecoles en date du 31 mai 1991, s'ouvre sur cette affirmation rassurante : « C'est de façon presque naturelle que tout enfant apprend à parler et à communiquer oralement. En revanche le passage à la communication écrite est d'un autre ordre : il nécessite un travail

²⁰⁷ HYMES, Dell H. Vers la compétence de communication. p128.

²⁰⁸ SLAMA CAZACU, T. Le Dialogue chez les petits enfants : Sa signification et quelques unes de ses particularités. Bulletin psychologique, 1966, n°19, pp 688-697. p 692.

²⁰⁹ BACHMAN, C. et alii. Langage et communications sociales. p13.

long et permanent ». Le travail d'enseignement va porter, non pas sur l'oral pour son usage, mais sur l'oral comme mode d'accès à l'écrit²¹⁰.

L'orientation est donnée. La communication orale s'apprend « naturellement ». Mais que signifie naturelle ? Est-ce une manière de dire que les capacités vont se développer selon un processus psychologique inné, et, dès lors, s'il y a difficulté de communication, cela sera exclusivement lié à la personne et à ses incapacités psychologiques. S'opposent ici deux types d'oral. L'oral naturel qui se situe en dessous du seuil minimal d'instruction, et celui qui prend sa source dans les livres. En effet, tout se passe comme si « la maîtrise du code suffisait à conférer la maîtrise des moyens appropriés²¹¹ » pour oser prendre la parole dans des situations sociales variables.

Réduire la communication à ses aspects techniques permet de masquer ses fonctions sociales. Distinction, discrimination, ségrégation, domination, lutte résistance font, cependant, partie des enjeux qui n'apparaissent pas, dans les Instructions Officielles²¹².

Au cycle des apprentissages premiers²¹³ les compétences sont les suivantes : apprendre à parler et à communiquer, entrer dans un dialogue, décrire une situation, évoquer des situations, faire du langage un objet de jeu²¹⁴. Puis au cycle des apprentissages fondamentaux, l'enfant va « continuer d'apprendre à parler, acquérir un langage plus riche

²¹⁰ France. Ministère de l'Education Nationale. Programme et instructions de l'école élémentaire. Paris : MEN, CNDP, 1985. pp27-28.

²¹¹ BOURDIEU, P. Le Sens pratique. Paris : Editions de Minuit, 1980. 475p. p 55.

²¹² France. Ministère de l'Education Nationale de la Culture, Direction des Ecoles. La maîtrise de la langue à l'école.

²¹³ Les cycles correspondent à un nouveau découpage du temps scolaire : le premier cycle (apprentissage premiers) comprend les années d'école maternelle (trois ou quatre selon l'âge d'entrée), le second cycle (apprentissage fondamentaux) comprend la dernière année d'école maternelle et les deux premières années d'école primaire, le troisième cycle (approfondissements) comprend les trois dernières années d'école primaire.

²¹⁴ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p 12.

et plus structuré²¹⁵ », pour pouvoir au cycle des approfondissements « maîtriser la langue et ses usages : exposer convaincre, anticiper la compréhension de son message par d'autres »²¹⁶. L'apprentissage est structuré en étapes avec difficultés croissantes, la maîtrise de l'usage et l'anticipation indispensable à la communication étant le résultat d'un processus linéaire. La succession des opérations est programmée dans le temps. L'enfant apprend à décrire (cycle 1), puis à adapter sa parole aux contextes (cycle 2) à comprendre (cycle 2) pour parvenir à anticiper la compréhension de son message par d'autres (cycle 3). La réduction de la communication à l'aspect verbal et celui de son apprentissage aux savoirs syntaxiques et lexicaux est annoncée. Ce découpage artificiel pourra permettre à l'enseignant de se conforter dans l'idée selon laquelle tant que l'enfant n'a pas atteint les compétences du cycle 1, il ne doit pas entamer les apprentissages du cycle 2.

Le déroulement linéaire de la construction de la compétence de communication, démarrant, semble-t-il, au niveau zéro, ignore les acquis des enfants en matière de communication avant d'entrer à l'école. Or, on sait que non seulement ils sont déjà capables d'entrer dans un dialogue, l'ouverture ou le maintien de l'interaction se faisant, comme on l'a dit, par l'utilisation des éléments non verbaux, mais ils sont également en capacité de parler sur quelque chose. Faire du descriptif, c'est faire un retour en arrière, ne pas parler à propos de quelque chose mais simplement associer un mot à un objet à une image, c'est nier la fonction communicative pour ne conserver, dans un premier temps, que l'aspect grammatical de la langue en privilégiant la conception monosémique de la langue.

Quant à l'aspect méta communicatif évoqué : « faire du langage un objet de jeu », il est transformé en dialogue imposé sur un sujet défini, l'enseignant devant « faire parler sur des situations ludiques, des diapositives²¹⁷ », ce qui, par la situation même, supprime toute distance, et attitude réflexive, et conduit l'enfant à répondre aux attentes de l'enseignant.

²¹⁵ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p13.

²¹⁶ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p16.

²¹⁷ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p12.

2.4 La fonction modélisante de l'adulte

Dans ce processus, la fonction modélisante de l'enseignant est essentielle. On a vu préalablement la fonction indispensable de l'adulte dans la construction des savoirs. Ici une seule possibilité est retenue celle de l'imitation : « Le maître sert de modèle, suscite les échanges oraux avec chaque enfant²¹⁸ » et « l'enseignant offre l'exemple de son activité verbale personnelle et suscite des échanges portant sur les différents aspects du langage(...) qui peuvent porter sur le lexique, la syntaxe, la morphologie²¹⁹ »

Les situations de dialogue sont contraintes, et si l'enfant « échoue », l'enseignant reprendra l'énonciation pour en « donner une forme orale correcte²²⁰ ». L'enseignant est supposé doté d'un pouvoir de contrôle conscient, à la fois sur la production des éléments constitutifs de la communication et sur l'interprétation qu'il peut faire. Le sens est supposé contenu explicitement dans les propos, les éléments non verbaux produits étant intégralement maîtrisés : « Il veille à ce que ses propos soient explicites et compréhensibles, chaque verbalisation est produite dans une situation de communication évidente, accompagnée de l'intonation et des gestes qui conviennent, mise en scène dans un contexte facilement décodable²²¹ ».

On est loin ici du développement du désir de communiquer, l'accent est mis uniquement sur la forme, et cette forme d'étayage peut très bien remplir le rôle d'un contre étayage dès lors que l'enfant ne peut plus prendre la parole sans risquer de se faire « corriger » même si le sens est là.

Le contrôle social s'exerce sur la forme. Contrôler, surveiller, imposer sont les principes pédagogiques proposés. Le discours de l'enseignant est clair et sans ambiguïté. Et, si l'enfant ne comprend pas, cela est certainement lié à une absence de compétences qu'il lui faut acquérir dans l'ordre et qui portent dans un premier temps sur lexique, syntaxe, morphologie de la phrase.

²¹⁸ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p12.

²¹⁹ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p 22.

²²⁰ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p22.

²²¹ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. p22.

Rappelons que la tradition républicaine française veut que l'école se pense comme monolingue et mono culturelle, et la langue monosémique tout comme le non verbal, intonations et gestes, est supposé maîtrisé. L'enseignant devra d'ailleurs proposer des situations qui imposent le seul usage de la voix pour transmettre un message. Le non verbal est banni : « toutes les situations qui interdisent de faire appel aux regards, aux gestes ou aux mimiques (...) sont autant de situations qui conduisent l'enfant dans cette voie²²² ».

L'enseignant apparaît ici comme maître de la situation langagière sous tous ses aspects, conception qui résulte de l'histoire de la profession. Au XIX^e siècle, « Le maître est dépossédé de toute initiative²²³ » car il sait ce qu'il doit faire, et connaît ce qu'il doit dire. Inséré dans une mécanique précise, il n'a pas à prendre d'initiative. « Le maître composera tellement son visage, ses regards, son ton de voix que tout son maintien annonce aux écoliers l'importance de l'exercice. L'élève qui récite doit garder les yeux modestement baissés, les autres conserveront le corps droit, le visage et les yeux arrêtés sur le maître²²⁴. Le non verbal dans la communication est source d'une législation stricte, y a-t-il danger ?

2.5 Le plan de rénovation de l'enseignement du français

Dans les textes, la fonction enseignante a évolué, cependant les propositions du Plan de Rénovation ou Plan Rouchette, qui ne devait surtout pas conduire l'enseignant à porter un regard censeur, et qui devait faire tomber le mur institutionnel du silence, n'ont pas été intégralement acceptées. En effet, en 1971, date du plan, la communication apparaît comme un besoin de formation pour les enfants « défavorisés ». L'objectif est de pallier les inégalités sociales. « Des recherches ont en effet confirmé que les enfants retardés le sont principalement par des déficits de langage et qu'ils appartiennent à des milieux

²²² France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue à l'école. 23.

²²³ RAPER, J.J. Plan d'études pour les écoles primaires : répartition de l'enseignement et emploi du temps. Paris, 1868. Cité In : Marchand, F. Didactique du français : la classe lieu de langage. Paris : Delagrave, 1981. 221p. Tome 2. p 25.

²²⁴ PINET BROUARD MITTAS. Manuel de l'instruction primaire, sept 1855. Cité in : Marchand. Didactique du français. p 25.

socioculturels défavorisés²²⁵ ». La référence aux travaux de sociolinguistique de B. Bernstein apparaît en filigrane.

Pour atteindre cet objectif le rôle de l'enseignant apparaît comme primordial. L'enseignant, loin d'apparaître comme le censeur qui corrige et sanctionne, doit aider à vaincre les difficultés, dominer les obstacles socio-culturels et affectifs.

C'est au maître que revient la construction des séquences didactiques qui permettront à l'enfant de construire ses savoirs. A cette fin, le plan Rouchette propose un processus pédagogique en trois temps : libération, structuration, libération, dialectiquement articulés, afin de répondre aux besoins de formation « des milieux socioculturels défavorisés ».

Les deux temps de libération proposés ont une différence de degré, et non une différence de sens. Ils doivent, dans les deux cas, faire tomber le mur de silence que les contraintes sociales, institutionnelles et linguistiques ont installé. Les situations de communication « vraies » sont le point de départ de cette démarche. Il reste cependant à définir ce qui est vrai, et quelques obstacles sont à franchir, car une situation « vraie » ne peut naître dans le dogmatisme et l'intellectualisme de l'enseignant qui impose et oppose sa vérité à celle de l'enfant. Pour les chercheurs de l'Institut National de la Recherche Pédagogique, qui proposent ce plan après trois années de recherche-action collective, « la maîtrise de la langue maternelle, la liberté de parole pour tous ce n'est pas seulement affaire de bons sentiments pédagogiques²²⁶ ».

La communication « vraie », dans le sens entendu par ces chercheurs se heurte à des problèmes de représentations de l'enfance, celle de l'école et du rôle de l'enseignant. Ce plan exprime une volonté de démocratisation des moyens de réussite pour tous les enfants et non seulement d'accès. La priorité à la pratique de la communication met au premier plan le souci de préparer l'enfant à la vie sociale culturelle et professionnelle.

Mais, si ce plan de recherche met à jour à la fois un des besoins objectifs de

²²⁵ ROMIAN, H. Le Style plan de rénovation ? In : BRÜNER, C. et alii. Et l'oral alors ? Paris : Nathan, INRP, 1985. 191p. p12.

²²⁶ ROMIAN, H. Le Style plan de rénovation ? In : BRÜNER, C. et alii. Et l'oral alors ? p 6.

Mais, si ce plan de recherche met à jour à la fois un des besoins objectifs de formation des enfants des classes opprimées et des moyens pour opérationnaliser cette formation, les Instructions Officielles n'ont repris que la partie relative aux problèmes de syntaxe et vocabulaire. La théorie de Chomsky est toujours à l'œuvre et utile pour la logique dominante. L'articulation libération structuration ne sera pas reprise.

Ces différentes analyses de l'oral dans les textes officiels et des recherches portant sur la construction du savoir prendre la parole permettent d'affirmer que le maniement de la langue orale, celui qui permet de s'expliquer, argumenter, défendre un point de vue en public est un besoin objectif de formation, qui s'est progressivement intégré dans les Instructions officielles de l'Education Nationale. Il ne peut se satisfaire ni d'une formation « naturelle » ni d'une limitation de la formation aux aspects grammaticaux de la langue.

Pour un enfant, avoir quelque chose à dire, vouloir le dire et pouvoir le dire dépendent de la situation totale, et de la place qu'il occupe dans le groupe. Comprenant en premier lieu les implicites de la situation, l'enfant, s'il est aidé par l'adulte, va progressivement améliorer ses compétences de prise de parole, processus déjà en cours. En effet, il sait déjà utiliser, à bon escient et en ayant une attitude distanciée, un ensemble d'éléments non verbaux tels que le regard la distance le toucher. Le rôle de l'adulte est, donc, déterminant dans ce processus.

Ces analyses confirment le fait que la prise de parole est une pratique sociale parmi d'autres, insérée dans une situation sociale totale. Et, donc, pour comprendre cette pratique, il n'est pas possible de s'en tenir à une analyse d'énoncés successifs, sans rechercher, les éléments plus profonds qui conduisent à la production de ces énoncés.

Les chapitres précédents ont vérifié que les enseignantes sont portées par deux systèmes de valeurs différents, et que les éléments non verbaux des rapports aux familles véhiculant les valeurs de ces systèmes posent la question de la place que l'enfant trouve à l'école. On sait, maintenant par l'apport des autres recherches, que la prise de parole dépend de la situation totale, elle dépend donc des systèmes de valeurs tels qu'ils ont été identifiés dans une situation sociale générale, mais elle dépend aussi de la conception de l'oral et des situations pédagogiques qui vont être construites. Il reste, donc, à vérifier que les objectifs poursuivis explicitement, préalables à l'élaboration des séances, renvoient à des finalités, des valeurs qui sont en cohérence avec les systèmes de valeurs identifiés.

3 LES GRILLES D'EVALUATION

Situées au carrefour entre les instructions officielles et les compétences de l'enfant en construction, ces enseignantes de première année de maternelle vont construire des situations d'enseignement permettant à un processus en cours, de se développer. L'élaboration de la grille va permettre l'évaluation de ce savoir en construction. L'enfant se trouve confronté à un nouveau type d'échanges, dans une situation collective pour laquelle il n'a pas d'expérience. Ce point de départ est important car, même si toutes les interactions du même type ne se déroulent pas de manière identique, elles serviront de référence à partir de laquelle s'opèreront les modifications.

L'année de la recherche, les enseignantes se sont trouvées, sur injonction de l'Inspecteur de l'Education Nationale, et avant d'avoir connaissance des documents officiels, devant un ensemble de questions relatives à l'évaluation des élèves dans tous les domaines en général et dans celui de la communication en particulier. Elles devaient produire un cahier d'évaluation. Cette injonction ne faisait que transmettre une prescription institutionnelle relative à l'évaluation, instrument indispensable pour « apprécier le niveau d'élaboration ou de maîtrise d'une compétence, pour déceler les difficultés ou progrès, (...) pour favoriser la diversité des pratiques pédagogiques²²⁷ ».

On peut supposer que chaque enseignante, faute de « formation à l'évaluation et à la communication », outre les questions relatives à la nécessaire coordination entre les membres de l'équipe, se retrouve devant une série de questions liées à l'évaluation et à son rôle.

²²⁷ France. Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation et de la prospective. Aide à l'évaluation des élèves : cycle des apprentissages premiers. Document non daté. pp7-10.

3.1 Evaluation : définition

Elaborer une grille d'évaluation de la communication et des autres disciplines pose quelques questions sur le statut de cette discipline et sur le rôle de l'évaluation. Les pratiques évaluatives en formation, et leur rapport avec un moment de développement de la société ont fait l'objet d'une analyse, permettant de constater depuis l'après guerre « la mise en place d'un dispositif plus complet de « dépistage-orientation-suivi-sélection²²⁸ ».

Dès lors que la communication devient un objectif de formation, elle est rationnellement associée à une pratique d'évaluation. Evaluer les résultats auxquels on parvient dans le domaine éducatif est devenu pratique courante. L'évaluation scolaire, conséquence des évolutions sociales et économiques, est l'objet de nombreuses réflexions, et s'étend à des secteurs scolaires non obligatoires. Son absence de fiabilité est connue mais le sujet est proche du tabou. Cependant, dès lors que les critères à partir desquels elle est opérée sont explicités, on peut admettre qu'elle revêt une certaine objectivité. Mais lorsqu'on parle d'évaluation, n'effectue-t-on pas un contrôle de conformité à l'objectif préalablement défini. Ne risque-t-on pas d'emblée le mélange contrôle et évaluation ? Les deux notions sont proches et les pratiques participent à la confusion des termes. Il est question de contrôle continu, là où il s'agit de régulation dans le processus d'apprentissage, d'évaluation lorsqu'il est attribué une note certificative. Pour parfaire la confusion, s'ajoute la « contrainte » de construire un instrument d'évaluation en listant une suite d'items correspondant aux objectifs à atteindre.

Dans un premier temps des définitions d'évaluation et contrôle s'imposent. Il est possible de distinguer différents types « d'évaluation », selon les modèles sur lesquels ils s'appuient. Le premier modèle se réfère explicitement ou implicitement à des valeurs liées au savoir et au comportement. Il a une fonction normative. Il suppose la mise à plat des objectifs à atteindre, et permet d'évaluer des apprentissages cognitifs, en fonction de ces objectifs. La finalité est de produire des jugements de valeurs sur les évalués, de les classer et ainsi, en hiérarchisant leurs résultats, de les étiqueter. Il assure donc une fonction de contrôle mais il peut prendre le nom d'évaluation sommative.

²²⁸ BARBIER, J.M. L'Evaluation en formation. 2^e ed. Paris : PUF, 1990. 307p. p 45.

Le deuxième modèle se réfère aux besoins de formation des élèves. Dans ce modèle, l'évaluation ne se limite pas à l'individu, elle « provient de la comparaison entre les besoins et une description des effets²²⁹ », elle porte sur la situation éducative au sein de laquelle le formateur est intégré, elle ne recourt pas à une définition d'objectifs et repose sur un processus de communication. Elle suppose une analyse des besoins.

Quelles sont les représentations de l'évaluation, a-t-elle une fonction de contrôle ou de renseignement ? Est-elle statique ou intégrée au processus d'apprentissage ? Quels sont les critères qui permettent de construire le référent et quel sont les liens avec le système de valeurs des enseignantes ?

3.2 Evaluer les compétences: une nouvelle prescription

L'évaluation des compétences n'est pas indépendante d'un discours socialement admis. Car, si aucun critère d'évaluation n'est fourni, on peut lire en conclusion des instructions du cycle 1 : « Tous les enfants ne sont pas au même niveau (...), il y a les enfants étrangers(...) et ceux dont le français a uniquement servi à accompagner les situations concrètes et à satisfaire aux urgences de la vie ordinaire²³⁰ ». Cette conclusion introduit le traitement des différences et la mise en place, nécessaire, de dispositifs particuliers (soutien, réseaux d'aides etc.)²³¹. Or ces dispositifs constituent, comme l'a montré A. Mingat²³², le premier pas vers la relégation. C'est à ce niveau qu'intervient le rôle de l'évaluation.

En matière d'évaluation de ces compétences, les Instructions Officielles pourraient paraître assez souples et proches du plan de rénovation si le dépistage déjà mentionné n'était à l'œuvre. Officiellement, l'école maternelle n'est pas obligatoire. Cependant, l'organisation en cycles est mise en place pour favoriser la continuité de la construction et

²²⁹ OUELLETTE LOUIS-M. La communication au cœur de l'évaluation en formation continue. PARIS : PUF, 1996. 180p. p26.

²³⁰ OUELLETTE LOUIS-M. La communication au cœur de l'évaluation en formation. p35.

²³¹ OUELLETTE LOUIS-M, ref 76, p 35.

²³² MINGAT, A. Les Rééducations à l'école primaire : enquête d'évaluation. Revue française de sociologie, octobre-décembre, 1991, XXXII-4, p515-549.

l'appropriation des savoirs par les élèves. L'évaluation, intégrée à la pratique quotidienne, apparaît comme un instrument pour apprécier les temps et niveaux d'apprentissage et éviter, ainsi, tout retard dans la mise en œuvre des pratiques pédagogiques diversifiées. L'élève est au centre de l'action pédagogique. La fonction de l'évaluation est ici clairement identifiée. Les démarches évaluatives, faites dans l'optique de l'arrivée de 80% d'élèves d'une tranche d'âge au niveau du bac, sont à intégrer à la démarche éducative, participant ainsi à la régulation de celle-ci, en fonction des objectifs à atteindre. En aucun cas il ne s'agit de palmarès tant au niveau d'une classe qu'au niveau d'une école²³³.

Cependant, dans l'ouvrage du Ministère de L'Education Nationale portant sur les cycles à l'école primaire²³⁴, quelques précisions, sur le cycle des apprentissages premiers (premier cycle), sont apportées. Ce cycle constitue une période privilégiée pour une observation vigilante qui doit permettre de déceler - sans référence toutefois à une norme absolue- les premiers indices de différence (dans le rythme d'apprentissage par exemple) de difficulté voire de handicap, d'engager le plus tôt possible des actions appropriées et d'adapter les attitudes aux besoins de chacun.

Dans ce contexte institutionnel, l'engagement dans les pratiques évaluatives n'est pas du même ordre selon les enseignantes. En effet, si l'école est le lieu privilégié pour la production de jugements de valeurs, l'enseignante est l'actrice qui décide si ce qui est dit peut se dire, si celui qui le dit a le droit de le dire. Elle dispose d'un pouvoir de discrimination positive ou négative, légitimé par l'institution. Chacune d'entre elles n'envisage pas l'évaluation avec le même regard. Cela varie d'un sentiment de reconnaissance d'une pratique déjà installée à une position de refus tant que c'est possible.

²³³ France. Ministère de l'éducation Nationale, Direction de l'Evaluation et de la Prospective. Aide à l'évaluation des élèves : cycle des apprentissages premiers. Document non daté. p10.

²³⁴ France. Ministère de l'éducation Nationale, Direction des Ecoles. Les cycles à l'école primaire. Paris : Hachette, 1991. p17.

3.2.1 La reconnaissance sociale en jeu

Derrière cette demande institutionnelle, se joue, pour les enseignantes dont les valeurs dominantes permettent d'identifier le système de valeurs indépendant, une forme de reconnaissance sociale.

Pour l'une des enseignantes, aucun « effort » supplémentaire n'est à faire. Cette grille existe déjà²³⁵, car il a toujours été nécessaire de « savoir ce que les enfants savent faire ». L'évaluation fait donc partie des pratiques pédagogiques, et, à travers la demande institutionnelle, elle perçoit une certaine reconnaissance de son travail et de ses compétences. N'y avait-il pas déjà, dans la pratique d'évaluation des élèves, une recherche de reconnaissance car « en étiquetant autrui, cela réduit les incertitudes de notre positionnement²³⁶ ». Cette recherche de reconnaissance se manifeste dans l'ensemble de ses rapports avec autrui : avec l'auteur de ce présent travail, avec qui elle pense avoir une certaine proximité, avec la directrice n'ayant comme diplôme que celui de direction et qui « l'ignore par peur », avec ses collègues directes qui ne l'accepte pas « en raison de son diplôme », mais qui lui demande conseil sur la constitution de cet outil d'évaluation, avec tous ceux de l'institution dont elle ne veut pas subir les erreurs pédagogiques, avec les assistantes maternelles qui devraient « être à son service », avec l'institution qui l'a promue professeur d'école « grâce à son diplôme ». L'intégralité de ses rapports professionnels est en lien avec la représentation qu'elle a d'elle-même, confirmée par son diplôme de lettre classique. C'est au regard de ce titre, qui confère à l'enseignante, compétence et autorité, qu'elle peut juger, sans difficulté, et convaincue du bien fondé de ses pratiques, occultant, ainsi, leurs effets réels de manière totalement inconsciente semble-t-il. La démarche d'évaluation exigée est, donc, tout à fait conforme à ce qu'elle souhaite : pouvoir mesurer les progrès des enfants qu'elle peut faire progresser.

La seconde enseignante approche de la retraite. L'engagement dans un travail de type nouveau est une aberration : « comme si le système n'avait pas marché avant », et « comme si on ne connaissait pas les raisons de l'échec scolaire ! ». Dès lors la

²³⁵ Journal de bord, 1988-1989.

²³⁶ BARBIER, J.M. Colloque sur l'évaluation ; ADMEE ; Grenoble ; 1996. Actes à paraître.

construction de la grille est perçue comme une contrainte à laquelle il faut se résigner, bien qu'elle soit convaincue que l'Inspecteur ne comprend rien à ce qui se passe en maternelle. Quant au carnet d'évaluation « Cela ne permettra pas d'améliorer la communication avec les parents ». Elle connaît son rôle professionnel « et ce n'est pas maintenant qu'on va lui faire changer ».

Mais derrière ce rejet, il y a, semble-t-il, la crainte d'être jugée par l'Inspecteur, crainte qui s'est déjà manifestée lors de l'élaboration d'un dossier devant être discuté en commission, afin qu'Emilien soit « sorti de sa famille ». Elle demande, à l'auteur de ce travail de l'appuyer dans sa démarche qui repose sur une évaluation de la famille. N'est-ce pas une demande de reconnaissance de ses compétences ? En fait, ce refus de construire un cahier d'évaluation rejoint la pratique précédente. Demander, à quelqu'un qui va bientôt prendre sa retraite, de construire un outil d'évaluation, c'est mettre en cause sa compétence professionnelle liée à l'ancienneté, qui comprend les capacités à évaluer, et, donc, ne pas lui accorder la reconnaissance qu'elle mérite. C'est également mettre en cause ses certitudes : l'échec est lié à la famille et il n'y a pas besoin d'outil d'évaluation pour le mesurer, la situation sociale des familles le permet. Un dernier élément enfin renforce sa position : construire un outil en équipe demande de s'investir dans une concertation d'équipe et c'est un peu de liberté qui s'en va.

Pour ces deux enseignantes on retrouve les valeurs identifiées précédemment, la maîtrise du savoir professionnel dans sa forme d'excellence, sous deux formes différentes : d'une part, la demande de cette grille entérine une pratique, d'autre part l'engagement dans l'élaboration d'une grille remet en cause la compétence professionnelle et conduit à une réaction verbale virulente. Les enseignantes préservent leur indépendance soit en proposant la grille d'évaluation telle qu'elle était préalablement, soit en proposant une ou des composantes telle que « formule correctement des questions et y répond », ce qui permet d'éviter toute réflexion collective.

3.2.2 Ne pas juger

Les enseignantes, dont les valeurs dominantes ont permis d'identifier le système de valeurs coopératif, considèrent que les pratiques d'évaluation doivent être intégrées au processus, tenir compte de la situation dans laquelle elles s'effectuent et prendre en compte les risques liés aux interprétations.

L'évaluation intégrée au processus

L'évaluation ne constitue pas l'essentiel de la pratique. Cela ne signifie pas, pour autant, que l'évaluation soit dénuée d'enjeux. L'enseignante ne veut communiquer ni les professions des parents ni même les tableaux de présence des élèves, de peur que cela se transforme en contrôle social. Elle ne veut pas juger les élèves. Mais, elle sait qu'elle n'est pas maître du jeu : « On nous impose les cycles et tout le reste. Peut-être que cela va améliorer les choses, mais il y a des enfants qui sont ici et qui seraient mieux dans une petite structure. Ils sont là pour des problèmes financiers et on nous demande de faire comme à l'école primaire ».

Convaincue de son rôle auprès des enfants qu'elle accueille, elle est consciente des contradictions inhérentes à l'élaboration d'une grille d'évaluation : « Les cahiers d'évaluation existent mais on ne nous les a pas encore donnés. Ils finiront bien par arriver. D'autant plus que je ne vois pas à quoi ça sert de faire des cahiers différents d'une école à l'autre. Il n'est pas prévu de faire des concertations entre écoles ». Par ces propos, elle critique simultanément les pratiques d'évaluation des écoles maternelles et celles des écoles primaires, dont les critères sont également définis par les enseignants.

Cette démarche, qui demande à l'enseignante ou à l'équipe d'énoncer les critères d'évaluation à partir desquels vont être évalués les enfants, n'est, en effet, pas sans ambiguïtés. Elle présuppose la connaissance de ce qui est évalué. En matière de communication et de prise de parole il y a au moins deux niveaux possibles, comme on l'a vu précédemment : celui de la forme et celui du sens. L'important est d'amener les enfants à prendre la parole. Il n'est pas dans les intentions de l'enseignante d'entrer dans une démarche de contrôle. Ce qu'elle souhaite vérifier, lorsqu'un enfant ne parle pas, c'est qu'il n'est pas atteint de surdité ou autres problèmes physiologiques. En ce qui concerne de la prise de parole en classe elle « se donne l'année pour y arriver ».

On retrouve dans le rapport à l'évaluation de cette enseignante la priorité donnée aux enfants de la classe et la volonté de les faire avancer dans le processus de construction du savoir prendre la parole. L'évaluation n'est pas un problème dans la mesure où elle entend, quelles que soient les injonctions institutionnelles, la faire porter sur les progrès faits dans ce domaine.

L'évaluation en situation

L'utilisation des marges de manœuvre des enseignantes permet de contrôler les effets de l'évaluation. L'enseignante ne souhaite pas remplir « ce truc » puisque, « de toutes façons, les enfants restent dans l'école ». Faire une évaluation à la fin de la maternelle « c'est largement suffisant » et si on lui impose elle s'en tiendra à évaluer les capacités « objectives » à savoir : « Parle de façon compréhensible et utilise le vocabulaire approprié à la situation ».

Certains enfants de cette école et donc de son groupe-classe ont été reçus par l'infirmière scolaire dans le cadre du suivi social de la famille. Ainsi à propos de Coraline, l'infirmière prononce un diagnostic : « Ne parle et ne répond pas », après une consultation d'environ un quart d'heure qui s'est déroulée entre elle et l'enfant, sans la mère. Coraline n'avait jamais vu l'infirmière. Ce tête à tête, avec une adulte inconnue qui pose des questions dont elle seule connaît l'intérêt, pourrait être comparé à une situation expérimentale, visant à évaluer les comportements des enfants sans tenir compte de la situation dans laquelle elle se déroule.

Mais il ne s'agit pas d'une situation expérimentale. La différence est dans l'exploitation des résultats qui se traduisent en ces termes : « Puisqu'elle ne me parle pas et ne me répond pas, un suivi psychologique est nécessaire ». Ce suivi devra être effectué par le Rééducateur Psycho-Pédagogique régulièrement présent dans l'école. L'enseignante prendra en compte cette injonction médicale et, dans un premier temps, Coraline ira voir le rééducateur, en compagnie de sa meilleure amie qui prend facilement la parole, afin qu'elle ne vive pas cela comme une discrimination négative. « Il ne faut pas qu'elle se sente exclue, ce n'est pas comme ça qu'elle va se mettre à parler en classe ». Après quatre séances, les rendez-vous sont suspendus. « J'ai arrêté. Je sais qu'elle ne parle pas en classe mais j'ai vérifié qu'elle comprenait, et, en plus, quand tu la regardes avec les autres dans la cour tu vois qu'elle communique parfaitement bien ».

Le choix des items

Tout se joue dans le choix des items qui ne doivent pas porter préjudice aux enfants, mais jouer le rôle inverse. « Il faut faire attention à l'effet Pygmalion » dit explicitement l'enseignante. Au-delà du « dire » il y a le « faire ». Cette enseignante, a ouvert sa porte à une ancienne collègue : « si ça peut te servir pour ta formation ! », mais

elle ne dit rien sur les enfants. Elle ne refuse pas l'injonction institutionnelle de construire cet outil d'évaluation mais veut veiller à ne pas écrire des items qui pourraient faire produire des jugements de valeurs ou dont les résultats pourraient être interprétés à la défaveur des enfants « car on ne sait pas comment cela va être utilisé après ». Elle souhaite construire cette grille avec ses collègues et y consacrer le temps nécessaire. « D'ailleurs » dit-elle « cela n'a pas tellement de sens de construire cet outil car on va s'en servir pour toutes les années de maternelle et dans ces années-là les différences entre la première et la dernière année sont énormes ». On retrouve dans les préoccupations de l'enseignante à la fois la volonté de travailler en équipe et la place prioritaire à la formation de l'enfant.

Les préoccupations déontologiques, quant à l'impact des évaluations, sont, chez ces enseignantes, le fil conducteur de leur réflexion : « Il ne faut pas écrire n'importe quoi, c'est difficile, il ne faut rien oublier ». « C'est compliqué, il faut bien faire attention à ce qu'on écrit parce qu'après le dossier suit les enfants ». Leur vigilance explicite atteste de la distance qu'elles ont avec l'injonction institutionnelle et avec la pratique de l'évaluation, dont la fonction de contrôle ne leur échappe pas.

L'intégration de l'évaluation dans le processus de formation est le deuxième point qui les réunit. Ce processus est un processus à long terme, au sein duquel l'évaluation sert de repère à condition que soit prise en compte la situation.

3.3 Le contenu des grilles

Ces grilles d'évaluation élaborées par les enseignantes font, toutes, référence à deux normes de communication, la norme objective et la norme subjective. Elles ne créent pas la norme mais elles contribuent à la rendre légitime. Se mêlent, dans ces grilles, à la fois les notions d'objectifs, d'attentes et de normes. En effet, l'élaboration de cet outil d'évaluation renvoie d'une part aux attentes des enseignantes en matière de formation, celles-ci peuvent être négatives ou positives, et d'autre part, aux représentations de ce qui est « normal » en matière de prise de parole et ne peut être indépendant de l'ensemble des représentations.

3.3.1 La norme objective

La norme objective permet à celui qui parle de se faire comprendre par tout locuteur de la même communauté linguistique, à un moment donné de l'histoire. Cela est vrai pour le lexique qui n'est pas « quoi qu'on en ait dit, une vision du monde. Partager le mot devoir ne nous oblige évidemment pas à avoir la même conception des impératifs moraux, des conseils de la prudence ou des contraintes sociales²³⁷ ». Cette norme est dénuée de jugements de valeur et s'articule autour de trois points : le vocabulaire (lexique), la construction des énoncés (syntaxe) et, en raison de l'âge des élèves, l'articulation. Elle constitue la composante formelle du savoir prendre la parole, celle que N. Chomsky appelle compétence linguistique.

La structuration syntaxique est présente, dans les grilles, sous les formes suivantes : utilise les structures syntaxiques simples, s'exprime avec des phrases simples, parle de façon compréhensible. Le lexique, arbitraire au sens où il n'y a pas de raison objective pour que le mot « TABLE » soit associé à l'objet « table », se trouve dans chacune des grilles : mots usuels, vocabulaire précis. Cette relation conventionnelle, signifiant-signifié, permet la communication au sein d'une même communauté linguistique, sans oublier toutefois qu'un même mot peut avoir plusieurs significations. Ce à quoi s'ajoute donc l'articulation des mots. Les recherches portant sur l'amélioration des compétences dans le domaine de la norme objective sont riches d'enseignement.

Le vocabulaire

Le vocabulaire d'un enfant s'enrichit, à partir de 18 mois, d'un mot par jour environ sur le plan de la compréhension. La production est plus complexe, car l'enfant associe un mot à une caractéristique et généralise à l'ensemble des éléments qui comprennent cette caractéristique. Ainsi « mémé » peut signifier autre dame que maman. L'enfant va, en

²³⁷ FRANCOIS. F. De quelques modifications récentes de la linguistique : Bernstein et la norme revisités. In : Plaisance, E. Permanence et renouvellement de la sociologie de l'éducation. Paris : INRP, L'Harmattan, 1992. p227-244. p229.

fonction des interactions, ajouter progressivement d'autres traits sémantiques. L'énoncé final correspondra à celui de l'adulte qui aide à construire le sens²³⁸.

Les mots ne sont pas univoques, et lorsqu'on parle de chien, il y a de forte chance pour que le mot désigne à peu près des quadrupèdes semblables, il n'en va pas de même lorsqu'il s'agit de vacances, de loisirs, et autres mots directement liés aux pratiques sociales. La signification adoptée par l'enfant est celle que l'adulte lui a permis.

La syntaxe

L'enfant produit d'abord des sons et gestes, puis continue en complétant progressivement les sons avec l'utilisation d'unités qui font office d'énoncé, ce qui lui permet d'être mieux compris. Viennent ensuite les mots qui seront la juxtaposition d'éléments lexicaux (pas dodo). L'enfant donne ici son avis sur la question. Sa communication devient plus explicite. Progressivement les énoncés vont se complexifier. Et l'enfant, vers 4, 5 ans, utilisera des conjonctions de coordination et de subordination²³⁹.

L'articulation

L'articulation n'échappe à la règle de l'évolution progressive. Rien de plus normal si un enfant dit « sien » pour « chien », « you » pour « tu » etc. Certains sons sont plus difficiles à produire que d'autres. C'est, notamment, le cas pour les « ch », « le », « re »²⁴⁰. Les compétences articulatoires s'affinent avec l'âge et les travaux de type rééducation orthophonique n'ont pas à être envisagés avant la fin de la première section de maternelle²⁴¹.

3.3.2 Les différents items de la norme objective

Ces différents items, se trouvant au sein de chaque groupe, sont répartis en fonction des systèmes de valeurs identifiés chez les enseignantes :

²³⁸ RONDAL, J.A. Langage et éducation. p 35.

²³⁹ RONDAL, J.A. Langage et éducation. p57-63.

²⁴⁰ Expérience professionnelle confirmée par les travaux de RONDAL, J.A. Langage et éducation. p63.

²⁴¹ France. Ministère de l'Éducation Nationale de la Culture, Direction des Ecoles maternelles. Maîtrise de la langue à l'école. p 22.

Tableau n°18 : Les items de la norme objective		
	Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Vocabulaire	Utilise les mots usuels A un vocabulaire riche	Utilise un vocabulaire précis dans une situation donnée
Syntaxe	Utilise les structures simples : Sujet+Verbe Utilise les structures complexes : Sujet+Verbe+Complément Utilise les conjonctions de coordination de subordination	S'exprime avec de phrases simples
articulation	Elocution claire Légers défauts Orthophonie	Articule correctement Parle de façon compréhensible

Le premier critère de distinction entre ces grilles intervient au niveau du vocabulaire. On trouve d'une part la hiérarchisation du vocabulaire utilisé : « Utilise les mots usuels, a un vocabulaire riche » et, d'autre part, l'évaluation du vocabulaire en contexte : « Utilise le vocabulaire précis dans une situation donnée ».

L'opposition riche-pauvre sort de la norme objective, en introduisant un jugement de valeur à propos d'un mot, contraire au principe de la norme objective qui porte sur le sens. Le critère, qui attribue une valeur économique au mot, ne peut être retenu pour vrai au sens pauvre ou riche en soi. C'est un critère qui fait référence à une norme d'excellence, mais n'est pas nécessairement signe d'efficacité communicative. L'introduction de ces jugements de valeurs n'est-elle pas une manière indirecte de se classer soi-même ? L'attribution d'une valeur à un mot fonctionne comme un signal à travers lequel le locuteur est jugé. Les classifications ne sont pas automatiques, elles dépendent des personnes qui opèrent les classifications. Or, les enseignantes, dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant, ont déjà une certaine image d'elle-même. Elles en attendent la reconnaissance et se situent dans la hiérarchie à un niveau élevé.

Par ailleurs, l'utilisation du « a » opposé à « utilise » montre qu'il s'agit d'une évaluation statique, c'est un état observable, lié à des compétences qui ne relèvent peut-être pas d'un apprentissage. On a un vocabulaire riche, comme on a les yeux bleus. En poussant le raisonnement, on peut supposer que les connaissances en vocabulaire ne relèvent pas d'acquisitions faites en classe. Ce qui est observable, ce sont les différences entre les enfants.

L'exemple, qui suit, illustre parfaitement cette norme d'excellence qui privilégie l'aspect esthétique :

« Une fois, la fille d'un ami m'a raconté ce qu'elle avait vu lors d'une promenade. Elle parlait de l'azur limpide, des fleurs qui s'étiolent. C'était formidable, elle parlait comme dans un livre. Elle avait quatre ans. Evidemment, ici, on ne va pas leur apprendre à dire que l'azur est limpide alors qu'ils ne savent même pas dire que le ciel est bleu. » Apparaissent ici différents éléments à partir desquels il est possible d'évaluer une production : la hiérarchisation des propos selon des critères esthétiques valorise la langue de l'écrit, autorise les jugements de valeurs sur les enfants en fonction d'un discours de référence, décontextualisé, provenant d'enfant n'ayant pas le même âge.

L'introduction, dans les grilles d'évaluation, d'un niveau de vocabulaire est conforme au discours institutionnel qui parle de registres de langue, mais conforme également à l'image que les enseignantes se font de l'échec et de la réussite, et de leur rôle dans ce processus. L'échec n'est pas de leur responsabilité. Le premier point, qui confirme cette position, s'observe donc dans l'évaluation du vocabulaire.

Les enseignantes, dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, privilégient l'usage adéquat du vocabulaire dans la situation. Les conditions de production sont énoncées et les attentes explicitées, l'évaluation prend en compte la situation d'énonciation. L'intérêt du vocabulaire réside dans l'usage qui en est fait, il augmente à la fois l'efficacité de la communication et sa qualité. En effet, que peut-on faire de jolis mots qu'on ne sait pas utiliser ? Cela respecte, par ailleurs, la démarche d'apprentissage des enfants qui, confrontés à de nouveaux mots, font des essais dans différentes situations et vérifient non verbalement par l'interrogation du ton, du regard ou l'attente de réaction si l'usage est adéquat. La démarche d'évaluation porte sur les aspects objectifs de la norme dans une situation donnée.

Une distinction, similaire à la précédente, peut être faite à propos des items relatifs à la syntaxe. Au sein des grilles, produites par les enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant, on peut observer une classification hiérarchique des structures syntaxiques utilisées. La première structure est composée du « sujet plus le verbe » pour terminer par « sujet, verbe, complément avec conjonction de subordination ».

Si, bien sûr, il fait partie du rôle des enseignantes de permettre à l'enfant de maîtriser ces structures syntaxiques complexes, le fait de les mentionner, sur les grilles d'évaluation, peut faire apparaître trois catégories d'enfants. La première sera constituée des enfants qui sont au stade préverbal, qui n'utilisent pas encore les mots, viendra ensuite la catégorie majoritaire des enfants qui associent deux ou trois mots puis se dégagera l'élite, celle qui maîtrise ces structures.

Cette hiérarchisation fait apparaître des attentes en langue orale qui apparaissent identiques à celles qui sont attendues en langue écrite. S'agit-il dès les premières années de maîtriser l'usage parlé de la langue écrite ? Privilégier l'aspect linguistique sans tenir compte de l'ancrage dans la situation, c'est oublier la composante communication, l'interaction qui se déroule, et considérer que les élèves peuvent déjà entretenir avec la langue un rapport métalinguistique²⁴², une distance à la langue, à moins que l'intention implicite soit d'identifier précocement l'élite sociale²⁴³. Cela renvoie, donc, à la fois aux représentations de l'échec et de la réussite déjà évoquées.

Les grilles élaborées, par les enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, comprennent des items tels que « s'exprime avec des phrases simples ». Il s'agit, pour l'enfant, d'acquérir les compétences qui lui permettent de se faire comprendre. Les attentes des enseignantes dépendent des possibilités des enfants qui, à leur entrée à l'école, ne produisent pas d'énoncés structurés comme des phrases. Comme pour le vocabulaire, l'objectif est ici d'améliorer la qualité de la communication et de ne pas hiérarchiser les pratiques en opposant différentes possibilités d'expression. En effet on aurait pu trouver « s'exprime avec quelques mots » et « s'exprime avec des phrases simples » et ainsi introduire un critère de distinction.

²⁴² Entretenir un rapport métalinguistique avec le langage c'est considérer que les faits de langue sont pris pour objet de connaissance et c'est à leur propos qu'on communique. Les élèves, qui sont dans ce rapport à la langue, savent qu'ils travaillent sur le langage. BROSSARD, M. Activités méta-linguistiques et situations scolaires. Repères, N°9, 1994.

²⁴³ LAHIRE. B. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. p15-27.

Les items relatifs à l'articulation font apparaître la prise en compte, ou la non prise en compte, des étapes de développement de l'enfant. « Elocution claire, défauts légers, orthophoniste » introduit une hiérarchie similaire aux hiérarchies précédentes propices à un diagnostic proche du médical. « Articule correctement » et « parle de façon compréhensible » sont à nouveau des items qui concernent la qualité de la communication.

Que penser du dépistage des « défauts articulatoires », voire même l'orientation vers l'orthophoniste, alors que ce sont des étapes de développement ? Les enseignantes ne transforment-elles pas, sous couvert d'une grille objective et rationnelle, une étape en inégalité d'aptitude ?

Cette analyse des composantes de la norme, dite objective, montre qu'il n'y a pas d'unité de représentations de celle-ci. Dans les grilles élaborées, par les enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant, l'introduction de jugements de valeur supprime le caractère objectif. En effet, rien d'un point de vue strictement linguistique ne permet de hiérarchiser le vocabulaire, les structures des phrases et l'articulation. Rien, non plus, ne permet de porter un jugement sur les étapes de développement.

Les items de cette grille se rapprochent de la norme prescriptive qui vise à imposer la variété légitime, variété qui se donne pour unique (le bon français), et qui permet de définir la valeur, la hiérarchie des variantes ou des registres linguistiques. Il ne s'agit pas de nier l'existence de celle-ci, mais elle ne se justifie pas sur le plan linguistique, elle se justifie sur le plan social et se réfère à un marché linguistique. L'introduction des jugements de valeurs dans cette grille qui pourrait se donner pour objective, montre dans ce cas précis que l'action éducative, bien que guidée par un projet explicite est orientée par une image globale de l'excellence réservée à une élite.

Les items des grilles des enseignantes, qui relèvent du système de valeurs coopératif, respectent l'objectivité de la norme, dénués de jugements de valeur. Ils n'introduisent pas de hiérarchie dans les différentes pratiques mais prennent en compte des éléments qui interviennent dans l'amélioration de la qualité de la communication et, donc, de l'efficacité. Ces items tiennent compte de la situation, des interlocuteurs et du niveau de développement de ceux-ci.

L'étude de cette norme objective explicite permet de retrouver les différents systèmes de valeurs des enseignantes. Le jugement de valeur hiérarchisant est au cœur des

pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant. Tout est hiérarchisé et source de jugements : les rapports aux élèves, aux assistantes maternelles, aux parents, aux collègues. La distance est ainsi maintenue et la supériorité, à tous niveaux, ainsi respectée. Aucune surprise alors si le choix des pratiques évaluatives est de l'ordre du contrôle. Celui-ci permet aussi bien le dépistage des déficiences que la sélection de l'élite. La langue orale, la communication sont peu importantes, ce qui compte c'est un mode d'expression proche de la langue écrite.

Le système de valeurs coopératif se retrouve dans les items des autres enseignantes. Le processus en construction des élèves, avec qui celles-ci travaillent, est respecté. L'évaluation est faite en situation, situation prise en considération, comme l'est celle avec leurs collègues, et celle avec les familles. Les enseignantes poursuivent un objectif de construction de compétences en matière de prise de parole qui améliore qualité et efficacité en situation.

3.3.3 La norme subjective

Si l'enfant ne sait pas sous quelle forme comment et quand il peut prendre la parole, cela importe peu qu'il ait accumulé des savoirs sur le plan formel. Le savoir n'a de sens que s'il peut être utilisé dans la pratique. Apprendre à prendre la parole en grand groupe passe par la pratique²⁴⁴. Les recherches conduites par A. Florin²⁴⁵ ont montré qu'il n'y a pas de transfert de compétences du petit groupe au grand groupe.

La connaissance des différentes composantes de la norme subjective est indispensable à l'enfant pour que son message soit recevable. Ces savoirs sociaux peuvent se diviser en deux sous-ensembles : la forme attendue et les règles sociales, le tout composant le genre tel que l'a défini M. Bakhtine²⁴⁶.

²⁴⁴GAGNE, G. Etude didactique sur le développement du français oral soutenu chez les élèves québécois du primaire. In : Actes du Congrès International d'actualité de la recherche en éducation et formation ; Deuxième colloque international ; 1996 ; Nanterre. 419p. pp149-150.

²⁴⁵FLORIN, Agnès. Pratique de la langue et prédiction de la réussite scolaire. p165.

²⁴⁶BAKHTINE, M. Esthétique de la création verbale. p 265.

Existe-t-il un genre scolaire, comme il existe un genre politique, froid et distancié ou un genre familial qui autorise les éclats de rire ? En effet pour rendre acceptable un énoncé, « le vouloir-dire du locuteur se réalise avant tout dans le choix d'un genre de discours. Ce choix se détermine en fonction de la spécificité d'une sphère donnée de l'échange verbal, des besoins d'une thématique, de l'ensemble constitué des partenaires²⁴⁷. » Cette sphère accorde le pouvoir de dire.

Au sein de ces grilles les items, relatifs à la forme attendue et des items relatifs aux règles, sont présents :

Tableau n°19 : Comparaison des normes subjectives	
Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Parle spontanément à la maîtresse	Recherche la communication. Exprime ses émotions
Formule correctement des demandes et y répond	Enchaîne les phrases dans un ordre logique
Accepte les règles	Respecte les règles
Est attentif	Ecoute attentivement lorsque quelqu'un parle

3.3.4 La forme attendue

Les items, des grilles élaborées par les enseignantes relevant du système de valeurs indépendant, font référence à l'aspect verbal de la prise de parole, l'un précisant les modalités de prise de parole et évaluant les capacités à les mettre en œuvre : « prend la parole spontanément » l'autre précisant le type d'échange attendu : « Formule correctement des demandes et y répond ».

Bien que réduisant les attentes aux aspects verbaux, la formulation de ces items semble s'opposer. En effet, en lisant « parle spontanément à la maîtresse », on pense aux conditions indispensables pour la construction du savoir communiquer, à savoir l'importance de l'oral et la libération de la parole. Cet item pour être compris doit être articulé avec l'ensemble de la grille. On trouve ainsi la signification du « parle spontanément », dans les formes syntaxiques et lexicales attendues. Il ne s'agit donc pas d'une libération de la parole au sens du plan de rénovation mais d'une prise de parole

²⁴⁷BAKHTINE, M. Esthétique de la création verbale. p284.

supposant la maîtrise d'un ensemble de procédés tels que les règles linguistiques d'usage, la maîtrise des stratégies de prise de parole sur lesquels on reviendra dans l'analyse des pratiques. Que signifie spontanément ? Piaget parle de spontanéité lorsqu'un enfant n'éprouve pas le besoin de réfléchir avant la formulation d'une réponse²⁴⁸. Cela signifie-t-il que cette formulation était déjà là avant toute interaction, comme pourrait le laisser l'ensemble des représentations de ce système de valeurs. Y a-t-il un apprentissage prévu pour « prendre la parole spontanément » ou est-ce la formulation de l'attente d'un comportement ?

Le second item, relatif à la prise de parole : « formule correctement les demandes et y répond », est explicite quant au type d'échange souhaité. Il s'agit, ici, de propositions grammaticalement construites, opposées avec ce qui constitue un énoncé dans un dialogue. En tant qu'unité de langue « la proposition est de nature grammaticale, elle a des frontières, un achèvement, une unité qui ressortissent à la grammaire²⁴⁹ ». Ici la correction prend le pas sur le message communiqué. Peu importe ce qui est dit, ce qui devient important est de dire dans les formes grammaticales attendues. On imagine aisément, à propos des savoirs en construction, que, lorsque la correction prime sur l'efficacité de la communication, il est difficile d'apprendre à argumenter un point de vue ou expliquer un événement passé. Cet item a cependant la qualité de formuler explicitement les attentes de l'enseignante, dans certains échanges.

Quelles sont les situations qui permettent la construction de ce savoir relatif au questionnement ? Quels sont les aspects prioritaires : la construction de la forme ou la construction du sens ? Par ailleurs, aucune indication n'est donnée sur les aspects non verbaux de la communication.

Les items, au sein des grilles proposées par les enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, font référence à la dimension « dialogique » de la communication qui fait qu'un énoncé doit être considéré comme une réponse à des énoncés antérieurs (...) qu'il a un destinataire potentiel dont le locuteur doit

²⁴⁸ SANNER, Michel. Conditions de l'émergence des représentations du point de vue didactique. Spirale : revue de recherche en Education, 1997, Hors Série n°2, pp 43-45.

²⁴⁹ BAKHTINE, M. Esthétique de la création verbale. p280.281.

tenir compte pour l'élaboration et qui va provoquer une attitude responsive active²⁵⁰.

L'évaluation prend en compte la démarche : « recherche la communication », l'attitude active. Elle s'appuie sur l'ensemble des modes d'expression verbaux et non verbaux, aucun des aspects n'étant privilégié dans l'item « exprime ses émotions ». En effet, le verbal est systématiquement accompagné du non verbal et le non verbal peut se suffire à lui-même, et ce, d'autant plus que les enfants observés ont peu de moyens verbaux à leur disposition, en raison de leur âge.

« Recherche la communication » s'inscrit dans une logique « dialogique » ou l'autre existe et ou l'énoncé est délimité à ses deux bouts par l'alternance des locuteurs dont l'identité n'est pas précisée dans la grille. Cette absence de précision est volontaire : « Il y en a qui viennent vers vous plus facilement, il faut regarder ce qui se passe entre eux » dira l'une des enseignantes. « Je regarde toujours ce qui se passe entre eux dans la cour, c'est important ». Ces deux items intègrent les éléments non verbaux de la communication, aspects qui, selon les instructions Officielles devraient être soigneusement contrôlés.

Ce qui crée la différence entre ces deux grilles d'évaluation de la norme subjective se situe dans le rapport entre les interlocuteurs et le rapport au savoir.

Les items, proposés par les enseignantes relevant du système de valeurs indépendant, dévoilent un rapport au savoir au sein duquel les enseignantes sont maîtres du savoir dispensé. Partie prenante de l'interaction, elles ne prennent pas en compte la situation de communication et s'en tiennent aux formes grammaticalement correctes. On trouve ici le poids des règles syntaxiques. L'élève est jugé sur sa « compétence linguistique » en même temps qu'il communique. Le produit évalué est détaché des conditions d'énonciation.

²⁵⁰ BAKHTINE, M. Esthétique de la création verbale. p282-285.

Les items relatifs aux attitudes, proposé par les enseignantes relevant du système de valeur coopératif, manifestent la prise en compte de l'intégralité du processus en situation. « L'aptitude est le produit de la situation sociale dans laquelle elle est mesurée²⁵¹ » ce qui implique chez les enseignantes une évaluation dans des situations variées ou elles ne sont pas nécessairement impliquées.

On remarque par ailleurs une distinction fondamentale liée au non verbal. Alors que les aspects non verbaux de la communication sont totalement ignorés dans les items des premières grilles analysées, ils sont totalement présents dans les secondes grilles.

3.3.5 Les règles

Quant on fait référence aux règles de prise de parole à l'école on pense souvent aux doigts qui se lèvent, règle qui a cours dans le système scolaire et qui permet à l'élève d'apprendre à attendre qu'on lui donne la parole. La vie scolaire comprend son système de règles propre à toute organisation sociale. L'explicitation de celui-ci n'est pas une pratique courante. Quelles sont les règles de prise de parole en classe, comment sont-elles apprises ?

Chacune des grilles fait référence aux règles qui régissent la communication. Se trouve soit « accepte les règles » soit « respecte les règles ». Dans le premier cas, la règle est tenue pour fondée, elle est normale, mais accepter est une démarche volontaire qui peut laisser supposer la négociation. Dans le cas du respect, il s'agit de l'observation d'une prescription²⁵².

Cette division « accepte », « respecte » est intéressante. En effet, on a remarqué, à plusieurs reprises, les aspects contradictoires émergents au sein de chacun des systèmes de valeurs. Une logique non contradictoire aurait voulu que « accepte » et « respecte » soit inversé. On aurait ainsi conservé, au sein de la grille élaborée par les enseignantes relevant du système de valeurs indépendant, l'aspect prescriptif, impositif, et dans l'autre l'aspect dialogue, échange, négociation. Trouver l'inverse permet de renforcer l'idée selon laquelle les enseignantes seraient portées par un même système de valeurs comprenant des

²⁵¹ STUBBS, M. Langage spontané, langage élaboré : Paroles et différences à l'école élémentaire. p86.

²⁵² Dictionnaire de langue française. Paris : Hachette, 1988. p 1096.

tendances qui les conduisent à faire sans cesse des choix, choix qui peuvent être, comme ici, contradictoires par rapport à l'ensemble. Cependant c'est la totalité de la situation qui donne le sens et non l'inverse. Car, faute d'explicitation dans les grilles d'évaluation, on pourrait supposer qu'il s'agit d'un ensemble de règles sociales devant être acceptées ou respectées pour pouvoir prendre la parole selon les normes du genre scolaire.

L'apprentissage de ces règles est incontournable. Ce sont elles qui permettent de savoir comment prendre la parole. Cela fait partie du jeu de l'école et du métier d'élève, comme de celui de l'enseignant. Elles constituent des limites car si tout le monde parle simultanément, toute communication est impossible. Cependant rien n'est simple pour un enfant qui découvre les richesses du langage verbal : il faut parler juste quand il faut, comment le savoir ? Il faut savoir se faire écouter, comment s'y prend-on ? L'ensemble du système scolaire est régi par des règles qui ne sont pas toujours explicites. Certaines sont constitutives de la norme objective, les règles syntaxiques, et sont en partie acquises par imitation. Un enfant dira « veut ballon » mais ne dira pas « ballon le ». D'autres sont sociales comme celle de ne pas couper la parole. Comment sont-elles acquises ? Les règles que les enfants connaissent en entrant à l'école sont celles qu'ils ont acquises, hors de l'école, et peuvent varier d'un enfant à l'autre, et être ignorées de l'enseignante. Cependant ce sont ces règles qui servent, à chacun d'entre eux, de référence en matière de communication, dans un premier temps.

Peut-être de manière plus évidente encore que pour l'ensemble des items déjà étudiés, on peut dire que la signification n'est pas contenue dans l'item. Des indications sont cependant contenues dans les items suivants. « Sait être attentif » est différent de : « écoute attentivement quelqu'un qui parle ». « Sait » est le constat d'un comportement, qui n'est pas sans rappeler la docilité attendue au début du siècle, et qui s'inscrit dans un rapport de soumission. « Ecoute attentivement quelqu'un qui parle » constitue l'une des composantes de l'efficacité de la prise de parole. On imagine mal, dans un dialogue sans rapport de pouvoir, une prise de parole efficace qui ne tienne pas compte de ce que l'autre dit.

3.4 Les différentes grilles et leurs rapports aux systèmes de valeurs

Sous le terme évaluation se confrontent différentes représentations des compétences à évaluer, et différentes manières d'évaluer. L'une, sommative, effectuée à partir

d'objectifs clairs et explicites, va permettre de classer les élèves « selon le degré de maîtrise » et « dans une hiérarchie d'excellence²⁵³ ». L'autre, formative, s'inscrit dans la situation et laisse présupposer la prise en compte du processus de chaque enfant et de l'endroit où chacun se situe dans ce processus. La première forme d'évaluation inscrit l'élève dans un rapport de soumission la seconde dans un rapport de dialogue.

Tableau n° 20 : Les grilles d'évaluation et leurs rapports aux systèmes de valeurs	
Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Norme objective	
Introduction des jugements de valeurs et hiérarchisation des pratiques	Evaluation des critères objectifs de communication en situation
La langue écrite est le référent	L'oral dans sa spécificité est objet d'évaluation
Déficits et handicaps sont détectés	L'évolution des possibilités liée à l'âge est respectée.
Le produit évalué est détaché de la situation de production	Le produit est évalué en situation
Norme subjective	
Evaluation d'une formulation spécifique : question réponse..	Evaluation d'attitudes : besoin de communiquer et ses manifestations
Les aspects verbaux sont exclusifs	Verbal et non- verbal sont reconnus comme moyens de communication complémentaires
L'apprentissage évalué est relatif à la forme grammaticale	L'apprentissage évalué est celui d'un processus en situation
Les règles doivent être acceptées et laissent supposer la négociation	Les règles sont à respecter et laissent supposer l'imposition
L'attention demandée suppose la soumission	L'écoute attendue suppose l'amélioration de l'efficacité de la communication
Valeurs dominantes	
Soumission et hiérarchisation, contrôle du savoir	Dialogue et partage du savoir et

²⁵³ PERRENOUD Philippe. L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques. Paris : De Boeck, 1998. 219p. pp28-35.

A la lecture de ce tableau, qui reprend les éléments commentés précédemment, on observe, dans les rapports enseignants-élèves, deux types de relations sociales. En effet avant d'être une technique, l'évaluation est un rapport social, dans lequel l'enseignant socialement habilité juge les capacités d'un autre acteur, l'enfant, en fonction de son système de représentation, considéré comme neutre. La grille « est constituée par l'ensemble des observables à travers lesquels le réel concret est saisi, à l'aide d'instruments qui servent à produire de l'information pour l'évaluation²⁵⁴ ». En s'interrogeant sur « les formes de la parole acceptées souhaitées ou rejetées, il apparaît que la parole des élèves est, de fait, soumise à un certain nombre d'impératifs qui délimitent le champ du possible, en le contenant à l'intérieur même du champ pédagogique²⁵⁵ ».

Les enseignantes, dont la référence est le système de valeurs indépendant, possèdent le savoir et confrontent les productions et les comportements à celui-ci. Dans ce rapport, l'enfant peut se trouver en situation de manque pour interagir correctement, peut ne pas saisir ce qui est attendu de lui, peut ne pas comprendre pourquoi l'adulte, qui est en face de lui, demande des reformulations qu'il ne peut fournir et peut finir par se taire par découragement. La norme écrite ne dit pas ce qu'est la pratique ni comment cette norme est utilisée. La proximité avec les instructions officielles se fait cependant sentir : bonne formulation, non verbal proscrit, dépistage des défauts, préparation à l'écrit. Les différents items privilégient les phrases correctement structurées, classent le vocabulaire selon une hiérarchie riche pauvre. La correspondance est ainsi établie avec la représentation de l'échec. Cette grille permet d'opérer des classements d'élèves selon le développement de leurs propres possibilités. L'attention attendue indépendamment des situations est liée au respect de la hiérarchie, valeur dominante. L'acceptation des règles est cependant un élément qui laisse penser que les choix ne sont pas si évidents pour les enseignantes et cette nuance contradictoire rend la négociation possible.

Les items des grilles, élaborées par les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif, s'articulent avec les acquis des enfants, en communication. On trouve l'ancrage dans les capacités de l'enfant, le rôle d'étayage de l'adulte pour accompagner

²⁵⁴HADJI, C. L'Evaluation règles du jeu : des intentions aux outils. 2^eedt. Paris : ESF, 1990. 190p. p26.

²⁵⁵ FILLOUX, J. Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école. p69.

l'enfant dans le développement de ses compétences. La prise en compte permanente de la situation rappelle que l'enfant construit la signification à partir de celle-ci et non, uniquement à partir de l'énoncé verbal. L'absence d'items induisant des jugements négatifs semble favorable au développement d'un climat propice à la prise de parole. Plus près des acquis scientifiques, et, en tous cas, du niveau de développement des enfants, ces items se dégagent des Instructions Officielles en ce qui concerne le non verbal, « exprimer ses émotions » semble être à l'opposé d'une communication où est imposé le seul usage de la voix. La démarche, centrée sur l'apprenant, prend en compte des facteurs qui dépassent la simple acquisition d'un savoir existant objectivement. Elle s'appuie sur les représentations que l'apprenant peut avoir de la situation, les stratégies que l'apprenant met en œuvre pour communiquer et que l'on trouve dans l'item : « recherche la communication ».

On ne sait pas s'il y a eu analyse des besoins au départ mais le choix fait par ces enseignantes tendraient à le laisser penser. En effet, rien n'empêche un enfant de traverser ses premières années d'école sans jamais être initié à ce savoir. Car, si la formation à la communication a été progressivement intégrée aux Instructions Officielles, la communication reste un sous-ensemble de la langue écrite, une étape à dépasser pour, à terme, maîtriser l'usage écrit. Elle n'a pas d'utilité pour elle-même : « les enseignants peuvent même aider l'enfant à dépasser le simple dialogue et l'amener à de petits monologues dans lesquels il sera incité à allonger ses phrases, à les rendre plus complexes et à les enchaîner les unes avec les autres²⁵⁶. Il y a, donc, dans la démarche de ces enseignantes, une prise de position face aux instructions officielles, prise de position qui n'a jamais été exprimée verbalement, mais s'inscrit dans leur système de valeurs. Elle pourrait se résumer ainsi : apprendre la langue c'est apprendre les moyens pour communiquer, c'est développer non pas des connaissances grammaticales formelles pour elles-mêmes, « mais développer les habiletés à réaliser les fonctions langagières, dont, en particulier et surtout la communication, en tenant compte des différents paramètres de cette dernière, locuteur, contexte situationnel, code, interlocuteur²⁵⁷ ».

²⁵⁶ France. Ministère de l'Education Nationale de la Culture, Direction des Ecoles. La maîtrise de la langue à l'école. p22.

²⁵⁷ GAGNE, G. Norme et enseignement de la langue maternelle. Cité in :PERRENOUD, P. et alii. La langue

Et s'il est nécessaire de s'appuyer sur les acquis des enfants et leur envie de communiquer, pour ancrer les apprentissages, « le rôle de l'école est d'apprendre à parler » dira l'une des enseignantes.

On peut à la suite de cette analyse établir le tableau de correspondances suivant :

Tableau n°21 : Rapports grilles d'évaluation/systèmes de valeurs			
Système de valeurs indépendant		Système de valeurs coopératif	
Grille d'évaluation	Valeurs	Grille d'évaluation	Valeurs
Les élèves sont classés selon une hiérarchie des savoirs	Le savoir est propriété privée	Le processus de communication avec toutes ses composantes est évalué	Le savoir se partage
Les handicaps et autres déficits sont détectés	La hiérarchie sociale détermine les capacités	L'évolution progressive des enfants est normale	L'accès au savoir est un droit
Les formes grammaticales sont privilégiées	La langue est une donnée universelle	L'oral est privilégié	La langue est sociale.
Les savoirs sont des états constatés	Contrôle oligarchique de l'accès au savoir	Fonction d'évaluation d'un processus en cours	Le savoir se construit en situation

française est-elle gouvernable : normes et activités langagières. Paris : Delachaux et Niestlé, 1988, 263p. p135.

CONCLUSION

Les enjeux de la communication et de la formation à la communication sont éminemment politiques, a-t-on dit, au début de ce chapitre. L'analyse rapide des besoins objectifs de formation dans ce domaine pour les publics observés²⁵⁸ a mis en avant l'importance de ce savoir prendre la parole en grand groupe, dans la construction de l'identité sociale. Les recherches portant sur la prise de parole des enfants, analysées dans ce chapitre, permettent d'affirmer qu'« avoir quelque chose à dire », « vouloir le dire » et « prendre le risque de le dire » dépendent de la totalité de la situation.

Les Instructions Officielles, historiquement situées, laissent une marge de manœuvre aux enseignants mais privilégient la représentation de la communication comme élément de la langue et comme moyen d'accéder à la langue écrite. La spécificité de la communication orale n'est pas prise en compte, notamment la nécessité d'articuler les apprentissages à une libération de la parole. Les enseignantes entretiennent des rapports distincts avec ce savoir et son évaluation, distinction en interaction avec la distinction des systèmes de valeurs identifiés préalablement.

Deux enseignantes entretiennent un rapport avec ce savoir, détaché des conditions d'élaboration, proche de la position des instructions officielles. La langue normalisée est capable de fonctionner en dehors de la contrainte et de l'assistance de la situation. Elle est propre à être émise et déchiffrée par un émetteur et un récepteur quelconque ignorant tout l'un de l'autre. Le savoir à acquérir se présente dès lors comme un ensemble de propositions grammaticales bien construit hors contexte. La forme d'échange attendue est formelle, elle induit la soumission à l'autorité que les enseignantes représentent. La volonté de classer les individus en fonction des compétences supposées innées et, la reconnaissance de leur compétence professionnelle est au cœur de leur préoccupation ce qui les conduit à avoir des discours opposés à l'égard des instructions relatives à la constitution des grilles d'évaluation. Compte tenu de la représentation de l'échec déterminé par la famille ou les origines sociales, de la nécessaire hiérarchisation des individus en fonction de compétences certifiées ou acquises par l'ancienneté, et du savoir considéré comme indépendant des situations dans lesquelles il est produit on parvient à une

²⁵⁸ Voir chapitre champ de la recherche p 36.

conception déterministe de l'apprenant non acteur de ses apprentissages. Le système de valeurs indépendant prône une communication basée sur l'ordre et le jugement plus que sur l'échange. Il accorde la primauté aux modèles et à l'ajustement de l'enfant aux normes²⁵⁹ ».

Les trois autres enseignantes accordent la place première à la situation et prennent en compte les deux composantes de ce savoir-faire : d'une part les aspects objectifs (vocabulaire, articulation), d'autre part les éléments de communication liés aux rapports entre les interactants.» Si la langue conditionne les comportements sociaux, la forme des rapports sociaux induit des pratiques linguistiques » dit B. Bernstein²⁶⁰. Ce qui est à l'œuvre dans toute manifestation linguistique, ce n'est pas la langue mais un usage porté par un discours déterminé par un ensemble de facteurs, constitutifs de la situation et en dernière instance par le rapport social entre les locuteurs. Dans la construction de la grille d'évaluation, constituant la norme de référence, ces enseignantes auront pour principes directeurs la vigilance face aux effets sociaux de l'évaluation et la prise en compte de la situation. La volonté de prendre en compte l'apprenant et tous les acteurs engagés dans le processus conduit à la reconnaissance de la formation liée aux échanges entre pairs. L'absence de jugements et la prise en compte de la situation permet de confirmer qu'il s'agit bien au sein de système de valeurs d'une priorité accordée à la formation des élèves. La situation permet de construire le sens des prises de paroles ou des volontés de prise de parole. L'antériorité de la communication sur le langage est prise en considération « recherche la communication ». L'évaluation est, à la fois conçue comme celle d'un processus en cours, comme celle d'un dialogue jamais interrompu, qui ne nie pas l'intérêt de l'acquisition des composantes objectives, sans toutefois les hiérarchiser selon des valeurs préétablies.

Les relations existantes entre les systèmes de valeur et les grilles montrent que le curriculum tel qu'il est prescrit dans les Instructions Officielles laissent une marge de manœuvre importante aux enseignantes. Dans cette double opération d'interprétation-retraduction les enseignantes s'appuient sur ce qu'elles connaissent, sur leur maîtrise

²⁵⁹ GOSLING, Patrick. Qui est responsable de l'échec scolaire ? Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant. Paris : PUF, 1992. 255p. p22.

²⁶⁰ BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. p125.

personnelle de la discipline à enseigner, qu'elles doivent en grande partie à leur histoire personnelle et sociale. Apparaît, au sein de ces référents, un ensemble de non-dits qui se retrouve dans cette mise en relation.

Il ne s'agit cependant que d'une norme, pourrait-on dire, écrite plus ou moins par obligation institutionnelle. Cependant, comme le dit C. Hadji : « Le référent est le modèle idéal qui articule les intentions jugées les plus significatives, par référence au projet, et à partir desquelles vont se dégager des critères de jugements ». Cette norme explicite ne constitue pas la pratique mais elle sert de justification. La norme d'évaluation correspond à la phase d'objectivation de la représentation du savoir communiquer, ancrée dans les rapports sociaux et entre dans le cadre de référence de celui qui l'a produite, en fonction de la place qu'il occupe dans ces rapports.

Les rapports entre ces grilles d'évaluation et les systèmes de valeurs ont fait émerger les finalités éducatives. Cela permet d'approcher la place qui est réservée à l'apprenant dans le processus de construction : d'une part une place qui dépend de la situation sociale, de l'autre une place dans un processus au sein duquel l'enseignante est un des facteurs qui contribuent à la formation. Cette place de l'enfant s'était préalablement dessinée, de manière concordante avec celle-ci, lors de l'analyse des rapports que les enseignantes entretiennent avec les familles.

Au terme de ces trois chapitres, on sait que les enseignantes sont portées par des systèmes de valeurs dont la tendance dominante diffère. Ils comportent des contradictions liées aux tensions permanentes auxquelles les enseignantes sont soumises. Selon les situations, les moments, certaines valeurs de l'autre tendance sont adoptées. Ces enseignantes sont semblent-ils confrontés à des choix à opérer face à la question suivante : « comment concilier la fonction de démocratisation et de justice égalitaire avec la fonction de sélection et d'efficacité ? ²⁶¹ ». Pour des questions de lisibilité, on continuera, cependant à parler de système de valeurs indépendant et coopératif.

On sait également que les éléments non verbaux des pratiques, observés dans les attitudes à l'égard des collègues, des assistantes maternelles et des parents, sont des indices

²⁶¹ HOUSSAYE, Jean. Les valeurs à l'école. p 175.

des systèmes de valeurs. Ces éléments non verbaux agissent sur la représentation de la place d'interlocuteur que se construit l'élève. Les analyses des grilles d'évaluation ont confirmé cette place. L'ensemble, cependant, ne dit rien des pratiques, des stratégies des enseignantes et des élèves face à la prise de parole mais on peut dire qu'il ne suffira pas, à l'enseignante, de dire à l'enfant de parler pour qu'il puisse prendre la parole.

CHAPITRE V

PRATIQUES PEDAGOGIQUES

ET

NON VERBAL

CHAPITRE V

PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET

NON VERBAL

L'école maternelle, premier lieu de scolarisation-socialisation, est un lieu de vie avec ses règles et ses normes plus ou moins explicites, concernant la vie en commun, le rapport à l'adulte, la discipline, lieu d'inculcation et d'apprentissage de nouveaux savoirs et de nouveaux rapports aux savoirs qui sont à construire au quotidien. On considère comme pédagogique, ce qui se passe à l'école, en groupe-classe, et que d'autres appellent curriculum réel²⁶². Le pédagogique engendre des apprentissages au sens large et dépasse les intentions explicites des enseignantes. Il ne s'agit cependant pas de reconstruire une typologie²⁶³ des différentes pratiques pédagogiques, même si, en toile de fond, on retrouve les divisions existantes dans celles-ci. On s'intéresse, ici, aux rapports enseignants-enseignés qui définissent la place de l'apprenant comme objet, sujet ou acteur, et au rôle des éléments non verbaux, dans la situation immédiate. On a vu dans les chapitres précédents le rôle des éléments non verbaux dans la situation sociale générale.

²⁶² FORQUIN, J.C. Ecole et culture : Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles : De Boeck, 1989, 247p. p94. PERRENOUD, P. La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités scolaires comme réalités construites par le système scolaire. 2^e éd. Genève : Droz, 1995. 346p. pp261-282.

²⁶³ FABRE, M. Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. Revue Française de Pédagogie, juilletaoûtseptembre 1997, n°120, pp49-58.

Différentes recherches²⁶⁴ ont mis l'accent sur le rôle des éléments non verbaux produits par les enseignants dans les interactions avec les élèves. Les enseignantes ne sont pas nécessairement conscients du poids de ces éléments dans la construction du rapport au savoir prendre la parole et dans la construction de l'image de soi chez les élèves.

On a vu, dans un chapitre précédant que la place réservée aux familles était différente selon les systèmes de valeurs. Les attitudes, des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant, à l'égard du public, varient selon l'origine sociale des élèves et l'activité professionnelle des chefs de familles. Les attitudes à l'égard des familles entretenues par les enseignantes, qui relèvent du système de valeurs coopératif, tendent vers une amélioration des relations avec toutes les familles, et ce indépendamment des sentiments personnels afin de développer le partenariat. On a dégagé de cette analyse que la place d'interlocuteur est partiellement déterminée par ces attitudes. Etre attendu, ignoré, rejeté ou présent sans attention particulière, dépend en partie d'un choix de l'enseignante, conscient ou inconscient, qui se fonde sur des valeurs. Cependant, cela ne dit pas ce qui se passe dans le lien direct avec l'élève en situation. L'analyse des grilles d'évaluation, a montré que celle-ci porte d'un côté sur le savoir formel, de l'autre sur l'utilisation d'un savoir social en situation ? Cette analyse confirme et renforce la place de l'élève dans ce processus. Cette place est inscrite dans les finalités éducatives. Mais si l'ensemble des analyses expliquent pourquoi les valeurs agissent sur la place d'interlocuteur, elles n'indiquent pas comment cela se passe au quotidien dans le rapport enseignante-élève.

Que se passe-t-il dans le groupe-classe ? Comment est aménagé l'espace pour accueillir ces enfants dont le besoin de bouger n'est plus à démontrer ? Selon quelles règles se déplacent-ils et prennent-ils la parole ? Comment peuvent-ils associer leur besoin d'action et leur envie de communiquer ? Quelle place occupe l'enfant dans cet espace et

²⁶⁴ Voir surtout : ROSENTHAL, R.A., JACOBSON, L. *Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves*. Paris : Casterman, 1974. 294p. ZIMMERMAN, D. *La sélection non verbale à l'école*. Paris : ESF, 1982. 159 p. AUBIN, M. *Le processus de marginalisation à la maternelle*, 137p. Thèse de doctorat : Montréal, 1977. VASQUEZ-BRONFMAN, A., MARTINEZ, I. *La Socialisation à l'école approche ethnographique*. Paris : PUF, 1996. 223 p.

quelle identité lui reconnaît-on ?

L'articulation espace/temps/corps/règles, éléments constitutifs du climat du groupe-classe, interroge.

Comment intervient-elle, dans les situations pédagogiques, sur la construction des capacités à prendre la parole ? La notion de climat est un concept flou. Selon les recherches effectuées²⁶⁵, ce concept recouvre différentes réalités. Aussi a-t-on pris le parti de distinguer deux dimensions : une dimension qui est approchante de ce que Guy Vincent nomme la forme scolaire²⁶⁶ et une dimension affective interpersonnelle.

Selon G. Vincent²⁶⁷ : « La forme scolaire se caractérise par un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer : la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles ». On trouve, dans cette définition, les éléments non verbaux de la situation constitutifs du climat : la dimension spatiale, la dimension temporelle et les règles. Mais, au-delà du constat d'une forme scolaire dominante, se situe le jeu des acteurs. Les marges de manœuvre dont ils disposent leur permettent de différencier les usages qu'ils font de ces différentes dimensions. Tout dépend donc de ce que les enseignantes font de ces éléments non verbaux, en apparence insignifiants, qu'elles manipulent quotidiennement.

Le climat, dont les effets sur la prise de parole ont été signalés lors de la synthèse des recherches sur la prise de parole, crée ou non les conditions favorables à la prise de risque incontournable pour prendre la parole : risque d'être jugé, risque d'être déprécié,

²⁶⁵ BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets maîtres et les effets écoles. *Revue Française de Pédagogie*, juillet août septembre 1994, n° 108, pp113-118.

²⁶⁶ VINCENT, G. L'Education prisonnière de la forme scolaire : socialisation et scolarisation dans les sociétés industrielles. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994. 227p.

²⁶⁷ VINCENT, G., LAHIRE, B., THIN, D. Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire... In : Vincent, G. L'Education prisonnière de la forme scolaire : socialisation et scolarisation dans les sociétés industrielles pp11-50. p33.

mais aussi apprécié, encouragé et pouvoir prendre et reprendre la parole, se construire, ainsi une image de soi positive ou non dans le rapport à ce savoir.

En analysant le climat du groupe classe, comprenant :

- 1) le mode d'organisation de l'espace et du travail,
- 2) les règles de prise de parole, de déplacement et leur mode de communication,
- 3) la place du corps dans les apprentissages,

on dégagera les effets des éléments non verbaux sur les prises de parole, ces derniers étant apparemment communs à tous les élèves d'un même groupe-classe.

Si l'hypothèse se confirme, on devrait montrer que les éléments non verbaux signifient, en partie, à chaque élève, la place d'interlocuteur qui lui est réservée agissant ainsi sur ses possibilités de prise de parole. L'intérêt particulier porté aux éléments non verbaux des pratiques pédagogiques comporte des risques qui frôlent la construction de caricature. Ces éléments non verbaux ne sont pas indépendants d'une situation totale au sein de laquelle se trouve un nombre important d'enfants et une enseignante qui, dans le discours, souhaite que les enfants parviennent aux meilleurs résultats possibles. Il s'agit de montrer ici comment les éléments non verbaux au sein de chacune des pratiques agissent sur la prise de parole et peuvent être expliqués en se référant aux systèmes de valeurs, étant entendu qu'une partie de ces éléments échappe à la conscience des enseignantes, qui les utilisent comme elles les ont appris, par imprégnation.

1 L'ORGANISATION DE L'ESPACE

La manière d'opérer la scission ou de faire le lien entre le monde de la famille et le monde de l'école, par les procédures d'accueil et de sortie n'est-il pas un des éléments spatiaux qui participent au processus de construction de l'image de soi. Une fois dans le groupe-classe, les élèves choisissent-ils la place où ils vont s'asseoir ? Et, s'ils la choisissent, selon quelle procédure, quelle modalité, cela se fait-il ? L'attribution d'une place est-elle synonyme de contrôle ? Comment peuvent-ils se retrouver avec eux-mêmes ? Y a-t-il un lien entre la place occupée et la prise de parole ? L'usage de la « parole s'enracine dans une position corporelle²⁶⁸ ». Prendre la parole est indissociable de la

²⁶⁸ PUJADE-RENAUD, C. Le Corps de l'élève dans la classe. Paris : ESF, 1983. 163p. p49.

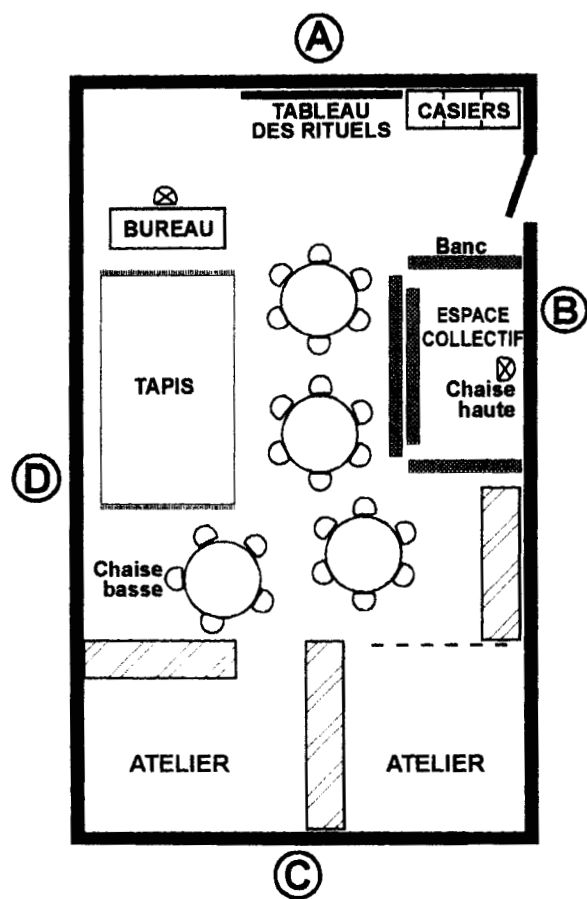
représentation de la place occupée dans le groupe, de l'impression d'être un interlocuteur. Afin de comprendre la place occupée par l'enfant, on va s'intéresser à l'organisation de l'espace, aux places personnelles, et aux différentes places symboliques existant dans cet espace.

1.1 Organisation de l'espace et organisation du travail

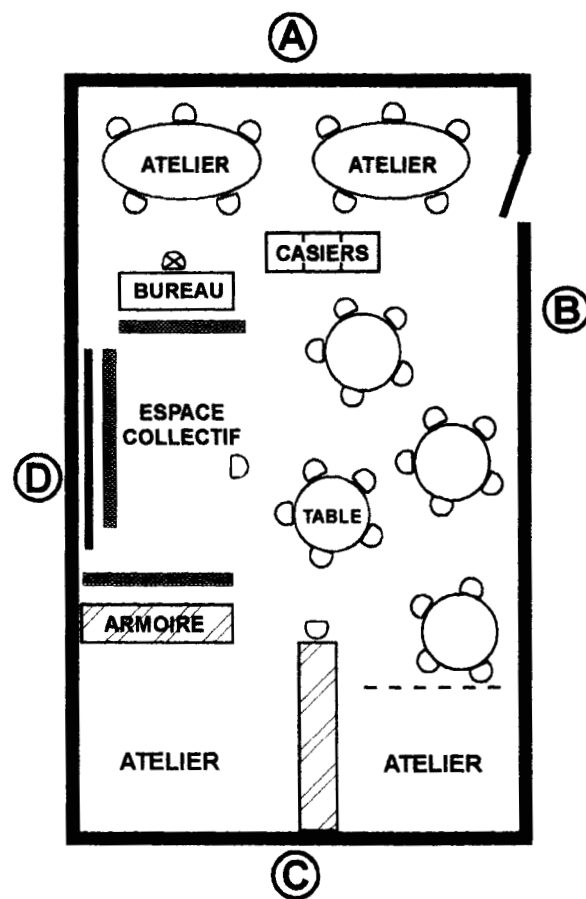
L'étude sur l'espace scolaire opérée par G. Dannepond²⁶⁹ en 1979 laissait entrevoir une occupation différenciée de l'espace selon les écoles. Les écoles qui accueillaient « une majorité d'enfants de milieux bourgeois » étaient spatialement organisées à la manière des écoles primaires, chaque enfant ayant une place fixe. La distinction observée au sein des groupe-classes « accueillant une majorité de milieux populaires » était liée à la présence de petits coins : coin-jeux, coin-bibliothèque, coin-peinture.

L'observation conduite dans cette recherche porte sur cinq groupes-classes accueillant « une majorité d'enfants de milieux populaires ». Au regard des plans, pages suivantes, on constate que la groupe-classe n°5 est plus petite que les autres. Elle ne comprend pas de petits coins. Les groupe-classes deux et trois et quatre sont presque organisées à l'identique, en raison du travail en équipe.

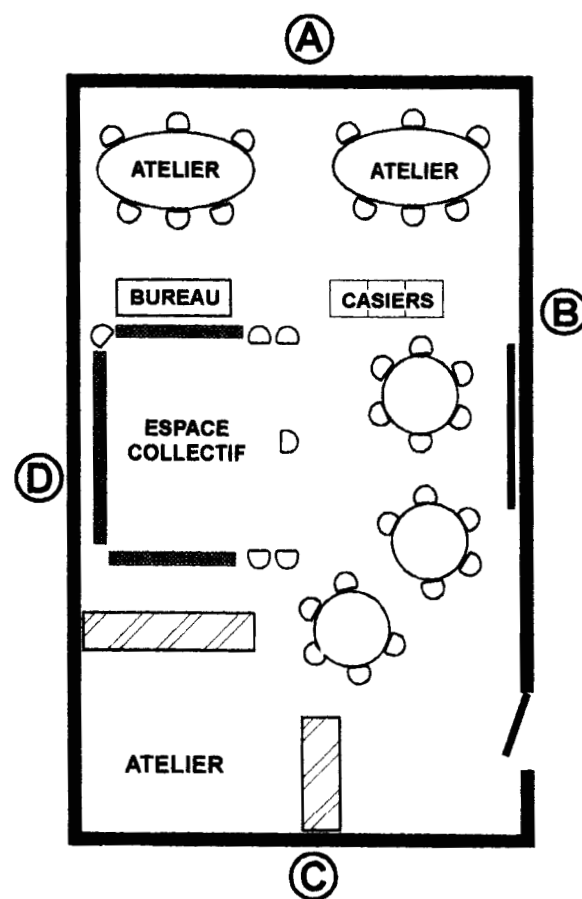
²⁶⁹ DANNEPOND, G. Actes de la recherche en sciences sociales, novembre 1979, n°30. pp 31-45.



Groupe classe 1

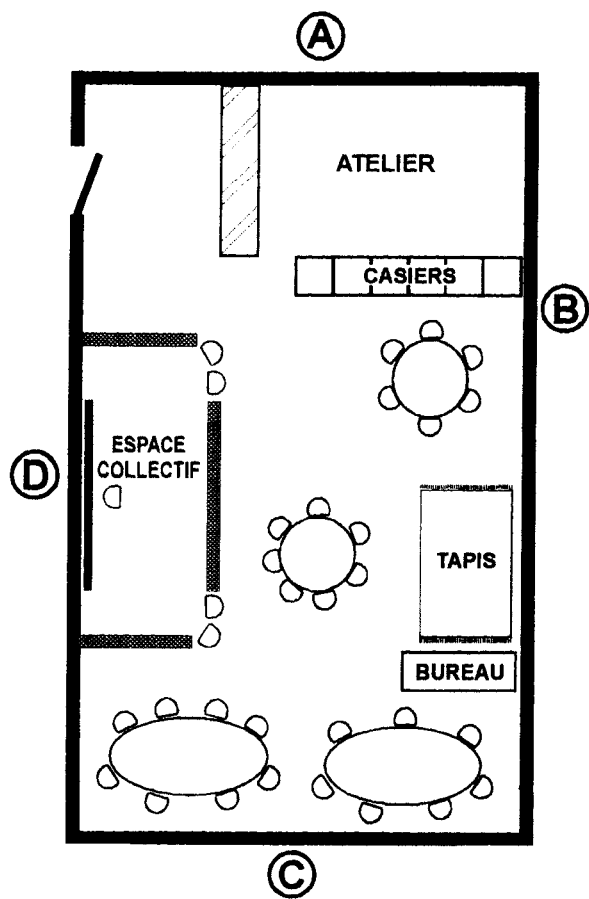


Groupe classe 2

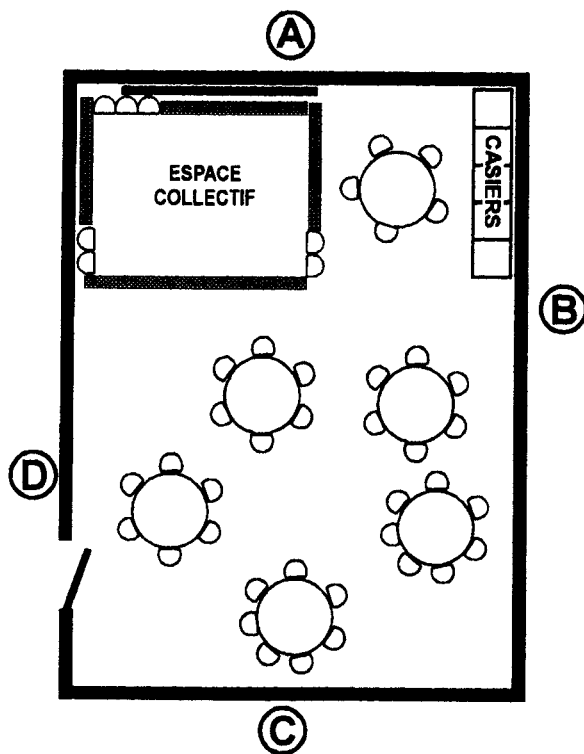


Groupe classe 3

PLANS DES GROUPES CLASSES



Groupe classe 4



Groupe classe 5

PLANS DES GROUPES CLASSES

Seul l'usage rend compte des modalités de fonctionnement. Le groupe-classe n°5 se distingue par son absence de « petits coins », d'ateliers. Mais la mobilité des enfants est en permanence autorisée même lorsqu'ils ont un travail de graphisme à réaliser. La transformation des tables, en coin-jeux ou autres activités, est courante. Les enfants se procurant dans les placards le matériel dont ils ont besoin. Il y a transformation permanente de cet espace. A l'extérieur du groupe classe, se trouve l'espace bibliothèque collectif à l'école où les enfants se rendent accompagnés par l'assistante maternelle.

Paradoxalement, le groupe-classe correspondant le plus à l'image des écoles primaires, est celui où les enfants ont la plus grande mobilité. Cela correspond également à un mode d'organisation du travail. Les enfants ne font pas tous la même chose en même temps et les interactions entre pairs sont favorisées pour la réalisation d'activités. L'enseignante propose à un enfant qui sait faire de venir aider un autre sans jamais intervenir dans l'échange. Le manque de vocabulaire n'est pas un frein à la communication : gestes, déplacements, mimiques et onomatopées complètent ou sont complétés par le verbal. Quand l'enfant s'engage dans une activité, c'est avec son corps tout entier qu'il communique.

Dans les autres groupes-classes, les espaces ateliers sont rarement utilisés. N'ayant observé aucune utilisation chez les deux autres enseignantes, relevant du système de valeurs coopératif, on pourrait s'interroger sur la raison de leur présence. Il y a une barrière pour que les enfants ne soient pas tentés d'entrer. Ces deux enseignantes travaillent en équipe avec une troisième, pour qui l'ancienneté assure connaissances et compétences. Cette dernière a une emprise importante sur le travail d'équipe et organise le travail des enfants de manière à réduire toutes possibilités de débordement. Tous les élèves faisant la même activité en même temps ne sont pas amenés à communiquer entre eux, car il s'agit souvent d'une activité graphique. L'usage des espaces différenciés, les ateliers, n'est jamais intégré dans les prévisions.

L'autre enseignante relevant du système de valeurs indépendant n'utilise « les petits coins » qu'à titre de récompense à la bonne conduite. « Prenez les enfants que vous observez pour voir où ils en sont sauf Géraldine, elle n'a pas été sage ».

Ce constat sur l'inutilisation des ateliers est surprenant, car ceux-ci font partie de l'image de l'école maternelle française. La présence d'une personne extérieure peut être un

des éléments explicatifs. On aurait pu penser que les enseignantes ne souhaitaient pas que les élèves puissent communiquer entre eux, car la recherche porte sur cet apprentissage et, au sein de ces espaces, les échanges sont difficilement contrôlables. Cependant l'une des enseignantes, dont les valeurs dominantes sont celles du système de valeurs coopératif, n'utilise pas ces coins, car elle privilégie le travail en équipe et le partenariat avec sa collègue. Elle envisage de les supprimer.

La présence des espaces différenciés, les ateliers, chez les enseignantes du système de valeurs indépendant, marque une volonté de conformité à l'image de l'école maternelle, qui est peut-être liée à une pression institutionnelle. Mais cette présence ne signifie nullement usage, l'organisation du travail crée l'usage. Le travail identique pour tous les enfants au même moment, supprime l'intérêt de leur présence. La réduction de l'espace opérée par ceux-ci permet d'opérer un « contrôle simultané sur tous les enfants ». Cette organisation privilégie la communication frontale enseignantes-élèves.

A l'inverse, une organisation du travail permettant la solidarité et les échanges entre pairs, pour des activités qui ne sont pas les mêmes pour tous au même moment, transforme l'espace et pallie les inconvénients de la surface réduite.

Cependant l'organisation du travail en équipe détermine également l'usage de l'espace, car elle conduit les enseignantes, relevant du système de valeurs coopératif, à adopter les pratiques des enseignantes relevant de l'autre système de valeurs par souci de cohésion.

Cela peut être expliqué par la tension qui peut exister chez les enseignantes entre les deux systèmes de valeur. On a vu que défendre les valeurs partenariales et coopératives relève d'une démarche volontaire et vigilante et que d'autre part la défense du système de valeurs indépendant est une source de conflit entre les enseignantes et les différents partenaires. Les enseignantes relevant du système de valeurs coopératif, en privilégiant le partenariat tendent à réduire les conflits. Il semble qu'ici le moyen adopté soit l'acceptation d'une organisation du travail individuel des enfants, ce qui est, en partie, contradictoire avec leurs valeurs dominantes.

1.2 La place des acteurs

Au sein de l'espace scolaire où sont assis élèves et enseignante, l'attribution d'une place peut conférer à chaque élève une valeur : les bons élèves devant, les mauvais au fond, les copains étant souvent séparés par l'enseignante. Faut-il donner une place aux enfants quand ils découvrent ce nouveau de lieu de vie ou les laisser s'installer comme ils le souhaitent ? Au sein des groupes-classes décrits le fond n'existe pas et les tables sont circulaires. L'attribution d'une place peut cependant être rassurante ou contraignante. Tout dépend, peut-on penser, de la manière dont elle est attribuée.

Au sein des espaces-classes des enseignantes, dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, chaque enfant à une place réservée à une table. Ainsi, quand commence une activité, il n'est nul besoin de se précipiter ou faire comprendre à l'enseignante que l'on ne sait pas où s'asseoir. Chacun se dirige vers sa place. Par ailleurs, dans l'espace collectif, il y a suffisamment de places pour que tous les enfants puissent être assis et se voir, car sont utilisés indifféremment petites chaises et bancs. Au fil des séances, on remarque que les enfants du groupe-classe 4 vont toujours s'asseoir à la même place. Jonathan s'assied toujours sur le tapis : « Je le laisse, il doit s'y sentir bien ». Les enfants disposent, par ailleurs d'un casier, où ils rangent dessins, réalisations faites en groupe-classe et objets personnels apportés de l'extérieur, signe de respect de l'espace personnel. Ainsi les enfants disposent de trois types de places individuelles, deux sont attribuées (casier et place autour des tables), la troisième est construite dans l'espace collectif.

Dans les groupes-classes gérés par les enseignantes, relevant du système de valeurs indépendant, ces espaces individuels n'existent pas. Les places autour des tables sont indifféremment occupées ce qui permet à chaque enfant de changer et de ne pas s'approprier une place. Les casiers jouent un rôle de tiroirs. L'enseignante ou des enfants désignés par l'enseignante y rangent les dessins des autres, les objets personnels étant mis hors de portée de mains. L'espace collectif est constitué par les bancs, les derniers à venir s'asseoir sont sur le tapis. Cela ne constitue pas une entrave à la séance car est privilégiée la communication frontale avec l'enseignante. L'organisation de l'espace collectif limite de fait les échanges entre pairs dans la communication officielle, mais ne limite pas toujours les échanges officieux.

Ces deux types de pratiques s'opposent ici clairement dans la mise à disposition ou non, d'un espace personnel. Toutefois, on aurait pu s'attendre à la situation inverse. En effet au sein du système de valeurs indépendant, avoir une place individuelle aurait renforcé cet aspect, alors qu'au sein du système de valeurs coopératif, on aurait pu s'attendre à ce que les enfants aient à considérer que les espaces sont communs. Cependant, comme dans tous groupes il y a des phénomènes de leader, l'attribution de place est une manière de permettre à chacun de disposer d'un espace sans générer de conflits entre pairs. L'existence de cet espace permet à l'enfant de se retrouver, de s'y réfugier symboliquement. Cette attribution de place et d'espace personnel peut renforcer l'impression d'être attendu ou non à l'école. Avoir une place pour soi c'est laisser un petit bout de soi quand on sort de l'école, mais c'est aussi exister dans le groupe quand on est absent. « Tant que l'enfant ne dispose d'aucun lieu où s'inscrire, d'aucune place à prendre, tant qu'il flotte et dérive, dans un non-lieu, un no man's land, il ne peut pas s'autoriser à l'aventure du savoir. A quoi il convient d'ajouter qu'aucune obstination didacticienne ne peut espérer appeler, rappeler à la vie cette présence de l'enfant, préalable à tout apprentissage. Cet appel suppose un réseau de médiations qui mobilise des occasions de rencontre, d'inscriptions et d'émergence de la parole²⁷⁰ ». Mais si l'attribution d'une place et d'un espace offre un aspect sécurisant, il peut aussi conduire à se réfugier dans son petit monde individuel, sans avoir à se soucier de la vie des autres ce qui serait contraire à l'objectif poursuivi. Dans les deux cas il n'y a pas apprentissage de la négociation. Mais cette différence confirme l'opposition dans les réseaux d'échanges privilégiés. La non-attribution de places personnelles est associée à la valorisation des échanges de type frontal enseignante-élèves. L'attribution et la reconnaissance du besoin de place personnel sont associées à la valorisation de la communication entre tous les partenaires.

Au sein de cet espace où existe ou non des espaces personnels, il est des places qui ont valeur symbolique.

²⁷⁰ IMBERT, F. L'Inconscient dans la classe. Echec à l'échec, Confédération générale des enseignants de Belgique, septembre 1996, n°115, p 3.

1.3 Les places symboliques

Etre envoyé sur la chaise du vilain ou se déplacer jusqu'au bureau pour répondre aux questions, être debout à côté de l'enseignante qui est assise sur une grande chaise, pratiques particulières des enseignants relevant du système de valeurs indépendant, confèrent une place dans le rapport dominant-dominé.

La chaise du vilain, place réservée, unique en son genre, symbolise l'exclusion du groupe en cas de mauvaise conduite. Avant on allait au coin ou on recevait des coups de règles sur les doigts. Le rappel de son existence sous forme de menace est permanent : « Tu veux aller sur la chaise du vilain ». Toute l'ambiguïté est dans les propos. Ce n'est pas « Va sur la chaise du vilain' », mais « tu veux ». L'enfant déciderait de s'autopunir en cas de mauvaise conduite, reconnaissant sa propre faute, acceptant de subir le regard des 25 enfants présents et d'être stigmatisé vilain, nouvelle forme du bonnet d'âne.

Bien que jamais utilisée lors des observations, cette chaise est une menace permanente et oppressante dans le champ visuel des enfants lorsqu'ils sont dans l'espace collectif. La menace verbalisée s'adresse presque toujours à Alexandre (excepté deux fois) sans être mise à exécution pendant les observations.

Lors de la dernière séance d'observation, alors que la menace ne lui est pas adressée, Alexandre fait remarquer la non-exécution, ce qui lui vaut un : « De quoi je me mêle ! ». Cet énoncé est lourd de sous-entendus. On entend, derrière la question d'Alexandre : « Pourquoi lui n'y va pas, alors que moi j'y vais ? ». Car même s'il ne s'est jamais retrouvé sur la chaise du vilain, lors des observations, il a été exclu de manière plus radicale au dortoir. Cette tentative de contrôle social, exercée par Alexandre, n'est pas acceptée. Cette pratique est cependant possible. Mais seules sont prises en compte les pratiques qui renforcent l'action de l'enseignante : Nabil dénonce Emilien ou Nabil dénonce Alexandre. L'intervention de Marine est refusée comme celle d'Alexandre.

Historiquement, les pratiques de délation ont été érigées en principes, au sein des collèges jésuites. Elles apparaissaient comme le seul moyen pour le maître de contrôler

chaque moment de la vie de leurs élèves réputés incapables de se conduire²⁷¹. La pratique de l'enseignante respecte ces principes. Alexandre Emilien et Marine sont les trois enfants le moins conforme à ses attentes. Ils sont pour elle des sources de fatigue. Dès lors, d'une part, leur conduite peut être surveillée par les autres enfants, les bons, et d'autre part, celle-ci leur ôte ce droit de surveillance, cette parcelle de pouvoir. Une hiérarchie est ainsi établie.

A la fin d'une matinée, alors que c'est l'heure de la sortie, Alexandre va s'asseoir sur la chaise du vilain et refuse de sortir. L'enseignante le laisse et sort du groupe-classe avec les autres enfants. Forme d'expression, auto-exclusion, place assignée où le silence est de rigueur, auto-élimination officieuse qui renforce le processus d'exclusion à l'image de celui de ses parents ? Dans tous les sens du terme, alors que cette séance se situe en fin d'année scolaire il s'agit pour Alexandre de rester à sa place. Et si « choisir sa place, c'est se situer par rapport au pouvoir pédagogique²⁷² », Alexandre a compris où est la sienne dans ce rapport social. Cette utilisation de places symboliques, associée aux pratiques de délation renforce les possibilités de contrôle liées à la limitation de l'espace.

L'organisation de l'espace collectif induit le type d'échange privilégié. L'utilisation d'une chaise haute ou d'une petite chaise à titre unique par les enseignantes est une autre manière de renforcer le rapport dans lequel sont inscrits les enfants, inscription d'autant plus forte que l'accès à celles-ci est réservé à des enfants valorisés par l'enseignante comme Kirk. Cet enfant devrait passer, selon les propos de l'enseignante dans le groupe-classe supérieur, car il n'a plus rien à apprendre dans celui-ci. Devant l'impossibilité de réaliser ce passage, son enseignante fait le choix de lui « proposer des activités à part ». Dans ce contexte, et vivant ce statut comme un statut privilégié, il se construit une image de leader. L'accès privilégié à la chaise haute lui permet de renforcer cette image.

²⁷¹ DOUET, B. Discipline et punition à l'école. Paris : PUF, 1987. 214p. p 22.

²⁷² CHOBEAUX, Jacqueline. Les corps clandestins : l'école, l'enfant et le quotidien. p 49.

Le bureau est une autre forme de symbole. Seule l'organisation du groupe-classe n°5 ne comprend ni bureau ni chaise haute. On pourrait justifier cette absence par des raisons de surface, mais rien n'oblige cette enseignante à inscrire un nombre d'enfants supérieur à la capacité d'accueil. Avec une trentaine d'enfants inscrits, compte tenu du roulement des absences prévisibles, la surface disponible pourrait augmenter considérablement. L'accueil des enfants et la place qui leur est accordée sont privilégiés. L'enseignante n'utilise pas de chaise haute, elle se met à la hauteur des enfants et ce quel que soit l'endroit (groupe-classe, préau, cantine).

Dans les autres groupes-classes le bureau est présent. Mais les enseignantes dont les pratiques dominantes relèvent du système de valeurs coopératif ne l'utilisent pas. Il reste dans le groupe-classe pour que cela ne crée pas de difficultés relationnelles avec la troisième enseignante de l'équipe. On retrouve, ici, le même type d'explication que celui fourni pour la présence et la non utilisation des ateliers

L'utilisation du bureau et de la chaise haute pour les enseignantes relevant du système de valeurs indépendant est quotidienne. On retrouve le modèle d'enseignement qu'elles ont connu quand elles étaient petites, celui qui leur a permis de réussir. Les consignes sont données à partir du bureau. Les élèves viennent au bureau pour certaines évaluations individuelles. Bureau et chaise haute, vestiges de l'estrade et du prestige enseignant concrétisent un rapport de domination. L'écart des tailles entre enfant et adulte est accru par l'écart des hauteurs de chaise imposant à l'enfant de lever la tête, pour voir le visage de l'enseignante.

De ces occupations différentes de l'espace scolaire et avant d'engager l'analyse sur l'occupation des lieux les règles de déplacements et les règles de prise de parole on constate que l'utilisation de l'espace et du mobilier engendre et privilégie des réseaux de communication différents selon les systèmes de valeurs.

Tableau n° 22 : Espace et réseau de communication privilégié		
	Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Organisation du travail	Individuel	Individuel et collectif
Espace personnel	Inexistant	Trois types de places
Places symboliques	Trois types de places	Inexistantes
Réseau de communication privilégié dans l'espace collectif	Communication de type frontal	Communication multi-directionnelle

Ces utilisations différenciées des espaces et des mobiliers et les effets induits sur la communication peuvent s'expliquer en se référant aux différents systèmes de valeurs.

En effet, les enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant, hiérarchisent les élèves selon l'insertion économique des parents, et les individus selon leur niveau de diplômes. La non-attribution d'espace personnel accroît le sens des places symboliques, celles-ci valorisent ou dévalorisent les enfants selon le cas : à Kirk la position de leader, à Alexandre celle d'exclu, à Nabil, Najet et Meddy le droit de délation, à Marine Emilien et Alexandre le droit de se taire.

Les enseignantes, dont les pratiques dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, privilégient le partenariat et la construction du sens de l'école pour les enfants. Chaque enfant dispose d'une place, échange avec les pairs et les enseignantes se mettent à leur hauteur, physiquement et symboliquement.

Au sein des différentes pratiques la présence des ateliers non utilisés conduit à une réduction de l'espace disponible pour chacun des enfants, ce qui accroît la proximité entre eux et les tensions qui en résultent

L'organisation spatiale et l'orientation du regard privilégient des modes de communication différents, soit le mode frontal privilégiant les échanges élève-enseignante, soit le mode multi-directionnel privilégiant les échanges entre tous les enfants et l'enseignante. L'utilisation de cet espace est, d'ailleurs, régie par des règles de déplacement et de prise de parole.

2 LES REGLES ET LEURS USAGES

On entend par règle « la formule qui permet de rendre raison de ce qui se produit régulièrement. Elle commande, dirige ou oriente le comportement, ce qui suppose qu'elle est connue et reconnue et donc susceptible d'être énoncée²⁷³ ». Les règles implicites sont visibles grâce à l'observation des comportements « déviants », des fonctions remplies par ceux-ci et des changements de situations, entraînés par la déviance, par rapport à l'élève ou par rapport au groupe-classe²⁷⁴. Cette observation des comportements a permis également d'observer les marges de manœuvre dont disposent les élèves par rapport à la règle.

Les règles observées, explicites et implicites, mettent toutes en rapport le corps et la parole. En effet, compte tenu de l'âge des enfants il est nécessaire de prendre en compte pour l'analyse, d'une part le besoin physiologique de mouvements et d'actions²⁷⁵, d'autre part le rôle facilitateur de l'action accompagnant la parole. Connaître les règles de prise de parole est indispensable pour que la prise de parole soit efficace. En effet, ce qui rend efficace une prise de parole ne se situe pas dans la formulation ou dans la quantité d'actes produits, même si cela y contribue, mais se situe essentiellement dans la manière dont est prise cette parole. Selon l'étude de Becker, Whitacker et Gesten²⁷⁶, il n'existe aucune différence dans la quantité d'actes de communication produits par des enfants dits inadaptés, fréquentant les établissements spéciaux, et les enfants dits normaux. Ce qui les différencie se situe au niveau du qualitatif. Les enfants « inadaptés » formulent des demandes directes et utilisent moins d'atténuateurs sémantiques que les autres, ce qui rend leurs énoncés moins recevables selon les règles de communication en vigueur.

²⁷³BOURDIEU, P. Le sens pratique. p 67.

²⁷⁴ESTRELLA, M.T. Buts et fonctions des comportements déviants aux règles du groupe classe. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, janvier juin 1985, pp177-190.

²⁷⁵MONTIGNE, Claude. Les enjeux du développement psychomoteur. In : France. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Groupe Permanent de Lutte contre l'illettrisme. Petite enfance, éveil aux savoirs. Paris : Documentation française, 1997. pp 67-71

²⁷⁶BECKER, J.A., et alii. Requests and rerequests in normal and emotionally disturbed children. University of South Florida, 1989, texte ronéoté. Cité in : Beaudichon, J. La communication sociale chez l'enfant. p 216.

Il est devenu banal de dire : « on ne dit pas n'importe quoi à n'importe qui n'importe quand ». Cette phrase est révélatrice d'un ensemble de codes sociaux qu'il est nécessaire de maîtriser pour avoir le droit de communiquer²⁷⁷. « N'importe quoi » renvoie, d'une part, à des règles syntaxiques, lexicales et phonologiques et, d'autre part, à un contenu : « Je suis là pour parler de quoi ? ». « A n'importe qui » indique que l'identité du locuteur est prise en compte dans l'échange. C'est la reconnaissance de l'autre, de la légitimité de son rôle qui est au cœur de l'échange. « N'importe quand » informe de l'existence de règles sociales. Le droit à la parole est, ainsi, reconnu ou non et impose au locuteur de prendre en compte la situation dans son intégralité sous peine de rupture. « De n'importe quelle façon » demande de rendre le message adéquat à la situation, ce qui est source de variations quant à la part respective de la gestualité et de la parole, quant aux caractéristiques para-linguistiques, quant à l'occupation de l'espace, quant à la manière de regarder, et qui amène le locuteur à utiliser les stratégies adéquates pour être écouté.

On prendra pour illustrer ces propos un exemple couramment rencontré dans les cours de récréation. Alors que les enseignantes arpentent la cour de bout en bout à un rythme régulier tout en discutant avec les collègues de service, un enfant vient se placer face à son enseignante, sans rien dire verbalement, le pied en avant, la chaussure déliée. Trois types de réponses ont été observés :

-la réponse physique qui repousse l'élève informant qu'il dérange se faisant écarter plus ou moins délicatement du chemin de l'enseignant. Celle-ci n'accorde pas le droit à l'élève d'interrompre la discussion en cours. Dans ce cas là ce n'est même pas la peine de connaître la forme appropriée de la prise de parole. L'enseignante rejette la tentative de prise de parole de l'enfant.

-la réponse physique de l'enseignante qui se baisse sans aucune demande d'explication qui lace la chaussure, et qui clôture la communication par un petit mot " voilà ", " tu peux y aller ».

²⁷⁷ CHARAUDEAU, Patrick. Ce que communiquer veut dire. Sciences humaines, juin 1995, n°51, pp 20-23.

-la réponse verbalisée qui énonce ce que veut l'enfant « tu veux que je te fasse tes lacets », généralement suivi, après le hochement de tête de l'enfant du passage à l'acte, réponse qui se clôture comme précédemment et reconnaît, comme précédemment, la légitimité de l'intervention.

Il semble donc qu'au sein des moments informels de communication la règle dominante soit celle de la légitimité de l'intervention, mais cette légitimité varie peut-être en fonction de l'interlocuteur.

2.1 Le rôle et l'apprentissage des règles.

Si l'existence des règles sociales et leur respect ont une signification claire : permettre les échanges, la communication et l'apprentissage de ces règles restent un point d'interrogation. La connaissance de ces règles ne fait pas nécessairement l'objet d'un apprentissage conscient. En première année de maternelle les enfants passent d'une situation où ils utilisent des règles implicites familiales et partagés²⁷⁸ à une situation scolaire où si la vie du groupe-classe s'organise explicitement autour de la transmission d'une culture, c'est au niveau de l'implicite du non-dit que s'organise l'activité réelle. La maîtrise des règles d'appropriation contextuelle est un facteur d'importance décisive dans la considération accordée aux propos émis et, selon E. Bauthier²⁷⁹, les règles semblent être le principe dominant de l'organisation du discours. J.S Brûner²⁸⁰ a d'ailleurs souligné l'importance des règles et routines constituant un cadre sécurisant pour l'enfant. La connaissance de ces règles permet à l'enfant, par la prévisibilité des effets, lorsqu'elle est suivie ou transgressée, de passer d'une étape d'apprentissage à une autre étape de l'apprentissage. Par ailleurs « il semble que l'enfant ne soit pas en train d'apprendre les règles fondamentales, mais qu'il apprenne en même temps quelle est la marge de variations possibles à l'intérieur du cadre fourni par l'ensemble des règles²⁸¹ ».

²⁷⁸ BAUTHIER, E. Pratiques langagières, pratiques sociales. p 186.

²⁷⁹ BAUTHIER, E. Pratiques langagières, pratiques sociales. p 69.

²⁸⁰ BRUNER, J. Savoir dire savoir faire. p166.

²⁸¹ BRUNER, J. Savoir dire savoir faire. p 248

La question est, donc, de savoir comment les règles de prise de parole et de déplacement ainsi que les variations de règles d'une activité à l'autre, et les marges de manœuvre sont portées à la connaissance des enfants²⁸². On sait qu'il existe un ensemble d'éléments régulateurs verbaux et non verbaux, utilisés par les interlocuteurs variables selon les épisodes de l'interaction. La maîtrise de ces éléments est en grande partie implicite. Cette dimension de la communication est cachée dans les attitudes proxémiques (liées à l'espace), kinésiques (corporelles) et tous les codes secrets qui régissent les comportements mimogestuels dont l'existence échappe généralement à la conscience des locuteurs. On sait également²⁸³ qu'une contribution adéquate des participants est assurée ou stimulée au moyen de sanctions positives ou récompenses et de sanctions négatives ou punitions. Ces sanctions garantissent ou retirent immédiatement l'approbation sociale exprimée. Ces sanctions supportent et soutiennent la définition de règles sociales qui sont à la fois prescriptives et proscriptives, encourageant certaines activités et en interdisant d'autres. Les moyens utilisés pour préserver l'interaction sont souvent des pratiques habituelles et normalisées.

La vie scolaire comprend son propre système de règles et règlements, comme toute organisation sociale. Mais la communication en groupe-classe est spécifique. Les enseignantes instaurent les règles d'une communication bilatérale. Les études portant sur les règles institutionnelles font apparaître que les tours de parole, le droit de parole²⁸⁴, sont rituellement institués et sont sous le contrôle de l'enseignant. On a vu, dans l'analyse de la grille d'évaluation, que les règles apparaissent dans toutes les grilles, mais selon deux modalités différentes : acceptation ou respect, négociation ou soumission à une volonté extérieure. Sans autres précisions les formulations pourraient laisser penser qu'il existe une règle scolaire de prise de parole.

²⁸² HABERMAS, Jürgen. Logiques des sciences sociales et autres essais. Paris : PUF, 1987. 457p. pp413-445.

²⁸³ GOFFMAN, Erving. Rites d'interaction. Paris : Editions de Minuit, 1974. 230p. p36.

²⁸⁴ ALTET, M. Comment interagissent enseignants et élèves en classe. Revue Française de Pédagogie, avril mai juin 1994, n°107, pp123-139.

Pendant cette immersion dans un nouveau monde, l'apprentissage des habitudes et des attitudes est au coeur du processus de construction de l'identité de l'enfant, le tout sous le regard vigilant et responsable de l'adulte : « ordre social et construction d'identité entretiennent une relation dialectique²⁸⁵ ».

On va donc s'intéresser aux variations de règles d'une groupe-classe à l'autre, aux variations de règles à l'intérieur d'une même groupe-classe ainsi qu'aux marges de manœuvre dont disposent les enfants, une fois la règle définie²⁸⁶. Y a-t-il sanction, explication, laisser faire de la part de l'enseignante ? Enfreindre la règle est-il suivi des mêmes effets pour tous les enfants. Les effets varient-ils en fonction des enfants ? Selon l'hypothèse émise on devrait observer des variations de règles d'un groupe-classe à l'autre, mais peut-être aussi, au sein d'un même groupe-classe, d'un enfant à l'autre.

2.2 Rituel d'accueil et prise de parole

Au sein des cinq groupes-classes sont présents les panneaux d'appel, du jour et du temps qu'il fait. Ces activités portent le nom de rituels. Leur succède la séance collective de langage pendant laquelle tous les enfants se trouvent dans l'espace collectif. Malgré la dénomination commune, les activités sont différentes et soumises à des règles de prise de parole et de déplacement qui varient.

2.2.1 Parler avec l'autorisation

Au sein des pratiques des enseignantes, dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant, la conduite des rituels du matin semble s'opposer, les uns se déroulant dans le brouhaha général, les autres dans un silence absolu. Néanmoins les effets constatés sur les prises de parole sont comparables.

Ainsi, dans le groupe-classe 1 les panneaux relatifs aux rituels sont sur le mur « A », alors que la disposition des enfants les invite à regarder le mur « B ». L'enseignante est debout à gauche du tableau des rituels. La règle explicite de prise de parole est la suivante : lorsque

²⁸⁵ HABERMAS, J. Logique des sciences sociales et autres essais. p423.

²⁸⁶ La grille d'analyse des effets des règles selon les enfants se trouve en annexe 1.

l'image choisie en début d'années est montrée par l'enseignante, l'enfant doit se manifester de préférence verbalement. Cependant cette image n'est jamais nommée comme telle. C'est le signe de l'enfant. Afin de voir les images pour participer à l'activité, il est préférable de s'asseoir sur le banc le plus près du mur ou sur le banc opposé, de manière à ce que le tableau entre dans le champ visuel, sachant qu'il n'est pas autorisé de se déplacer pendant ce temps-là. Cette interdiction de déplacement constitue l'un des implicites de la règle. Le rôle du rituel est de fournir un cadre sécurisant pour les membres du groupe, il permet de savoir quand prendre la parole. Mais il a aussi pour fonction de prescrire ce qu'il faut faire et comment il faut le faire, en limitant les actions entre l'interdiction de se déplacer et le devoir de se manifester au bon moment. Les enfants, qui n'ont ni le tableau ni l'enseignante dans leur champ visuel, se livrent à des contorsions variées pour éventuellement suivre ou lâchent prise avec l'activité et s'intéressent à des choses qui se passent beaucoup plus près d'eux. On a ainsi l'impression d'une très grande tolérance de la part de l'enseignante, l'activité se déroulant dans un brouhaha continu, mais on constate simultanément que certains enfants ne s'intéressent pas du tout à l'activité. En regardant la diversité des activités simultanées des enfants il semble que beaucoup de choses soient permises. Cependant l'observation systématique permet de faire le constat suivant : les marges de manœuvre à l'égard des règles de prise de parole varient selon les enfants.

Géraldine qui a, apparemment, compris le sens de l'activité, se déplace vers l'enfant dont l'image est montrée pour lui signifier que c'est son signe. Elle ne prend pas la parole à la place de l'autre enfant et on assiste à un travail de collaboration entre pairs. Mais cette collaboration n'est pas retenue comme telle et, par deux fois, l'enseignante fera asseoir Géraldine en la prenant par le bras et sans aucune explication. Selon l'enseignante Géraldine n'a rien compris.

Mais lorsque Kirk se déplace pour aller embrasser une étiquette d'un enfant absent, cela déclenche le rire chez l'enseignante assorti du commentaire : « Ah ! Tu l'aimes bien ! ». Dans cette même séance, Déborah nomme systématiquement les enfants dont les étiquettes sont levées.

Ces trois enfants commettent trois transgressions à la règle de prise parole. Géraldine transgresse la règle de déplacement et simultanément aide un autre enfant (elle ne se trompe pas). Elle est sanctionnée physiquement en deux temps : immédiatement par une intervention

physique et, ensuite, par l'exclusion du moment de langage collectif. A l'inverse, Kirk est valorisé par le rire qu'il déclenche, son déplacement, hors règle, n'est pas sanctionné. Déborah, assise dans l'axe du regard de l'enseignante, permet, par ses réponses systématiques, le déroulement de la séance. Cela donne l'impression que l'enseignante compte sur ses interventions pour avancer, malgré le brouhaha. Cela n'est pas sans rappeler le schéma classique des enseignants qui interrogent ceux qui sont susceptibles de savoir afin de poursuivre le déroulement prévu et ce, indépendamment de ce qui se passe pour ceux qui ne suivent pas.

En comparant Déborah et Géraldine qui, toutes deux, ont compris la signification des images, on note que la variation de transgression s'opère au niveau du déplacement physique. C'est ce déplacement qui est source de sanction et c'est parce qu'il y a déplacement que l'enseignante considère que Géraldine n'a rien compris. Mais Kirk se déplace aussi, mais, lui, a tout compris et s'il transgresse : "C'est en connaissance de cause".

Cela signifie-t-il qu'implicitement, les enfants doivent apprendre à rester assis avant de pouvoir prendre la parole ? Lorsque l'ensemble est acquis ou supposé acquis en fonction des attentes de l'enseignante à l'égard de l'élève, alors il est possible de dépasser les règles, la première étant donc : « ne pas bouger ! ».

Par ailleurs, pendant cette séance qui ressemble à un appel, l'enseignante n'attend pas que les enfants manifestent leur présence. Lors de certaines séances l'appel se limite à un groupe : « aujourd'hui on ne va faire que les garçons ». L'objectif implicite n'est assurément pas de manifester sa présence dans le groupe mais la volonté de développer les capacités verbales en limitant les aspects non verbaux de la communication.

Dans l'autre groupe classe dont l'enseignante relève également du système de valeurs indépendant, le rituel se déroule différemment. L'appel se fait sans se dire. Les étiquettes sont placées sur la table à côté de l'entrée. Les enfants prennent la leur, en entrant dans le groupe-classe, la pose sur le tableau d'appel avant d'aller s'asseoir dans l'espace collectif. Le rituel de présence est sans ambiguïté, et s'il permet à l'enseignante de compter les présents, il ne permet pas aux enfants de se manifester. Il n'y a pas d'accueil. S'engage ensuite, dans cet espace, un long moment, où se succèdent rituel du jour et séance de langage.

Pour le rituel du jour, l'enseignante chante une chanson qui se termine par une couleur attribuée au jour (par exemple, pour le lundi la chanson se termine par bleu). La couleur est le dernier mot prononcé et les élèves ont pour consigne, non dite, d'écouter. La règle d'or est le silence vocal comme corporel, ce qui permet l'écoute. Un enfant est ensuite désigné par l'enseignante pour aller accrocher la pince à linge sur l'étiquette du jour dont la couleur correspond à celle dite dans le texte.

L'association demandée étant, jour de la semaine-nom de couleur-étiquette de cette couleur, s'il s'agit implicitement d'apprendre les couleurs, la disposition du panneau est source de difficultés. En effet les élèves regardent l'enseignante, c'est à dire vers le mur « B » alors que le panneau est sur le mur « D ». Mais ici la consigne est de ne pas bouger ; seul l'enfant désigné se déplace. A son insu sans doute, l'enseignante souhaitant que tous les enfants aient le regard orienté vers elle, ne pense pas qu'ils peuvent aussi apprendre en regardant ce que fait l'enfant désigné. Ce travail qui est répétitif, peut conduire par manque d'intérêt au silence pour le silence, en attendant que ça passe. Chacun des enfants n'étant jamais certain d'être choisi peut prendre le risque de ne pas savoir-faire le jour où il sera désigné.

En effet, il s'agit d'écouter l'enseignante dans le silence et le calme, l'attention s'opérant sur la couleur du jour (dernier mot prononcé qu'il faut retenir). Ce rituel est reproduit chaque jour de la semaine, et le texte se répète de jour en jour, chaque semaine du mois et chaque mois de l'année. Il y a une démarche d'imprégnation qui impose le silence et c'est sur cette absence de parole que s'inscrit la séance didactique de langage. La règle principale de prise de parole est de répondre aux questions posées, sur fond de silence obligatoire.

Le silence est lié à l'idée du travail réfléchi, soigné, à l'idée de la concentration. Mais la position face au silence est particulière. D'une part, le temps de silence toléré une fois la question posée est minimum. La réponse doit s'enchaîner et l'enseignante, comme on le verra dans la séance de langage, s'assure de celle-ci, en interrogeant, sans les nommer, les élèves susceptibles de savoir. Mais d'autre part, ce silence ne peut être rompu par l'élève sans autorisation explicite ou implicite, variable selon les enfants. Subtilité inconsciente dans la pratique de l'enseignante qui ne fait l'objet d'aucune explication. On retrouve ici une similitude avec l'exemple précédent. Ainsi, Najet prend la parole sans que celle-ci lui ait été officiellement donnée, prise de parole qui est suivie d'une approbation de l'enseignante. Mais, chaque fois qu'Alexandre prend la parole sans autorisation il n'y a pas de réponse sauf une fois lorsqu'il

parle d'exclusion, ce qui lui vaut une appréciation négative, lui signifiant de se taire. Cette conformité à la règle du silence correspond à une position dominante²⁸⁷ qui se manifeste dans le rapport de places entre les acteurs. Le groupe-classe est un lieu de silence où la parole du maître est sacrée : « En maternelle les enfants apprennent à parler. Au lycée et en fac, on leur demande d'écouter. Pourtant, malgré les apparences, la question de la parole se pose dans les mêmes termes tout au long de la scolarité²⁸⁸ ».

Dans la deuxième partie de l'année, l'enseignante introduit la règle : « lever le doigt pour demander la parole ». Il s'agit d'apprendre à attendre son tour, différer ses questions, et peut conduire à se désintéresser de la situation. Les enfants peuvent ne pas se sentir dès lors que lever le doigt ne suffit ni pour être entendu ni pour avoir la parole. En effet, si Alexandre se conforme à la règle lever la main, cela ne lui donnera jamais droit à la parole. Lors des dernières observations, il ne lève plus la main et s'intéresse peu au déroulement des séances de langage. Le regard est ailleurs. A partir de ces séances, Najet, Nabil et Meddhy prennent la parole sans lever la main et sont entendus par l'enseignante.

Cette règle renforce la règle du silence obligatoire, le choix de l'enseignante se faisant parmi les élèves qui se taisent et lèvent la main. Comment alors comprendre la règle implicite qui est : le silence est obligatoire, ne peuvent prendre la parole que ceux à qui je la donne. Cette situation est rendue complexe par le fait qu'Emilien ne respecte aucune des règles, ni celle d'être assis ni celle de se taire encore moins celle de lever la main. Il se déplace, parle haut et fort. L'enseignante s'adresse sans cesse à lui. Un énoncé sur deux lui est adressé. « Il bénéficie « 'un statut d'interlocuteur privilégié » qu'il sait entretenir.

²⁸⁷ ALTET, M. La formation professionnelle des enseignants. Paris : PUF, 1994. 264p. p 78-79.

²⁸⁸ BOUCHARD, Pascal. L'art de la parole : la vis de son maître. Le monde de l'éducation, juin 1997, n° 249, p42.

Tableau n°23 : Emilien et les règles de prise de parole

Pendant toute la séance collective, Emilien se déplace dans le groupe-classe. Un énoncé sur deux lui est adressé. » Emilien, viens t'asseoir ! », puis s'adressant aux autres en montrant l'objet : « Qu'est-ce que c'est ? » « Ne touche pas à ça, Emilien !. Que peut-on faire avec ça ? » demande l'enseignante aux enfants assis sur le tapis qui suivent du regard ce que fait Emilien.

« Emilien, si tu te coinces les doigts, il ne faudra pas pleurer ! ». « Bon alors ? », s'impatiente l'enseignante, en s'adressant à l'ensemble des élèves.

« Ne déchires pas les étiquettes ! ».

Ce rythme est contraignant pour l'enseignante, dont la vigilance est permanente. Les enfants du groupe-classe doivent comprendre le sens de ce qui leur est dit, tout en intégrant le fait qu'une phrase sur deux ne leur est pas adressée, et qu'un des enfants du groupe-classe peut se déplacer, sans être sanctionné ou menacé de sanction.

Quant à Emilien, il a, sinon compris, du moins intégré les règles implicites et est capable de les restituer. Il ne les respecte pas, mais en joue et si les consignes ne lui parviennent pas assez rapidement, il devance les propos.

Tout en continuant à se promener, il dit : « va t'asseoir », « va t'asseoir », jusqu'à ce que l'enseignante l'interpelle.

Alors qu'il est dans le coin des poupées, l'enseignante lui demande de venir s'asseoir. Emilien la regarde : « Martinet ? ». L'enseignante le rassure « Non, il n'y a pas de martinet à l'école ! ». Emilien, après un petit déplacement, vient près de l'enseignante, la mord et lui tire les cheveux. Elle l'assied sur le tapis à côté d'elle. Emilien se relève. « Bisous » : dit-il en approchant son visage de la joue de l'enseignante. « Non, je ne veux pas de bisous » : dit-elle. Il va près de la porte de sortie, l'ouvre, regarde derrière : « Maman, partie ». Il ferme la porte.

La relation particulière existante entre l'enseignante et Emilien ne peut cependant permettre aux autres de l'utiliser comme une référence. On note ici que l'enseignante s'adresse de manière privilégiée à Emilien, elle lui parle personnellement alors qu'en ce qui concerne l'activité, un énoncé minimal est attendu, en réponse à une question impersonnelle. Le droit à la parole exige de se repérer dans ces règles différentes d'un enfant à l'autre, différences qui n'autorisent pas les mêmes transgressions, selon les enfants. Ceux-ci doivent, faute d'explicitation, comprendre que certains enfants ont droit à la parole plus que d'autres, que la répartition des tours de parole n'est pas aléatoire et que le mode d'emploi des règles n'est pas identique pour tous les enfants. Ainsi que le dit E. Goffman : « De l'ordre social se trouve là où l'activité différenciée des différents acteurs est intégrée dans un tout cohérent permettant ainsi

le développement conscient ou inconscient de comportement et d'attitudes conformes aux attentes²⁸⁹ ».

L'analyse de ces différents rituels permet de constater que les variations de règles existent. Ces règles varient d'un groupe-classe à l'autre, mais aussi d'un enfant à l'autre. Ces variations, selon les enfants, ne permettent à chacun de saisir les marges de manœuvre dont il dispose qu'en fonction de leur propre histoire.

Kirk transgresse la règle de déplacement et déclenche le rire. Géraldine transgresse la règle de déplacement et se fait punir. La même transgression ne produit pas les mêmes effets. Ils varient selon les enfants. Cet apprentissage du rapport à la règle relève du rapport enseignante-élève, rapport qui varie selon les enfants. Il en est de même dans la comparaison Géraldine-Déborah. Alors que Géraldine aide les autres Déborah nomme à la place des autres. L'intervention valorisée est celle de Déborah. Les interactions entre pairs pouvant intervenir favorablement dans le processus de construction et d'appropriation d'un savoir n'est pas pris en compte²⁹⁰. Le mode d'apprentissage reconnu par l'enseignante est celui qui passe par elle, qui se déroule sur le mode frontal. Alors qu'explicitement, il s'agit de savoir répondre aux questions, la demande implicite est d'être capable d'appliquer un certain nombre de règles de prise de parole et de comportement : savoir quand prendre la parole, comment la prendre, être capable de comprendre que ce qui est valable pour un enfant n'est pas généralisable, que chaque situation est particulière même si tous les enfants sont engagés dans la même situation, en apparence.

L'utilisation différenciée de ces règles permet aux enseignantes, dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant, de faire parler les enfants qu'elles ont envie d'entendre, ceux qui vont fournir la bonne réponse, sur fond de règles équitables. Autonomie et manque d'autonomie sont les raisons qui justifient les pratiques.

²⁸⁹ GOFFMAN, E. Des Moments et des hommes. Paris : Editions de Minuit, 1988. 252p. p 96.

²⁹⁰ C.R.E.S.A.S. On n'apprend pas tout seul : Interactions et constructions sociales des savoirs. Paris : ESF, 1987. 161p. pp67-75.

Il sera dit qu'un élève n'est pas autonome, parce qu'il ne sait passe tenir, rester calme, écouter, lever le doigt avant de parler. L'apprentissage de toutes ces règles de comportement devient un préalable indispensable à la prise de parole. Il faut savoir se taire et savoir ne pas bouger pour pouvoir prendre la parole. Alors qu'en apparence, dans les grilles sont privilégiés les aspects syntaxiques : « Bien savoir répondre », l'analyse du rapport aux règles mais l'accent sur la légitimité de l'intervention, en fonction d'un comportement corporel. Alors que les objectifs sont relativement clairs et explicites, puisque l'on sait ce qu'il faut apprendre ou du moins pour les enseignantes quels sont les objectifs à atteindre, les possibilités de prise de parole deviennent difficiles à saisir car elles ne s'appuient pas sur ces savoirs strictement définis, mais sur un comportement corporel attendu.

L'analyse relative à ces règles met en évidence l'importance du non verbal, de l'implicite, du non dit. Les règles explicites et verbalisées sont communes à tous les enfants. Les différences d'utilisation sont liées au rapport enseignante-élève. Cela permet de privilégier la prise de parole des élèves qui sont supposés savoir, ceux qui sont déjà capables de fournir la bonne réponse dans les formes attendues.

Mais ces variations de règles et de marge de manœuvre ne sont pas spécifiques aux pratiques de ces enseignantes. Celles qui relèvent du système de valeurs coopératif en font également usage.

2.2.2 Faire parler ceux qui parlent le moins

Ces variations favorisent la prise de risques des faibles parleurs et le contrôle des prises de parole chez les grands parleurs. Parmi les pratiques rituelles des enseignantes, l'une d'elles se déroule en deux étapes(groupe classe 3). Dans un premier temps les enfants accrochent eux-mêmes leur étiquette sur le tableau de présence situé sur le mur « B ». L'enseignante ramasse les étiquettes non accrochées et vérifie, avec tous les enfants, si les étiquettes restantes correspondent bien à des enfants absents, ceux qui ont oublié sont sollicités. A cette manière de faire l'appel succède l'appel nominatif, les enfants ayant à répondre : « je suis là », objectif visant une formulation verbale explicite, source de différentes formulations allant du silence total à l'énoncé complet en passant par « il est là », propos tenu par un autre enfant qui répond à la place de celui qui est appelé. L'enseignante accepte toutes les propositions. Le silence est suivi de la question : « tu es là ? », avec sourire, et lorsque c'est un autre enfant qui parle ou

montre, l'intervention est valorisée : « C'est bien Sony, c'est toi qui l'a dit ! ». Cet exemple de valorisation est adressé à un enfant qui a été longtemps silencieux, toutes ses prises de parole sont bienvenues et encouragées.

Succède à ce rituel, qui permet à chacun de manifester sa présence, la séquence de langage collectif. L'enseignante pose des questions. Les enfants répondent sans avoir nécessairement été sollicités verbalement ni même regardés. Les enchaînements d'énoncés d'enfants sont possibles.

La sollicitation est faite à l'égard des enfants les moins « parleurs » et, afin de ne pas ajouter de difficulté à la prise de parole, l'enseignante « ne souhaite pas » utiliser la règle du « lever le doigt ». Les enfants qui prennent facilement la parole ne sont pas systématiquement repris positivement. Elle fait comprendre que les interventions doivent être appropriées. Ainsi lors de l'appel Alex²⁹¹ dit : « J'ai froid aux mains », l'enseignante ne dit rien ; mais, à la deuxième intervention d'Alex, elle dit : « Oui, tu as froid aux mains », d'un ton sec qui lui signifie de se taire. Après discussion avec l'enseignante à propos de cette intervention qui ressemblait à une demande de l'enfant, l'enseignante manifeste son agacement à l'égard d'Alex. « Il a toujours quelque chose, la semaine dernière c'était à propos de sa boucle d'oreille ; il voulait la montrer, impossible de lui faire mettre ses lunettes, à ce monsieur ! ». Cet enfant sait relativement bien utiliser le langage verbal. L'attention vigilante de l'enseignante à l'égard des non-parleurs et le temps imparti lui laisse peu de disponibilité à l'égard de ceux qui savent déjà. Elle ne les ignore pas pour autant et l'exprime verbalement.

Cette gestion difficile, liée aux prises de parole des plus grands parleurs, est contournée dans un autre groupe-classe, dont l'enseignante relève de ce système de valeurs. L'entrée est individualisée. Après un petit mot, un baiser, l'enseignante rappelle, verbalement, à l'enfant qu'il doit accrocher son étiquette en entrant. Une fois les enfants installés dans l'espace collectif, la lecture, des noms des enfants présents et absents, est faite par un enfant sollicité qui est aidé par les autres. Le tableau se trouve dans l'axe du regard des enfants et l'enseignante est obligée de se tourner pour voir le tableau. La règle est non dite mais les enfants savent que,

²⁹¹ Alex est utilisé pour Alexandre afin d'éviter les confusions avec Alexandre de la classe 2

rituellement, l'acteur principal est debout, les autres ont pour fonction de l'aider. Ainsi, chacun leur tour, dans le mois, les enfants lisent les étiquettes.

Succède la séance de langage collectif, où, comme on le verra dans la description d'une séance, les enfants, qui participent à l'activité du jour, sont sollicités verbalement. Lorsqu'il s'agit d'un échange avec l'ensemble des enfants, l'enseignante les regarde chacun leur tour pour leur donner la parole sans les nommer. Ce balayage systématique de tous les enfants est volontaire et se fait de « gauche à droite ».

Dans la deuxième moitié de l'année, l'enseignante introduit la règle : « lever la main ». « C'est pour éviter que ceux qui parlent tout le temps prennent toujours la parole ». Cette règle tend à faire diminuer les interventions des grands parleurs comme Lucie mais sans chercher à les réduire au silence. Ils lèvent la main tout en prenant la parole. Cependant, certains faibles parleurs osent lever la main sans parler. C'est une demande à l'égard de l'enseignante, une prise de risque non verbale. C'est le cas de Coralie, enfant silencieuse en groupe-classe.

L'enseignante s'appuie sur cette demande pour lui donner la parole : « Oui Coralie ». Cette règle permet également à l'enseignante de gérer les propos spontanés des enfants, grands parleurs, qui prennent la parole avant qu'elle ne leur soit donnée. Ces propos permettent aux autres de reprendre, à leur compte, ce qui vient d'être dit : une manière de co-construire des énoncés. Ainsi lors d'une séance l'enseignante demande : « avec quoi a-t-on fait la tarte hier ? ». Lucie lève la main et dit « des pommes ! », sans que la parole lui ait été donnée. Ces propos ne sont pas repris par l'enseignante. Coralie, copine de Lucie et assise à côté d'elle lève la main. « Oui Coralie » dit l'enseignante. En chuchotant Coralie répond : « des pommes ». Cette règle lui permet de rappeler ponctuellement aux enfants qui prennent plus facilement la parole qu'il faut lever la main et attendre d'avoir la parole..

Une autre enseignante qui relève de ce système de valeurs, valorise les échanges. La manifestation de présence des enfants se fait dans l'espace collectif. Les étiquettes avec photos sont fixées au mur « A », (groupe classe 5). Une séparation délimite les étiquettes des présents de celle des absents. L'enseignante nomme tout à tour les enfants et demande : « Est-ce que(...)est là ? ». Alors tous les enfants regardent autour d'eux et la réponse collective est simultanément verbale et gestuelle. L'enfant est montré ; il se manifeste. Tout le monde sait qu'il est là et l'étiquette est mise à la bonne place. Lorsqu'il est absent et si l'enseignante en

connaît la raison, elle donne des nouvelles : « Il va revenir bientôt il est chez sa mamie. ». S'enchaîne le rituel du jour de la semaine qui se fait dans la même ambiance : tout le monde participe sans avoir été appelé pour participer.

Après ce moment, qui dans les premiers temps de l'observation apparaissait comme un grand brouhaha proche de ce qui a pu être observé dans le premier groupe-classe décrit, vient celui où un enfant en particulier est amené à raconter un événement. Entre ces deux séquences, l'enseignante fait faire un jeu de mains ce qui « aide au retour au calme ».

Tous les enfants sont assis sur les bancs ainsi que l'enseignante. Seul, celui qui raconte est debout, près de l'enseignante. Le choix de l'enfant n'est pas aléatoire. Il dépend à la fois de ce que les enfants ont vécu à l'extérieur et qui peut se raconter en groupe-classe, et des possibilités de prise de parole de l'enfant devant le groupe. Ainsi Thomas, enfant silencieux, ne sera amené à prendre la parole devant le groupe qu'au mois de mai, après un long travail individuel de mise en confiance²⁹² avec l'enseignante. Cette progression tient compte du fait que la capacité à prendre la parole en petit groupe ne se transfère pas en grand groupe sans accompagnement.

L'enseignante pose des questions d'explicitation, afin de permettre à l'enfant de structurer son récit et de se faire mieux comprendre. La règle est donc de prendre la parole devant le groupe à propos d'un événement non connu des autres, ceux-ci ayant à écouter l'histoire vraie. Cependant les interventions spontanées des autres ne sont pas rares. Par association d'idées, un mot peut déclencher des interventions. Celles-ci sont systématiquement reprises par l'enseignante, qui manifeste qu'elle a entendu, puis l'échange est recentré sur l'histoire en cours.

Si les interventions des autres sont systématiquement reprises, malgré la règle existante, c'est parce que celle-ci n'est pas considérée comme acquise avant d'avoir été apprise. Une règle qui permet d'intervenir au bon moment s'apprend. Il faut du temps pour cela et, selon l'enseignante : « Ils ont le temps ».

²⁹²MAZET, Philippe. La place de l'estime de soi dans les apprentissages de l'enfance. pp93-108. In : France. Ministère de l'emploi et de la solidarité, GPLI. Petite enfance : éveil aux savoirs.

Affectif et cognitif sont liés et les limites de l'affectif doivent être contrôlées : « Je dois faire attention, car je peux me retrouver très vite avec un enfant sur les genoux, il y en a qui s'y prennent très bien ». Le dialogue est ici premier et les questions, comme on le verra dans l'analyse des situations de langage, sont des questions d'explicitation ou des interventions permettant une co-construction du récit. Ces pratiques permettent aux enfants de prendre le risque de prendre la parole. Le contact avec l'enseignante rassure et cette situation ritualisée permet à chaque enfant de connaître au préalable le déroulement de la séance. S'ajoute à ceci le fait que la transgression de règles est suivi de reprises ou de non reprises qui contribuent dans tous les cas à améliorer la prise de parole en fonction du point de départ de l'enfant. Ces reprises ou non reprises dépendent des capacités des enfants au moment où les séances se déroulent. L'objectif est de valoriser les prises de parole des faibles parleurs et de développer les capacités d'écoute et de prise de parole à bon escient des grands parleurs. Cette accumulation de conditions contribue à la construction d'un climat sécurisant favorisant la prise de parole des enfants.

2.3 La fonction des règles et rituels

L'étude des règles et rituels au sein de ces deux systèmes de valeurs permet par comparaison de dégager les conclusions suivantes. Au sein des deux systèmes de valeurs, le rôle des règles varie en fonction des enfants. Chaque enfant est ainsi conduit à se construire un modèle de prise de parole en fonction de l'histoire individuelle qu'il partage avec l'enseignante. L'usage différencié des règles est de l'ordre du non verbal, de l'implicite. Ce non verbal varie en fonction des valeurs, contribuant selon le système soit à valoriser ceux qui répondent aux attentes des enseignantes, soit à valoriser les faibles parleurs.

Au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs relèvent du système de valeurs indépendant, le rituel n'a pas pour objectif de donner une place, réelle ou symbolique, dans le groupe, à chacun des enfants. L'apprentissage de la prise de parole est soumis à une double règle : prendre la parole au bon moment en respectant les règles de prise de parole, mais aussi, et selon l'origine sociale, les règles de conduite corporelles c'est à dire prendre la parole de manière appropriée à la situation, ce qui est un des objectifs à atteindre nécessairement pour pouvoir être entendu. Le respect des règles n'est pas exigé de manière identique pour tous les enfants. Il y a ceux, Nabil, Najet, Medhy, Déborah pour qui le respect de la règle de prise de parole n'est pas obligatoire, ceux pour qui le respect de la règle

corporelle n'est pas nécessaire pour prendre la parole comme Kirk, ceux pour qui le respect de la règle ne donne qu'exceptionnellement droit à la parole comme Marine et Alexandre et ceux pour qui le non-respect est suivi de sanctions négatives. L'une des enseignantes est consciente de cet état de fait : « Alexandre, il prend pour deux » (le deuxième est Emilien).

Au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, l'enfant peut trouver sa place dans le groupe grâce au rituel d'accueil. Les absences commentées ou constatées permettent aux enfants d'exister dans le groupe même quand ils ne sont pas là. Les objectifs des règles de prise de parole sont de faciliter la prise de parole des faibles parleurs, voire des silencieux et rendre plus efficace la prise de parole des grands parleurs. Soit la règle est de prendre la parole dès qu'on le souhaite à propos du sujet en cours, déplacement et interactions entre pairs sont autorisés. L'enseignante ne souhaite pas rendre la prise de parole plus difficile, et évite d'ajouter des contraintes telles que lever la main. Soit l'utilisation de lever la main est utilisée de manière différenciée selon les enfants, afin de gérer les paroles qui sortent toutes seules, et de sécuriser ceux qui voudraient bien prendre la parole mais qui n'osent pas. La reprise systématique des interventions a pour objectif de montrer à l'enfant que ce qu'il a dit est entendu et de lui apprendre les règles de prise de parole en recentrant sur le sujet en cours, aspect sécurisant qui permet de prendre des risques.

Toutes ces variations observées, quel que soit le système de valeurs de référence, permettent de dire que les enfants peuvent ainsi comprendre comment, seront reçues leurs tentatives d'intervention et les effets qu'elles risquent de produire. Qu'il y ait des règles à respecter est indispensable pour aller vers une communication efficace, mais ce qui différencie les pratiques décrites réside dans le choix des élèves qui peuvent transgresser les règles.

Au sein des pratiques qui relèvent du système de valeurs indépendant les règles sont imposées sans apprentissage. Les effets des transgressions privilégient les enfants qui correspondent aux attentes des enseignantes, et savent déjà utiliser le langage verbal dans les formes attendues. La situation est rendue difficile pour ceux qui lèvent la main respecte la règle dite, et n'obtiennent pas pour autant le droit de parole.

Au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, les règles sont introduites progressivement et expliquées, elles ont un rapport avec la prise de parole : lever la main pour avoir la parole. La transgression de ces dernières est possible que ce soit pour les faibles parleurs ou pour les grands parleurs, mais la reprise des interventions des faibles parleurs et la non reprise de ceux qui parlent plus facilement tendraient à faire penser que les règles sont utilisées pour permettre un partage plus équitable des prises de parole et atténuer les effets de leader.

Dans toutes les pratiques, le droit de transgresser est non verbal et il intervient sur le droit de prendre la parole.

Apparaissent également des différences dans le rapport au corps. Les pratiques, des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant tendraient à faire taire les corps, alors que, dans les pratiques des enseignantes relevant du système de valeurs coopératif, le corps accompagne la parole, dans sa dimension physique mais aussi affective. Or si affectif et cognitif sont indissociables, les relations existant entre ces deux domaines et l'impact possible sur les apprentissages sont rarement évoqués. Les Instructions Officielles n'indiquent en général que les objectifs cognitifs, les objectifs affectifs étant de l'ordre de l'implicite. Cette mise à l'écart de l'affectif relève d'un héritage historique. Réussite et compétence relève du domaine du public alors que ce qui relève des attitudes, valeurs idéologiques et traits de personnalité relève du privé, et donc, ne peut être dévoilé. Cependant, en s'en tenant à ce respect déontologique et en limitant l'analyse aux aspects liés à la didactique, on occulterait la dimension sociale. On pourrait ainsi attribuer les différences de savoirs aux différences psychologiques entre les élèves.

3 LE RAPPORT ENTRE L'ACTION ET LA PRISE DE PAROLE

On vient de voir, lors de l'analyse de règles, que les autorisations de déplacements simultanés à la prise de parole varient selon les systèmes de valeurs. On pourrait objecter que, parce que ce sont des savoirs d'excellence qui sont visés, il est nécessaire de privilégier des capacités à prendre la parole en public qui imposent un silence corporel. Cependant cette conception traditionnelle privilégie les matières dites intellectuelles au détriment des autres.

Afin de confirmer que cette variation peut s'expliquer en se référant aux systèmes de valeurs, on s'est intéressé aux activités qui ne peuvent faire abstraction du corps : les activités physiques et les activités d'expression théâtrales.

3.1 Le corps dans les activités physiques

Au sein des activités physiques observées, différentes pratiques ont été observées : celles qui, par crainte de débordements ou volonté de contrôle, réduisent les activités à des formes de déplacement très normées, ou suppriment les activités, et celles qui tendent à développer les potentialités physiques et prennent en compte du besoin d'activités des enfants de cet âge.

Ainsi l'existence même des séances quotidiennes est mise en cause par une enseignante, relevant du système de valeurs indépendant, qui les appréhende car elle perd le contrôle des corps. La dispersion des enfants, dans un espace suffisamment grand pour rendre toutes ses interventions orales inefficaces, est source d'inquiétude.

Cela la conduit à revendiquer du personnel supplémentaire pour assurer le contrôle. La perte de maîtrise est source d'angoisse et, devant cette situation, elle évite les séances de motricité. Une exception à cette règle implicite de contrôle corporel permet d'en évaluer le rôle. Seul Kirk, qui est plus grand (en taille), et qui, donc, perdrait son temps s'il faisait la même chose que les autres, est autorisé à faire des activités différentes. On pourrait penser que l'enseignante souhaiterait avoir des enfants plus grands pour ne pas vivre ces moments difficiles qui demandent une grande disponibilité physique mais elle veut avoir des enfants de début de cycle, pour ne pas subir les erreurs de ses collègues. Les erreurs ne concernent qu'un savoir noble et reconnu : la langue française, seule discipline qui vaille la peine d'être enseignée régulièrement, discipline dont elle a la maîtrise, selon son point de vue.

Rejoignant cette volonté de contrôle des corps, les pratiques de l'autre enseignante, dont les valeurs relèvent du système de valeurs indépendant, font de la ronde le quotidien. Tant que les élèves ne savent pas faire la ronde, il n'est pas question de leur permettre de courir, sauter, découvrir des possibilités physiques, et ce malgré les conseils de l'inspecteur. Par leur déplacement contrôlé, les rondes imposent discipline et règles, et s'opposent au jeux libres. Répression sur soi-même, auto-contrôle sont les règles implicites des séances de motricité. La place occupée dans la ronde par rapport à l'enseignante n'est sans doute pas indépendante des

relations qui unissent enseignante et élèves. Ainsi lors d'une séance de fin d'année, Najet donne la main à l'enseignante et Nabil se trouve exactement en face de celle-ci. La ronde tourne sur la base d'une chanson reconstituée par les enfants avec l'aide de la maîtresse, reconstitution qui se fait sur le mode d'un exercice à trous. Cette reconstitution se fait à trois : l'enseignante, Nabil, Najet. Les propositions d'Alexandre ne sont pas reprises même si elles sont justes, mais il fait partie de ceux « qui ne tourne pas rond », ceux qui sont source de perturbation dans le mouvement supposé régulier de la ronde. Différentes questions se posent. L'enfant qui respecte toutes les consignes d'organisation spatiale a-t-il une bonne maîtrise de l'espace ou sait-il correctement gérer les relations sociales et particulièrement celles qu'il entretient avec l'enseignante. La parole est-elle donnée à ceux qui maîtrisent leur corps ou les enfants apprennent-ils à le maîtriser avec l'aide du contact ou du regard permanent, signe d'ouverture de l'échange ? Et ne pas faire la ronde correctement est-il signe d'une non maîtrise de l'espace ou celui d'un appel de l'élève en direction de l'enseignante ?

L'enseignante n'a quitté ni de la main ni du regard ses deux interlocuteurs reconnus. Or ces élèves là sont des élèves qui réussissent selon la représentation de l'enseignante. Nabil et Najet sont des enfants dont les pères travaillent. L'enseignante ne compte-t-elle pas sur leurs répliques pour que la séance se déroule comme elle l'a prévue ? Ne leur apprend-elle pas à placer la bonne réplique au bon moment par le contact non verbal permanent, en leur donnant, sans le dire explicitement, la parole.

La première étape de l'éducation scolaire, est l'apprentissage de la langue. Une fois maîtrisée on peut supposer, au regard de ce qui se passe pour Kirk, Nabil et Najet que peuvent se développer les autres potentialités. La langue, élément dominant dans la réussite du parcours scolaire, est considérée comme l'élément premier à acquérir et à maîtriser et s'apprend indépendamment de la situation dans laquelle elle s'inscrit. Pour cet apprentissage, les corps, doivent-ils se taire ? On rejoint les valeurs issues de la tradition judéo-chrétienne, et transmises au fil des ans et des siècles dans toutes les écoles, selon lesquelles la primauté du verbal conduit à réduire le corps au silence.

Ces pratiques sont en parfaite cohérence avec les objectifs institutionnels. Les enfants doivent apprendre à se contrôler corporellement pour aller vers une amélioration des compétences en langue. Cependant, compte tenu de l'âge des enfants, il semble difficile d'exiger d'eux une maîtrise corporelle, alors qu'il marche depuis, environ, un an. Cela supposerait qu'il soit possible de développer les aspects cognitifs indépendamment des aspects moteurs et affectifs. On sait, par ailleurs, que toute personne communique en utilisant simultanément des éléments verbaux et non verbaux, et s'il est possible de n'utiliser que des éléments non verbaux, l'inverse n'existe pas²⁹³, dans les situations de face à face.

Les activités, mises en place par les enseignantes, relevant de l'autre système de valeurs tiennent davantage compte du besoin d'activités physiques quotidiennes, liées à l'âge. Dans ce cadre, les pratiques observées permettent de voir des enfants qui découvrent simultanément de nouvelles possibilités et leur limites. Chaque jour, des activités, faites de parcours, de sauts, d'équilibre, de jeux de ballon, sont proposées aux enfants. En raison de la multitude des réalisations il est difficile pour l'enseignante de tout voir, mais elle fixe le cadre et les limites à ne pas dépasser, comme : « ne pas jeter de ballon dans la figure ». Une fois ce cadre établi les enfants se risquent à des essais. Quelquefois les enseignantes tentent de faire verbaliser ce que les enfants sont en train de faire ou d'essayer, à titre individuel. Ici le verbal tient peu de place.

Dans le groupe-classe n°5, avant le moment de langage, les enfants, une fois le yaourt terminé, rejoignent l'espace collectif en fonction de leur rythme, et, en attendant que l'intégralité du groupe soit présent, s'adonnent à des jeux dont ils sont maîtres, sans règles imposées si ce n'est celle de ne pas hurler. On peut ainsi voir les enfants sauter des bancs, rouler sur le tapis, rigoler, se pousser sans que l'enseignante n'intervienne, même si son regard vigilant observe ce qui se passe. De ce moment là se dégage une impression de vie, le sentiment que les élèves sont des enfants, qu'ils existent, et qu'ils ne sont pas seulement des corps soumis à un rythme collectif.

²⁹³ COSNIER, J., BROSSARD, A. (dir). La communication non verbale. Paris : Delachaux et Nistlé, 1984. 244p. pp1-29.

L'impression est-elle scientifique, certes non, mais la distinction observée entre les différentes pratiques permet de dire que d'un côté sont attendus des élèves qui connaissent le métier d'élève et de l'autre côté des enfants qui l'apprennent progressivement.

Se distinguent donc bien deux rapports au corps : d'une part un contrôle attendu d'emblée et donc imposé, violence symbolique en l'absence duquel aucune libération d'énergie ne sera possible. Dès que l'enfant sait contrôler son corps, il peut se livrer à des activités physiques qui seront dûment auto-contrôlées ; cette première conception est une conception traditionnelle de l'enseignement, celle que les enseignantes ont connue et qui leur a réussi. D'autre part est pris en compte l'enfant, la spécificité de son âge et de son développement simultané des composantes physiques, affectives et cognitives.

Cette division confirme celle apparaît dans les règles. L'exemple qui suit permet de comparer une activité conduite dans deux groupes-classes. Chaque enseignante ne relève pas du même système de valeurs. Objectifs et contenus ont été définis par les deux enseignantes. Cet exemple permet de montrer comment ce rapport au corps se différencie dans la pratique malgré la préparation commune, préalable aux séances observées.

3.2 Le corps dans les activités d'expression théâtrales

Le projet annuel définit par l'ensemble des acteurs institutionnels de l'école porte sur la communication. Parmi les moyens mis en œuvre pour développer la compétence de communication est inscrite l'activité théâtrale. Le choix de l'histoire est classique : il s'agit de « Roule-galette de N. Caputo ²⁹⁴ ». L'objectif est de réaliser un spectacle qui sera présenté aux parents. A cette époque de l'année (février) on est à une phase d'apprentissage d'une pièce parmi d'autres, le choix définitif n'étant pas fait.

²⁹⁴ FLORIN, A, et alii. Le langage à l'école maternelle. Bruxelles : Mardaga, 1985. 213p. pp 123-131. Le chercheur a étudié les différents comportements langagiers que les enseignants ont suscités à partir de cette histoire : le plus souvent la maîtresse a fait raconter l'histoire à partir des images.

La séance a été prévue collectivement comme suit :

- 1) projection de diapositives, l'histoire est racontée simultanément par la maîtresse et les enfants ;
- 2) puis l'histoire est, à nouveau, racontée à partir du livre,
- 3) enfin, les enfants restituent l'histoire en la jouant.

Seule la troisième étape a été observée dans les deux groupes-classes.

La séance a été prévue collectivement comme suit :

- 1) projection de diapositives, l'histoire est racontée simultanément par la maîtresse et les enfants ;
- 2) puis l'histoire est, à nouveau, racontée à partir du livre,
- 3) enfin, les enfants restituent l'histoire en la jouant.

Seule la troisième étape a été observée dans les deux groupes-classes.

Tableau n° 24 : L'histoire de Roule Galette dans un groupe classe dont l'enseignante relève du système de valeurs indépendant

Les enfants sont regroupés, assis, dans l'espace collectif. L'enseignante est assise sur sa petite chaise.

Commence la distribution des rôles. « Qui veut faire la fermière ? », dit l'enseignante. Les doigts se lèvent, Najet, Meddhy, Nabil et Marine font partie des enfants volontaires parmi d'autres. Alexandre ne lève pas la main.

Najet est choisie. L'enseignante lui tend la main et l'invite à venir debout à côté d'elle les bras le long du corps, bras qui sont placés par l'enseignante. Une nouvelle question est formulée : « Qui veut faire le fermier ? Meddhy est choisi selon les mêmes modalités, et placé derrière Najet, tout près d'elle, rangé.

Le silence est demandé : « Chut ! Taisez-vous ! ».

Sont ainsi sélectionnés les différents personnages de l'histoire qui « veulent faire ». Ils sont installés debout en file indienne, serrés les uns contre les autres. Commence la « représentation ». La galette n'a pas été désignée. « Que dit le fermier ? » : dit l'enseignante « je veux... ». « Manger la galette », dit Meddhy. « Oui », approuve l'enseignante. « Mais qu'est-ce qu'il manque ? ». « De la farine » : répond Najet.

« Alors que fait la fermière ? : demande l'enseignante. « Elle balaie dans le grenier », répond Najet. « Oui, elle balaie dans le grenier les grains de blé » : reprend l'enseignante. « Elle moud les grains et elle fait la... ». « Galette ! » : crient les enfants. « Est-ce que le fermier peut la manger tout de suite ? ».

« Non » collectif. « Pourquoi ? ».

« Elle est trop chaude » répond Najet.

« Alors la fermière met la galette sur... »

« Le bord de la fenêtre », enchaîne Najet.

« La galette commence à s'ennuyer tout doucement elle se laisse glisser puis elle roule, elle roule, elle roule et elle rencontre un... » dit l'enseignante, en montrant Nabil du doigt.

« Lapin » dit Nabil. « Que dit le lapin ? » demande l'enseignante.

« Je vais te manger » dit Nabil. « Non, dit la galette écoute plutôt ». L'enseignante entonne la chanson accompagnée par quelques voix. « Je suis la galette, je suis faite avec le blé ramassé dans le grenier. On m'a mise à refroidir, mais j'ai mieux aimé courir ! »

L'histoire se déroule ainsi, la galette rencontre les différents personnages. Arrive la rencontre avec le Renard « joué » par Marine. « Que dit le renard ? », demande l'enseignante. Marine rigole, en entrant la tête dans les épaules. « Il dit : je suis sourd » dit l'enseignante. Marine ne dit rien. « Que se passe-t-il ensuite ? » demande l'enseignante. « La galette se fait manger » dit Najet.

« Et voilà, bon, allez, on va s'asseoir ! »

Dans l'autre groupe-classe la même histoire se raconte.

Tableau n°26 : L'histoire de roule galette dans le groupe classe de l'enseignante relevant du sein du système de valeurs coopératif

Les enfants sont regroupés dans l'espace collectif, l'enseignante est accroupie au milieu du tapis. D'emblée commence la distribution des rôles. « Qui veut faire la fermière... ? Qui veut faire le fermier ? Qui veut faire la galette ? Des enfants lèvent la main.

Rémi, Coraline et Lucie sont choisis et sont invités à se lever. Les rôles sont distribués selon une manière proche du groupe classe voisine, cependant le rôle de la galette est donné à un enfant.

L'enseignante demande ensuite : « Que veut le fermier ? ». « Une galette » répond Lucie. « Que fait la fermière puisqu'elle n'a pas de farine ? » : demande l'enseignante. « Elle balaye » : dit Lucie.

« Comment est-ce qu'elle fait pour balayer ? » : dit l'enseignante en faisant avancer Coraline, qui a voulu jouer ce rôle, sur le tapis.

Coraline risque un mouvement de bras. « Oui, c'est comme ça », dit l'enseignante. « Bon elle balaie et que ramasse-t-elle ? » Quelqu'un répond « du blé ». « Vas-y, Coraline, montre-nous comment elle fait. » Coraline se baisse et fait semblant de ramasser quelque chose au sol, avec sa main.

« Elle l'a peut-être mis dans une pelle avec le balai », dit l'enseignante. « Comment est-ce qu'on peut faire ça ? ». Coraline imite les gestes. « Oui, c'est bien dis donc. Bon, que fait la fermière ensuite ? ».

« Elle fait la galette. » : répond un enfant. Coraline, sans attendre, imite la fabrication avec ses mains. « Bon, et après, elle la fait cuire et que fait le fermier quand il veut la manger ? »

« Ouille ». Rires. « Oui et pourquoi il dit ouille ? Parce que... ». « C'est trop chaud ».

« Comment il est le fermier, il est content ? Comment il fait sur son visage ? » : demande l'enseignante à Rémi. Rémi fronce les yeux, un sourire dissimulé dans ses lèvres. « Oh oui, il n'est pas content ! » dit l'enseignante.

L'histoire continue ainsi et quand vient le tour de la galette joué par un enfant l'enseignante lui dit : « Allez, roule et elle pousse simultanément l'enfant, allongé sur le tapis, pour qu'il roule. Une fois le mouvement lancé elle demande successivement aux différents personnages de se mettre sur le passage pour provoquer la rencontre et l'échange.

La totalité de la séance se déroule ainsi. L'action précède ou remplace la verbalisation et lorsque l'émotion n'est pas manifestée l'enseignante sollicite l'enfant pour qu'il l'exprime. « C'est comment un renard filou », dira-t-elle à propos du renard. « Montre-nous ! ».

A partir de ces deux extraits de séances apparaissent les différences de pratiques. D'un côté, le verbal est exclusif, conforme à ce qui est demandé dans les Instructions Officielles ; de l'autre il s'agit de communiquer le contenu des échanges entre les personnages, mais également les émotions et les actions.

La première séance décrite se déroule sur le mode questions-réponses ou exercices

à trous ; le mode de prise de parole est identique à celui de la ronde. L'enseignante structure le récit de l'histoire en posant les questions sur un déroulement sans surprises. Il s'agit de réciter une histoire de la manière la plus explicite possible. Les actions liées à l'histoire ne sont réalisées, ni pour illustrer ni pour aider à verbaliser. Les enfants restent dans une position debout. L'essentiel de l'échange se réalise entre l'enseignante et Najet. Tout doit être verbalisé, dégagé de toute émotion et, pour éviter les dérapages possibles, le rôle de la galette est pris en charge par l'enseignante.

L'objectif, à long terme, est la représentation publique. Se joue, à travers la poursuite de cet objectif, la manière dont les enfants vont être capables de produire le texte. Cette production sera jugée par les spectateurs et, à travers elle, sera jugée l'enseignante. Son image d'enseignante est en jeu.

Privilégiant le bien parler selon les règles syntaxiques et lexicales de la langue écrite, elle occulte volontairement tout ce qui pourrait contrecarrer la recherche de la forme explicite. Ce qui conduit les enfants à produire un texte épuré des actions et des émotions qui font la richesse d'un jeu théâtral. Cela ne réussit pas du premier coup. Marine rigole mais ce n'est pas un rire franc, il s'agit plutôt d'un rire de protection. Najet assure les réponses telles qu'elles sont attendues. Aussi le déroulement se fait-il sans heurt. Le choix de Najet comme interlocutrice principale n'est sans doute pas indépendant de cette orientation pédagogique.

Dans la reconstitution de l'histoire proposée par l'enseignante dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, il s'agit pour les enfants de vivre l'histoire. L'enfant qui joue n'est pas nécessairement celui qui produit les énoncés verbaux. Cependant, dans les premiers instants, on constate que les deux déroulements sont très proches. L'enseignante pose une question, et Lucie, petite fille, qui parle facilement, répond. Mais l'enseignante veille à faire participer les enfants qui se sont proposés pour les rôles. Énoncés verbaux, gestes, émotions et déplacements corporels se conjuguent ensemble pour faire vivre l'histoire. Les corps des enfants, et les composantes affectives sont le support de l'histoire, la reconstitution des échanges verbaux s'inscrit dans ce vécu. Ce sont l'activité de l'enfant et le jeu collectif, dans ce contexte interactif entre l'enseignante et les enfants qui permettent aux enfants de développer les capacités de prise de parole. Certains prennent la parole sans jouer, d'autres jouent sans prendre la parole mais en osant devant le groupe manifester des émotions ou s'engager dans un mime, dans

tous les cas en s'exprimant devant le groupe.

Ces deux pratiques se différencient dans la manière de reconstruire l'histoire. Le premier est une reconstitution verbale dégagée des émotions qui doit sortir de la logique de l'expérience vécue. Le langage verbal, mode d'expression d'excellence, est le seul autorisé. Tout doit être dit, verbalisé explicitement, voire dans ce contexte récité, ce qui suppose, dans les représentations de l'enseignante, que l'enfant entretient déjà un rapport distancié avec la langue. Au lieu de jouer, mimer les émotions, actions, gestes, et réactions des personnages, comme si l'enfant était l'un des personnages, et comme la consigne de départ pouvait le laisser supposer, l'élève doit raconter explicitement ce que son personnage fait et dit. Il s'agit de reconstruire, d'emblée, à l'aide des mots, un monde cohérent avec des éléments suffisamment précis pour donner lieu à un récit scolairement acceptable.

Dans la seconde, le jeu et l'action précèdent la verbalisation. « Dans le jeu, l'enfant se situe toujours au-dessus de son âge moyen, au-dessus de son comportement habituel ; dans le jeu il se situe en quelque sorte au-dessus de lui-même²⁹⁴ ». Les énoncés verbaux sont, quantitativement, moins importants que dans l'autre exemple. L'objectif des deux séances est de restituer une histoire à travers l'activité théâtrale, donc de communiquer à un public qui entend et voit. Quelle forme doit, alors, être privilégiée ? La communication verbale de laquelle est exclue toute forme de communication non verbale comme le prescrivent les Instructions Officielles ou la communication qui associe les moyens de communication verbaux et non verbaux ? L'apprentissage de la prise de parole devant permettre aux enfants de prendre la parole dans la forme appropriée à la situation, la seconde pratique semble plus adéquate.

Certes, chacune des enseignantes a son interprétation de la situation et on retrouve la dichotomie langue / communication. La première interprétation renvoie aux Instructions Officielles. Celles-ci demandent de faire disparaître tous les éléments non verbaux en

²⁹⁴ VYGOTSKY, L.S. Le rôle du jeu dans le développement. 1933. Cité in : ROCHEX, J.P. L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1997, n° 120, p134.

priviliégiant « toutes les situations qui interdisent de faire appel aux regards, aux gestes, aux mimiques²⁹⁵ ». L'enfant se trouve alors dans une situation de communication paradoxale au sein de laquelle on lui demande de faire : « qui veut faire ? », tout en lui interdisant de faire, sans lui dire mais en retenant les gestes et les mouvements grâce à la disposition des corps placés les uns derrière les autres et collés les uns aux autres.

La seconde fait vivre l'histoire par les élèves qui jouent à être. L'aspect verbal est complémentaire du non verbal. L'objectif visé est de communiquer, au sens de se faire comprendre, de partager avec le public, même s'il n'y a pas échange verbal ou négociation du sens. L'usage des dialogues associés à des émotions, des gestes, des déplacements corporels contribuent à cette représentation de l'histoire et les énoncés verbaux, intégrés à la situation plus globale, prennent ainsi tout leur sens.

Interviennent dans ces constructions de séances, dont les objectifs et les supports sont identiques, les attentes et les valeurs des enseignantes. D'un côté est valorisée la langue, la correction linguistique, le corps ne doit pas intervenir dans la communication. De l'autre est recherché la communication verbale du texte, associée aux composantes non verbales qui permettent de compléter les éléments verbaux.

Ces analyses rendent compte de la place accordée à l'action dans la construction des capacités à prendre la parole. On sait que l'action facilite créativité verbale et prise de parole, et qu'activités et jeu permettent à l'enfant de développer ces capacités. « Nous n'hésitons pas à affirmer que le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. L'apprentissage donne donc naissance, réveille et anime chez l'enfant toute une série de processus de développement internes qui, à un moment donné, ne lui sont accessibles que dans le cadre de la communication avec l'adulte et de la collaboration avec les camarades, mais qui une fois intériorisés, deviendront la conquête propre de l'enfant²⁹⁶ ».

Dès lors, lorsque les pratiques consistent à réduire les corps au silence, on peut

²⁹⁵ France. Ministère de l'Éducation Nationale. La maîtrise de la langue. p23.

²⁹⁶ VYGOTSKY, L.S. Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. 1935. In BRONCKART, J.P., et alii.. Vygotsky aujourd'hui. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985. pp 95-117.

s'interroger sur les objectifs poursuivis. Sont-ils vraiment d'apprendre aux enfants à communiquer ou s'agit-il de leur apprendre à freiner leur envie de parler voire à apprendre à se taire. Au sein de ces pratiques, il semble que c'est la manière dont l'élève accepte les règles de contrainte corporelle qui lui donne accès à la possibilité de prendre la parole. Le choix des enfants dans la représentation de la saynète est en lien avec cette condition : l'échange le plus important a lieu entre l'enseignante, Meddhy et Najet, les autres enfants pouvant se contenter d'énoncés tronqués. Les possibilités de communication des émotions de l'enfant, au moment où se déroule cette séance, sont freinées, car, dans la représentation de l'enseignante cela n'appartient aux compétences à développer. Cependant, bloquer les expressions non verbales pour n'obtenir que des expressions verbales, conduit à renforcer l'idée selon laquelle certains enfants ne savent rien. De là découlent, pour eux, les étapes de construction des compétences : savoir se tenir en place est la première.

Au sein des pratiques de l'enseignante dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif les corps sont en mouvement et les prises de parole succèdent à l'action. Les capacités de communication verbale se développent progressivement et sont intégrées à l'ensemble des possibilités de communication. Et l'enseignante favorise le mouvement, les mimiques expressives pour accompagner la parole voire la précéder, afin de ne pas bloquer les enfants, et leur faire apprécier ce qu'ils font. Le rire est une garantie.

En fonction des éléments perçus, chacun des enfants n'accordera pas nécessairement la même signification à une situation. Quelle que soit la situation, elle peut être vécue comme potentiellement dangereuse ou au contraire comme tout à fait sécurisante, par les élèves ou par les enseignants. Ceci conduira à une interprétation positive ou négative des énoncés qui leurs sont adressés²⁹⁷.

Il ne suffit donc pas à l'enseignante d'installer des routines de langage ou de définir une activité pédagogique avec le thème, les consignes et les règles d'échange pour que tous les élèves soit engagés dans une tâche langagière qui permettent à chacun d'augmenter ses capacités en matière de prise de parole en grand groupe.

²⁹⁷ BAUTHIER, E. Pratiques langagières, pratiques sociales. p30.

CONCLUSION

On pourrait s'étonner de la trop grande cohérence, au sein de chacune des pratiques et ce malgré les contradictions apparues lors de l'analyse des valeurs. Dans la totalité des observations il y a eu des contradictions dans chacune des pratiques, contradictions momentanées, dépendantes de l'état de fatigue des enseignantes et ou de toute autre raison contextuelle. Cependant ce sont les régularités et les incidents critiques retenus, qui conduisent à ces résultats. Le non verbal est assurément ce qui est le moins maîtrisé dans les pratiques, qui fait partie des habitudes inconscientes, des routines et à l'égard duquel chacun a le moins de distance. Cela se confirme par le fait que certaines enseignantes souhaiteraient que les éléments non verbaux ne soient pas utilisés dans la communication, bien que cela soit contraire à la communication orale.

Cette analyse relative à l'utilisation de l'espace et du mobilier, aux règles de déplacement et de prises de parole, au rôle du corps dans la prise de parole fait apparaître, à chaque niveau de celle-ci, le rôle des éléments non verbaux dans la prise de parole.

1) Les éléments non verbaux interviennent sur la place d'interlocuteur dans le groupe-classe, et induisent un mode de communication privilégié.

Les enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant n'accordent que peu d'importance à la place personnelle des élèves, et utilisent le mobilier de manière symbolique afin de matérialiser les places de chacun dans le rapport de places qui unit enseignante et élève. Ces places symboliques exacerbent les distinctions dans la hiérarchie des élèves. Ce rapport de place se retrouve dans la distance symbolique intérieure extérieure qui sépare le monde de l'école du monde de la famille.

Les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif accordent une place importante à l'accueil, à la place de l'enfant dans l'espace physique et symbolique. Les enfants disposent d'un espace personnel (casiers) et bénéficient d'une place autour des tables. Ils peuvent se déplacer pendant les activités de langage, ces déplacements peuvent être stimulés pour faciliter la verbalisation. Le mobilier n'est pas utilisé pour marquer les rapports hiérarchiques, mais il en tenu compte, les enseignantes se mettent à la hauteur des enfants.

Ce rapport à la place est important et renvoie à la question du désir, qui n'est pas abordé directement dans cette recherche. Mais peut-on avoir envie de prendre la parole si sa place n'est pas reconnue, si on n'est pas attendu, si on n'existe pas. La question du désir de prendre la parole est inséparable de la question « des rapports aux autres, du rapport à ce qui fait sens ou ne fait pas sens²⁹⁹ ». Avoir une place c'est avoir le sentiment d'exister dans un groupe, et cette existence peut donner envie de construire avec les autres, de raconter, de dire autrement que pour faire simplement plaisir à l'enseignante.

Par ailleurs, l'organisation de l'espace au sein des séances collectives, organisation qui induit des types de communication distincts. Les pratiques des enseignantes du système de valeurs indépendant privilégient le mode frontal, la communication entre pairs n'étant pas intégrée au processus d'apprentissage même si dans le premier exemple la communication entre pairs est possible. Les pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif privilégient par leur organisation un mode de communication multi-directionnel.

2) Ils interviennent sur le droit de parole par les effets des règles.

Les prises de parole des enfants qui apprennent avec les enseignantes du système de valeur indépendant sont soumises à différentes contraintes corporelles : silence, ordre et maintien. Le droit à la parole dépend en partie du respect de ces règles corporelles. Mais il existe des exceptions, quand est recherchée l'exclusion définitive (Emilien) ou lorsqu'il y a sur-valorisation (Kirk).

Certains enfants s'y perdent car, à des comportements similaires, sont associés des effets différents. Les règles et leurs effets ne sont donc pas généralisables, les élèves doivent se référer à leur propre histoire pour comprendre le mode d'emploi de celles-ci. On peut penser que le respect des règles n'est exigé que pour les enfants qui ne bénéficie pas

²⁹⁹ DEVELAY, M. Origines, malentendus et spécificité de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, juillet août septembre 1997 n°120, pp59-66.

d'une attente positive.

Le droit à la parole, au sein des pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeur coopératif, se distingue également selon les enfants. Le droit de transgresser est plus facilement accordé aux faibles parleurs, qu'aux grands parleurs. Elle est objet d'apprentissage.

Entre ces différentes pratiques les règles explicites peuvent paraître semblables. Mais à règles explicites identiques : « lever la main » ou « prendre la parole spontanément », s'associent, cependant, deux intentions pédagogiques différentes qui s'expliquent. Il s'agit soit de donner la parole à ceux qui sont perçus positivement, car ils correspondent à l'image des élèves pouvant réussir, associée à l'image positive des parents ayant une activité professionnelle, soit de donner la parole à ceux qui parlent le moins, parce que la démocratie c'est veiller à ce que tous les enfants puissent bénéficier de la formation à laquelle ils ont droit : « la véritable injustice ne concerne pas les élus mais les exclus³⁰⁰ ».

3) Ils agissent sur le rapport entre le corps et la parole favorisant ou limitant les possibilités d'expression.

Enfin le troisième élément qui se dégage de ces analyses concerne le rapport au corps. La dichotomie corps/esprit qui apparaît dans les pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant se trouve dans les prises de parole mais aussi dans les séances de motricité ou dans les séances d'expression théâtrales. Le contrôle des corps apparaît comme l'une des premières compétences à construire. Or, ce qui importe c'est d'obtenir le droit à la parole. Certains enfants s'y retrouvent et par conduite corporelle adéquate, obtiennent le droit à la parole et le droit de déroger aux règles explicites de prise de parole.

Les pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif favorisent le lien entre le corps et la parole. On a vu préalablement que ce lien est

³⁰⁰ REBOUL, Olivier. L'endocritinement. Paris : PUF, 1977, 197p. p180.

indispensable à celui qui parle³⁰¹. En favorisant l'action, la prise de parole est stimulée.

La comparaison de ces différentes pratiques permet d'élaborer le tableau suivant :

Tableau n°26 Variations de climat d'un système de valeurs à l'autre		
	Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Place personnelle	Aucune	Casier et places assises
Mobilier symbolique	Bureau, chaise haute et chaise du vilain.	Non utilisé
Place symbolique	Dépend de l'utilisation du mobilier symbolique	Accueil individualisé, place dans le groupe même en cas d'absence
Déplacement en groupe-classe	Autorisation qui varie selon les enfants	Autorisé
Règles de prise de parole	Silence Lever la main	Prendre la parole le plus souvent possible. Lever la main
Règles implicites donnant droit à la parole	Ne pas se déplacer. Bénéficier d'attentes positives	Transgressions des règles possibles
Effets des transgressions	Positifs pour les enfants qui bénéficient d'attentes positives Négatifs pour les enfants qui n'en bénéficient pas.	Positifs pour les enfants qui manquent d'assurance. Rappel de la règle pour les enfants qui osent prendre la parole.
Réseau d'échange spatialement organisé.	Frontal : enseignante élève	Multi-directionnel

Ce n'est cependant pas la succession des éléments non verbaux qui permet à l'enfant de prendre ou non la parole mais la totalité de la situation.

Ainsi au sein des pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant, les effets du climat général favorisent les enfants qui bénéficient des représentations positives. Il leur est implicitement reconnu une place d'interlocuteur

³⁰¹ COSNIER, J., BROSSARD, A. La communication non verbale. p22.

légitime, place non verbalement signifiée, par l'utilisation possible des places symboliques valorisées, par l'autorisation implicite de transgression des règles. A l'inverse les élèves qui sont supposés être en échec scolaire, indépendamment des pratiques enseignantes en raison de leurs origines sociales, se voient assignés une place de non-interlocuteur également signifiée non verbalement, par l'utilisation des places symboliques d'exclusion, par l'obligation du respect des règles, par l'imposition du silence corporel.

Ces éléments non verbaux peuvent conférer la sécurité à chacun des élèves, leur reconnaissant une place dans le groupe-classe dont les enseignantes relèvent du système de valeur coopératif. Cette reconnaissance, associée à l'usage de règles qui visent à favoriser la prise de parole des faibles parleurs engage les élèves dans la prise de risque. Cela peut s'expliquer par le choix des enseignantes qui est de permettre à tous les enfants de prendre la parole de manière efficace. Prendre la parole le plus souvent possible est une étape mais n'est pas une fin en soi, car cette manière n'est pas appropriée à toutes les situations.

Cette distinction confirme et renforce celle observée dans les attitudes à l'égard des familles. Ces distinctions trouvent une explication dans les systèmes de valeurs portés par les enseignantes. En effet dans le système de valeurs indépendant la place de chacun est définie en fonction de critères sociaux, définissant la valeur de chacun et classant, ainsi, hiérarchiquement les individus. Il n'y a donc, selon ces valeurs, aucune raison pour que cette classification n'apparaisse pas dès le début de la scolarisation.

Dans le système de valeurs coopératif, le partage du savoir devrait conduire chaque élève à obtenir une place d'interlocuteur légitime. On pourrait objecter, dans ce cas, que si les différences ne sont pas aggravées, elles sont cependant maintenues puisque chacun enfant peut améliorer ses capacités de prise de parole.

Mais l'amélioration passe par l'écoute de ce que disent les autres, et la prise en compte de ce qui est dit. La prise de parole est symboliquement une prise de pouvoir, qui procure la capacité d'agir sur le déroulement des événements, cette prise de parole partagée repartit démocratiquement ce pouvoir symbolique.

Ce qui différencie ces pratiques sont les rapports de place qu'elles génèrent. D'un côté la place de l'élève s'inscrit dans un rapport dominé par l'enseignante, de l'autre dans un rapport de co-construction. L'étude de ce climat général ne dit cependant pas comment se déroulent les relations interindividuelles, au sein desquelles, pourrait-on penser, les enfants qui veulent prendre la parole, ceux qui ont envie malgré tout ou qui se sentent frustrés de ne pas l'avoir assez, usent de stratégies leur permettant d'aboutir à leurs fins.

CHAPITRE VI

SITUATIONS DIDACTIQUES

ET

ROLE DU NON VERBAL.

CHAPITRE VI

SITUATIONS DIDACTIQUES ET ROLE DU NON VERBAL.

Dans le chapitre précédent, l'analyse relative aux éléments constitutifs du climat du groupe-classe fait apparaître des variations, selon les systèmes de valeurs. En effet, au sein des pratiques des enseignantes relevant du système de valeurs indépendant, on a pu constater que, malgré un climat général qui pourrait être commun à tous les enfants, l'organisation de l'espace privilégiant le réseau de communication de type frontal, la coupure volontaire entre le monde scolaire et le monde familial, l'absence de place physique, la présence des places symboliques, le rôle des règles de comportement et de prises de parole, le rôle du mobilier ne créent pas les conditions favorables à la prise de parole pour tous les enfants. Seuls certains prennent ce risque. Cela tend à faire penser que les élèves qui prennent le plus souvent la parole sont ceux qui bénéficient, dès le départ, de représentations positives, celles-ci étant non verbalement exprimées.

Au sein des pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif, le lien entre la famille et l'école, la place physique et l'accueil que chaque enfant trouve dans cet espace, l'organisation de l'espace privilégiant la communication entre tous, les règles mises en place pour permettre à ceux qui sont le moins à l'aise lorsqu'il s'agit de prendre la parole tendent à faciliter la prise de parole des faibles parleurs.

Dans les deux systèmes de valeurs, ce sont les éléments non verbaux, place des interlocuteurs, mobilier, places symboliques, mode d'emploi implicite des règles, rôle du corps et de l'action dans la communication, qui donnent sens à la situation immédiate et confèrent la place d'interlocuteur souhaitée par l'enseignante, légitime ou non.

Mais une fois cette place attribuée, l'élève peut agir dans les interactions individuelles pour prendre la parole et être entendu. On pourrait effectivement penser qu'au quotidien, dans les séances didactiques de langage, la parole est accordée à chacun, afin de

leur permettre d'atteindre les compétences visées et définies dans les grilles d'évaluation. Mais peut-on penser que les situations didactiques vont modifier, voire effacer les effets d'une situation plus générale au sein de laquelle les rapports enseignante-élève peuvent dissuader ou au contraire encourager les élèves à prendre la parole ?

Cette réflexion est confortée par plusieurs analyses. Ainsi, celle effectuée par Marcel Crahay³⁰¹ avec des enseignantes de maternelles permet de constater, dans l'analyse de la répartition de la participation verbale entre enfants, que celle-ci se différencie selon le mode de participation observé. Alors qu'il y a une grande homogénéité dans les prises de parole sollicitées directement, les écarts sont observés au niveau des sollicitations indirectes et des prises de parole spontanées. L'analyse ne porte pas sur les raisons qui pourraient expliquer ces différences, mais l'augmentation expérimentale des réactions positives et des sollicitations personnalisées à l'égard des enfants qui prennent peu la parole conduit à augmenter leurs prises de parole. Une démarche volontaire à l'égard des faibles parleurs serait donc propice à créer un climat interindividuel favorisant la prise de parole, ce que Brünner appelle étayage qui s'exerce à la fois sur le cognitif et l'affectif et permet aux enfants de faire avec l'aide de l'adulte ce qu'ils ne peuvent encore faire tout seul : « l'acquisition du langage commence avant que l'enfant ne prononce sa première parole, elle commence quand la mère et l'enfant créent un scénario prévisible qui peut servir pour communiquer et établir une réalité partagée³⁰² ».

La recherche de M.Aubin³⁰³, dont l'objectif est d'analyser certaines pratiques scolaires à travers les comportements d'une enseignante à l'égard des enfants, classés selon l'origine sociale, « favorisés » ou « défavorisés », lui permet de dire que les enfants défavorisés reçoivent peu d'attention et, quand l'enseignante en donne, c'est plutôt dévalorisant³⁰⁴. « Les comportements verbaux de l'enseignante continuent de renforcer le

³⁰¹ CRAHAY, M. Comment favoriser la participation verbale des enfants. 23p. Note de synthèse : Université de Liège.

³⁰² BRÜNER, J. Comment les enfants apprennent à parler. p15.

³⁰³ AUBIN, M. Le processus de marginalisation à l'école maternelle. p 3.

³⁰⁴ AUBIN, M. Le processus de marginalisation à l'école maternelle. p60.

pouvoir d'expression verbale des enfants de milieu favorisé³⁰⁵ ». Cette analyse ne permet cependant pas d'expliquer pourquoi cette enseignante se conduit ainsi, car si les catégories sociales des enfants sont des variables prises en compte, l'enseignante est confondue avec l'institution³⁰⁶.

Lors de l'analyse des recherches portant sur la prise de parole chez les enfants, le rôle primordial de la situation est apparu : Non linguistique et non langagier interviennent très largement dans l'interprétation que les élèves font des situations scolaires. Sont mobilisés consciemment ou inconsciemment les rapports à l'institution, à la discipline aux savoirs à l'apprentissage aux enseignants (...), rapports qui sont construits avant qu'un mot ne soit prononcé³⁰⁷. C'est pourquoi dans la description et l'analyse des situations d'enseignement apprentissage, les énoncés ne seront pas repris systématiquement. Il ne s'agit pas, en effet, d'une analyse conversationnelle, mais d'une analyse du rôle des éléments non verbaux dans la prise de parole.

Au sein du groupe-classe, les enseignantes perçoivent les élèves à travers leur manière d'être, leur histoire familiale, leur conformité à l'image qu'elles se font des élèves qu'elles attendent, et leur manière d'entrer dans le jeu scolaire. Cette perception, rarement remise en cause³⁰⁸, peut contribuer à l'établissement d'un certain rapport avec l'élève. Chaque enseignante est loin d'avoir une conscience claire des jugements de valeur, des impressions plus ou moins favorables, des mouvements d'attrance ou de rejet qui traversent son esprit. « La plupart de ses interventions sont décidées dans le feu de l'action et sont le plus souvent le produit d'automatismes et de schèmes inconscients plutôt que de décisions mûrement réfléchies³⁰⁹ ». C'est donc en observant la succession des incidents critiques et les régularités en rapport avec les prises de parole que l'on a pu relever les éléments non verbaux produits par les enseignantes. Ils relèvent souvent d'une décision

³⁰⁵ AUBIN, M. Le processus de marginalisation à l'école maternelle. p72.

³⁰⁶ AUBIN, M. Le processus de marginalisation à l'école maternelle. p 8.

³⁰⁷ BAUTHIER, E. Pratiques langagières et pratiques sociales. p95.

³⁰⁸ CRAHAY, M. L'analyse des processus d'enseignement. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle 1988, n° 4-5, pp95-116. p105.

³⁰⁹ PERRENOUD, Philippe. La pédagogie à l'école des différences. Paris : ESF, 1995. 205p. p80.

prise sur le vif pour faire face à l'imprévu. Si l'hypothèse se confirme, on devrait constater que les éléments non verbaux produits par les enseignantes agissent directement sur les prises de parole et ce de manière complémentaire aux effets des autres éléments déjà analysés.

1 LE ROLE DU TEMPS

1.1 Le rôle du temps dans l'apprentissage

Le temps comme l'espace sont marqués par une série de facteurs différenciateurs selon les sociétés et selon la place occupée dans la société. On n'abordera pas ici le problème des temps biologiques ni celui des débats scientifiques sur les rythmes scolaires, les écoles observées ayant, toutes, conservé au moment de l'observation « le rythme classique » des cinq jours. Ce ne sont pas des idées dégagées de tout contenu. Ces notions font référence à des valeurs historiquement situées, comme l'attestent des éléments de discours tels que « de mon temps », « à notre époque ». A cette idée non recevable du temps et de l'espace transparents, s'oppose l'idée de l'espace temps, produit social qui résulte de la division du travail, dont l'objectivation permet une planification des activités, mais qui est aussi lieu de la production et reproduction de certains rapports sociaux. En effet, « le temps n'est pas une unité qui nous est donnée mais une unification à acquérir par l'effort humain ou entre la lutte pour maîtriser le temps³¹⁰ ». Selon G. Gurvitch, chaque activité sociale mais aussi chaque groupe, chaque élément fonctionne selon un rythme qui lui est propre. Cependant pour pouvoir fonctionner la société a besoin d'harmoniser ces rythmes. Cette harmonisation ne se fait pas sans heurt ni négociation. « Le conditionnement du temps relève des rapports sociaux et entretient avec eux des rapports dialectiques³¹¹ ».

Le temps scolaire est donc une composante incontournable dans l'étude de tout processus d'apprentissage car se jouent à la fois les rapports entre le temps institutionnel et

³¹⁰ GURVITCH, G. La vocation actuelle de la sociologie : antécédents et perspectives. 2^eed. Paris : PUF, 1963. Tome 2. Les temps sociaux. pp325-430. p 332.

³¹¹ GURVITCH, G. Les temps sociaux. p 327.

celui des groupes participants à l'institution, enseignants et élèves, dont l'une des manifestations est l'emploi du temps. Se jouent également les rapports entre les différentes conduites, rôles et attitudes de chaque participant. Cette observation du temps devrait permettre de constater à titre individuel, toute variable étant comparable par ailleurs, l'écart entre un état T et un état T+1.

Le temps scolaire est découpé en une succession de situations concrètes. L'étude, réalisée par B. Suchaut³¹², montre que la répartition, en différents domaines, fait apparaître des différences de temps travail sur la langue maternelle, celui-ci pouvant aller de 0,3 heure hebdomadaire à 3,6 heures hebdomadaires (n=46 groupes-classes observés). Ce constat rejoint celui de M. Altet qui observe des rapports de 1 à 4 dans le temps consacré à l'enseignement du français³¹³. La particularité du rapport au temps des groupes-classes maternelles est liée au fait qu'il n'y a aucune directive officielle de découpage du temps journalier. Chaque enseignante est donc son propre arbitre même si l'organisation de l'école a un impact sur le temps consacré à l'éducation motrice.

A la lecture des recherches et dans la mesure où le seuil de saturation n'est pas atteint, on pourrait supposer que plus le temps consacré à l'apprentissage de la communication est important, plus les compétences pourront se développer.

³¹² SUCHAUT, B. La gestion du temps en maternelle et primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. p 127.

³¹³ ALTET, M et alii. Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître. Education et Formations, juillet 1996, n°46, pp 71-80. p 74.

1.2 L'emploi du temps

Quand on parle d'emploi du temps, on pense découpage, organisation, structuration, repère, programme, rythme. Pour des enfants qui n'ont pas encore la possibilité de se repérer dans la succession hier, aujourd'hui, demain, les routines installées par l'emploi du temps peuvent constituer des repères, des routines permettant d'intégrer des données pour les dépasser et, ainsi, se repérer de mieux en mieux dans le temps. Le risque est d'installer des habitudes inconscientes de succession d'activités ou chaque jour ressemble au précédent et au suivant, jours pendant lesquels le corps est dressé à aller aux toilettes toujours à la même heure, à ne pas bouger pendant un temps donné, à s'exprimer à heure fixe. Cependant, dans chacune des activités les possibilités de prise de parole varient en fonction des règles, des modes de regroupements et de l'organisation de l'espace. Ce temps peut avoir un impact positif significatif sur l'apprentissage du savoir en question, s'il est exclusivement consacré à la construction des compétences énoncées et si aucun autre apprentissage ne vient, par superposition, contrecarrer le premier. On ne peut, cependant, imaginer un effet mécaniste qui garantirait un développement des capacités proportionnel à la durée des activités. Tout serait alors si simple.

Pour les enfants, cet emploi du temps est le premier contact, avec le découpage journalier du temps en activités successives, découpage qui n'a de sens, dans un premier temps, que pour celui qui l'impose. Ces intentions de structuration sont liées à des intentions qui procèdent d'un système de valeurs. Ainsi, hiérarchiser les disciplines procède d'une valorisation de certaines d'entre elles et de l'attribution d'un rôle de détente à d'autres disciplines. Mais se situer dans l'espace et dans le temps est un des objectifs de l'école maternelle assidûment poursuivi par chacune des enseignantes.

C'est d'ailleurs, selon Hameline³¹⁵, le pré-requis de la quasi-totalité des apprentissages. Se situer par rapport à un emploi du temps et savoir le gérer est une compétence indispensable pour effectuer au mieux son métier d'élève.

³¹⁵ HAMELINE, D. Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris :

Malgré l'inexistence d'emploi du temps prescrit par des Instructions Officielles, l'emploi du temps de tous les groupe-classes observés se déroule selon la même chronologie : accueil, moment de langage collectif, atelier. S'intercale dans ces séquences, selon la disponibilité de la salle, le moment de motricité. Ainsi, au sein de chaque groupe-classe, on observe des activités relatives au jour de la semaine, à la succession des jours, au découpage de la journée, activités ritualisées, en lien ou sans lien apparent les unes avec les autres.

Ce découpage rassurant se retrouve de jour en jour. La question du mode d'emploi se pose avant même d'entrer dans le détail des activités. Les élèves doivent comprendre ce qui est permis, ce qui ne l'est pas et pourquoi ils ne jouent pas, quant ils en ont envie. Certains enfants peuvent peut-être comparer ce découpage avec ce qu'ils vivent chez eux. Mais le regard interrogateur ou l'absence de regard de certains enfants laissent penser que tout ceci n'est pas évident, que l'intérêt et la motivation ne se décrètent pas sur injonction. Les rythmes de vie sont des choses qui s'apprennent. Au-delà de l'effet structurant, voire rassurant, pour l'enfant et son développement personnel, celui-ci apprend qu'on ne fait pas n'importe quoi n'importe quand : un temps pour jouer, un temps pour dessiner, un temps pour s'exprimer. L'aspect répétitif et cyclique inscrit l'enfant « dans une durée sociale régie par les principes de régularité et de ponctualité, conditions indispensables pour surnager dans l'univers adulte³¹⁶ ». Mais ce découpage a une portée plus générale : « la régularité de la vie quotidienne passe pour garantir un ordre moral³¹⁷ ». La journée du groupe-classe est organisée de manière à faire un bon usage du temps.

Entreprise moderne d'édition, 1979. 198p. p77.

³¹⁶ CHOBEAUX, J. Les corps clandestins. p71.

³¹⁷ CHOBEAUX, J. Les corps clandestins. p71.

Les cinq groupe-classes observés ont en commun de partager le temps -de la matinée en quatre grands types d'activités : rituel, langage, ateliers, activités motrices.

Tableau n°27 : Emploi du temps des différents groupe-classes

Groupe-classe	1	2	3	4	5
Accueil toilette	10'	20'	20'	20'	20'
Langage	20'	60'	35'	35'	20'
motricité	15'(aléatoire)	30 à 40'	45'	45'	40'
Activités	70'(en deux fois)	10 à 20'	45'	45'	40'
Temps informel*	1h	1h	35'	35'	1h

*par temps informel, on entend les moments consacrés aux habillage, déshabillage, collation et récréation, ce dernier temps représente pour chacun des groupes classes 30 minutes.

L'emploi du temps écrit est une formalité institutionnelle. La distance entre l'écrit et l'usage est liée aux marges de manœuvres qui autorisent une certaine souplesse. L'analyse de l'emploi du temps sans celle de son usage perdrait beaucoup de sens. En effet, enseignantes et élèves ne se quittent pas pendant trois heures successives. Rien donc, à priori ne contraint de changer d'activité à l'heure indiquée. Tout dépend des priorités définies et de la manière dont elles considèrent cet emploi du temps : rappel des activités quotidiennement indispensables, réponse à une demande institutionnelle qui en fait obligation, alignement sur le découpage du temps de l'école primaire. On observe que la motricité prévue sur tous les emplois du temps n'a pas, dans les usages, le même statut. La rigidité de l'emploi du temps peut avoir des fonctions cachées qui permettent d'habituer un enfant à structurer son temps selon un rythme qui lui est imposé, à son insu. Mais l'absence de régularité est tout autant problématique, dès lors que les enfants ne savent pas comment va se dérouler la matinée. Ce découpage est sous l'entière responsabilité des enseignantes. On observe différents usages de l'emploi du temps : celui qui est imposé et conserve toute la rigidité affichée, celui qui connaît des variations en fonction de la disponibilité physique de l'enseignante et celui qui varie en fonction de l'implication des enfants dans une activité donnée. C'est dans ce cadre que se déroulent les situations didactiques de langage.

On constate au regard de ce tableau que, selon l'emploi du temps, le temps consacré au langage dans les groupe-classes 1 et 5 est comparable. Cependant le groupe-classe 5 intègre chants et comptines dans ce moment-là. Les groupes-classes 3 et 4 consacrent exactement le même temps au langage et aux autres activités. Elles consacrent 75% de temps supplémentaire aux moments de langage que les précédentes. Le groupe-classe n°2 consacre, au moment de langage collectif, 3 fois plus de temps que les groupes 1 et 5 et presque deux fois plus de temps que les groupes 3 et 4.

Si le temps explicitement consacré au langage entretenait un lien de causalité étroit avec la construction des capacités à la prise de parole, on pourrait s'attendre à des écarts d'apprentissage importants d'un groupe-classe à l'autre et notamment dans le groupe n°2 où soixante minutes sont consacrées au langage et dans le groupe n°1 où sont conduites des activités qui permettent des échanges entre pairs, pendant soixante dix minutes. Mais de quelles différences d'apprentissage est-il question ?

Ces deux groupes-classes sont gérés par les enseignantes dont les valeurs dominantes appartiennent au système de valeurs indépendant. Dans le chapitre portant sur la situation générale, l'analyse a permis de montrer que le temps de langage est régi par des règles. Celles-ci donnent prioritairement le droit de parole aux élèves qui adoptent des attitudes conformes à celles attendues par les enseignantes ou qui bénéficient d'attentes positives en raison de leur origine sociale. Pendant ces soixante minutes, joue le temps d'imprégnation d'un modèle de conduite, selon une norme définie, celle de bien se tenir, celle, pour certains, de se taire et celle d'être assis dans un espace réduit sous le regard de l'enseignante pendant un long moment.

Si la conformité au comportement corporel est un élément qui permet de prendre la parole, la capacité à savoir attendre en silence est l'objet d'un long travail d'imprégnation qui se répète quotidiennement. Cette pratique s'installe dans la routine et par son aspect quotidien se banalise, l'aspect contraignant s'effaçant de la conscience pour devenir habitude. On peut penser, en se référant au système de valeurs des lenseignantes, que cette pratique a pour objet de recréer le climat scolaire qu'elles ont connu et qui correspond à une forme d'excellence professionnelle, attestant ainsi la « maîtrise » des élèves.

Cette recherche du bon comportement semble contradictoire avec l'objectif même de la séance qui est de faire entrer l'enfant dans le dialogue, nouvelle compétence qui

n'appartenait pas aux objectifs de formation de son époque ; temps d'alternance, entre le passé et le futur, qui entre en compétition dans le présent dirait G.Gurvitch³¹⁸.

Dans le groupe n°1 au sein duquel le temps d'activités est le plus important, on peut s'interroger sur le rôle de celui-ci. On a vu que les interactions entre pairs lors des pratiques rituelles étaient autorisées sans qu'il y ait intervention de l'enseignante, source d'un certain brouhaha. Au sein des activités de langage, les échanges ont également libre cours et on pourrait penser que l'objectif est de développer les compétences de communication entre pairs.

Cependant tous les enfants ont une tâche similaire et individuelle à réaliser pendant le temps imparti. L'enseignante, allant d'enfant en enfant pour constater comment ils effectuent leur tâche, demande des explications sans revenir sur la consigne donnée, les enfants sont, tour à tour, valorisés ou critiqués selon les cas. Cette individualisation des tâches permet effectivement à l'enseignante de voir ce que fait chaque enfant, mais n'est pas propice à l'échange entre eux, chacun se concentrant sur son travail. Chaque enfant fait son entrée dans un processus de formation solitaire.

Cette « individualisation fait partie des traits qui caractérisent (...) les savoirs à statut élevé, ceux que privilégie la culture académique, et en fonction desquels se construisent les définitions de la réussite et de l'échec scolaire les plus conformes aux systèmes de valeurs et à la préservation des intérêts des groupes socialement dominants³¹⁹ ».

Cette pratique qui occupe un temps très important chaque matinée s'explique en se référant au système de valeurs indépendant de l'enseignante. Conformément à ces valeurs, elle privilégie le travail individuel, l'accès au savoir est dépendant de compétences présumées innées ou socialement déterminées.

³¹⁸ GURVITCH, G. La vocation actuelle de la sociologie : antécédents et perspectives. p 343.

³¹⁹ FORQUIN, J.C. Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles : De Boeck, 1989. 247p. p105.

Au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, le découpage de l'emploi du temps engendre de moins grands écarts entre les différentes activités, et, dans l'un des groupes, on a observé une certaine souplesse en fonction du déroulement. La hiérarchie entre les disciplines n'est donc pas aussi affirmée que dans les pratiques précédentes. On peut même dire qu'il y a recherche d'un certain équilibre, lié au fait que dans la représentation de la formation c'est à la personne entière que ces enseignantes s'adressent. L'enfant n'est pas maître de son temps mais il agit sur le déroulement du temps.

Dans ces différents temps, qui sont impartis à l'apprentissage du langage et de la prise de parole, on peut s'interroger sur les objectifs poursuivis par les enseignantes, sur les compétences visées en matière de prise de parole, sur les types de rapport à la prise de parole vers lesquelles ces pratiques conduisent et sur les effets des moyens non verbaux utilisés dans les relations interindividuelles.

2 APPRENDRE A PRENDRE LA PAROLE

Les situations de langage collectif institutionnalisées sont spécifiques à l'école maternelle. Les recherches antérieures l'ont montré, il s'avère que pour apprendre à prendre la parole en grand groupe cela ne peut se faire qu'en situation. Le savoir prendre la parole acquis en relation duale ou en petit groupe, s'il peut donner une certaine confiance en soi au sein du petit groupe, ne se transfère pas directement au grand groupe³²⁰. La situation dans laquelle se déroule l'échange est donc déterminante sur la mise en œuvre de ce savoir. Dans une situation où tous les élèves sont rassemblés avec l'enseignante, de nombreuses questions doivent se formuler dans la tête des enfants. Que va-t-on faire ? Est-ce qu'on va manger ce qu'il y a sur la table ? Qu'est-ce que je dois dire ? Quant est-ce qu'on va jouer ? « Pourquoi la maîtresse, elle a tout le temps le droit de parler et puis pas nous ?³²¹ ».

³²⁰ FLORIN, A. Pratiques langagières à l'école maternelle et réussite scolaire. p165.

³²¹ Ces questions sont imaginées exceptée la dernière formulée par un enfant de moyenne section maternelle.

L'analyse effectuée dans le chapitre précédent a montré que « prendre le risque de prendre la parole » est dépendant du climat général mais aussi de la relation interindividuelle. Et sans qu'ils puissent l'exprimer, les enfants vont être très vite capables de comprendre, en fonction des effets produits par leur prise de parole, sanctions, réprimandes, ignorance ou approbation, s'ils savent ou ne savent pas faire ce qui est demandé et ou ce qui est attendu. Ce contrôle passe doucement d'un contrôle extérieur à un contrôle intérieur et participe, à l'insu de la conscience, doucement mais sûrement à la construction d'une forme déterminée du savoir prendre la parole en grand groupe.

Dans toute démarche d'apprentissage, le rapport à l'enseignante est déterminant, car elle s'inscrit dans un rapport de pouvoir entre celui qui sait et celui qui ne sait pas. Apprendre à prendre la parole ne peut se suffire d'un apprentissage lexical (vocabulaire) ou syntaxique (forme grammaticale de l'énoncé). En effet, lorsque nous apprenons une langue étrangère, nous apprenons le lexique, la syntaxe et les règles de grammaire mais cela ne nous donne pas le mode d'emploi de cette langue et c'est par imprégnation plus que par explication que nous comprenons les règles et les subtilités d'usage. Il en est de même de la langue maternelle.

Lorsque l'apprentissage est explicite, il y a bien un savoir objectif selon le point de vue de ceux qui l'enseignent. Tel est souvent le cas lors de l'apprentissage du vocabulaire. Mais le savoir implicite, celui de l'intention est appris au cours de la pratique. Il n'existe pas en dehors des situations de son effectuation, de sa mobilisation. C'est l'apprentissage par le faire, le dire et l'entendre. Cet apprentissage ne nécessite pas d'explication, ni de verbalisation. Le modèle et l'identification jouent leur rôle « ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, mais quelque chose que l'on est ³²² ». On entre, ici, dans le domaine de l'implicite, où, au-delà des savoirs explicitement formulés sur le plan didactique, s'apprennent des comportements, des manières de faire et d'être qui appartiennent au curriculum réel et contribuent à la construction de l'image de soi, dans le rapport que celle-ci entretient avec ce savoir.

³²² BOURDIEU, P. Le sens pratique. p123.

Pour prendre la parole, il est indispensable d'avoir quelque chose à dire, de vouloir le dire et de pouvoir le dire, même si l'enfant ne sait pas encore le dire puisque c'est un des objets de l'apprentissage. La situation dans laquelle se déroule l'échange à une incidence directe sur la prise de parole en grand groupe à partir de l'interprétation que l'enfant fait de celle-ci. Consacrer un moment au langage collectif est, donc, de ce point de vue, important. Mais de quoi parle-t-on ? Pourquoi parle-t-on ? Souvent, on prend la parole à propos d'un sujet qui tient à cœur, parce qu'on a un point de vue à défendre, quelque chose à raconter ou quelque chose à construire ensemble. On parle parce qu'on en a le désir. Dans ces conditions que signifie ne pas prendre la parole ? Qu'un enfant silencieux se mette à parler peut-être considéré comme une acquisition dans ce domaine, mais qu'un enfant parlant finisse par se taire ne peut-être compris comme une non-acquisition. Est-ce parce que l'activité ne l'intéresse pas ? Est-ce que ce qu'il dit n'est pas entendu ? Est-ce parce qu'il n'a pas compris ce qu'on attend de lui ? Ou, encore, parce que l'activité proposée par l'enseignante ne fait pas sens ? Il semble en effet peu probable qu'un enfant qui ne se sent pas concerné, d'une manière ou d'une autre, par l'activité en cours ait envie de prendre la parole.

On devrait vérifier selon l'hypothèse que les éléments non verbaux de la relation interpersonnelle sont des éléments qui interviennent directement sur la prise de parole, alors que ce sont des éléments qui ne sont ni explicitement pris en compte ni même nécessairement conscients.

Pour que l'élève désire prendre la parole au sein d'une activité conduite par l'enseignante, n'est-il pas nécessaire qu'il ressente motivation et implication de l'enseignante ? Peut-on demander aux enfants de s'impliquer de manière spontanée ? Peut-on exiger qu'ils soient attentifs, motivés et qu'ils expriment un intérêt pour les activités en cours s'ils ne savent pas pourquoi ils le font ?

Se pose ici la question du sens de l'activité. En effet, pour pouvoir s'engager dans l'apprentissage, il semble indispensable³²³, que l'enfant ait une représentation de ce qui est attendu et de l'activité dans laquelle on lui propose de s'engager, que la situation soit cadrée et que l'attention soit captée. Ces éléments sont indispensables pour que l'enfant comprenne l'intérêt et ait envie de prendre la parole chez l'élève, pour que celui-ci adopte une attitude responsive active dirait Bakhtine³²⁴. « En centrant les élèves sur une production, l'on introduit un référent qui médiatise leur relation à l'adulte³²⁵ ».

Différentes sortes d'activités langagières ont été observées³²⁶ : celles qui consistent à nommer une série d'objet, celles qui consistent à allier la parole et l'action et celles qui permettent de raconter un événement vécu collectivement ou individuellement.

3 NOMMER POUR NOMMER

3.1 Nommer pour faire plaisir

Une seule enseignante explique que les activités sont définies au jour le jour. Elle justifie cette position. Les enfants ne venant pas régulièrement, il est nécessaire que les activités soient terminées le jour même, sinon en cas d'absence, « ils oublient ou ils ne sont plus intéressés ». Certes, cette position se comprend parfaitement dans la mesure où effectivement les enfants, tout petits, ne se situent absolument pas dans le temps. Le « hier », le « aujourd'hui » et le « demain » sont des temps sociaux, des savoirs qui leur échappent totalement. Ce savoir, socialement indispensable et socialement différenciateur, notamment entre adulte et enfant, nécessite pour l'enfant un travail d'appropriation³²⁷. Les

³²³ BRÜNER, J.S. Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz, 1987. 127p. pp12-37.

³²⁴ BAKHTINE, M. Esthétique de la création verbale. p 274.

³²⁵ MEIRIEU, P. Apprendre, oui mais comment. Paris : ESF. 191p. p 98.

³²⁶ Grille d'analyse des savoirs : annexe n° 2.

³²⁷ FRANCOIS, F. Et l'oral alors. p101

contenu dans lui-même sans lien avec ce qui précède ou ce qui succède, excepté un lien intellectuel logique pour l'enseignante (par exemple le thème du langage est le petit déjeuner et les activités manuelles qui succèdent ont comme support un bol dessiné sur le papier).

Afin d'illustrer ces propos, on a choisi de décrire une séance de langage collectif. Le choix de la séance est lié à un déroulement sans surprise, où se retrouvent les régularités d'organisation de l'espace, d'organisation de prise de parole, d'orchestration de la séance.

Tableau n°28 : Une séance ordinaire dans le groupe-classe n°1	
Observations	Commentaires
<u>Durée</u> : 1h en deux temps. 9h30-9h45 ; 9h45 h-10h30 <u>Participants</u> : 14 élèves	Le temps de l'activité est partagé en deux moments séparé par un déplacement. Les quinze premières minutes sont exclusivement consacrées au langage.
1er temps	
<u>Lieu</u> : les enfants sont installés dans le coin collectif, l'enseignante est assise sur sa chaise haute. Les enfants sont debout assis sur les bancs ou sur le tapis.	La disposition oriente le regard des enfants vers l'enseignante, l'un des côtés est uniquement occupé par l'enseignante. Cela induit un mode de communication de type frontal. Tous les enfants ne se voient pas.
<u>Thème</u> : le petit déjeuner Sur une petite table se trouvent les ingrédients et ustensiles « nécessaires » pour faire un petit déjeuner.	
<u>Objectif annoncé</u> : Faire un petit déjeuner	L'objectif est annoncé accompagné d'une indication sur le rythme de la séance: se dépêcher même si le sens peut varier pour chacun. Aucune indication sur les horaires n'est donnée ni sur les repères tel que avant la récréation ou autres.
<u>Règles de prises de parole</u> : aucune règle explicite n'est énoncée. <u>Règles de déplacement</u> : les seuls déplacements autorisés sont ceux qui sont introduits par l'enseignante, cependant les enfants tout en restant assis font pivoter le haut de leur corps vers les voisins, ou pour regarder derrière.	
<u>Déroulement</u> : « Il faut se dépêcher car nous allons faire un petit déjeuner ».L'enseignante présente successivement ingrédients et ustensiles. Elle se lève et montre en faisant le tour intérieur du tapis en commençant systématiquement par Kirk. « C'est du pain ».	La séance se déroule sur le mode de la présentation, tout en nommant les objets. Le seul contact proposé est un contact visuel. L'objectif de la séance est annoncé et à défaut de projet les enfants peuvent apprendre à trouver du sens, dans une activité imposée et ce dans un rapport d'immédiateté. Cependant on peut s'interroger sur le lien que peuvent établir des enfants entre l'idée qu'ils vont faire un petit déjeuner, énoncé qui explicitement

	annonce une action et l'énumération successive des éléments posés sur la table.
	L'enfant apprend que, pour faire le petit déjeuner, il faut nommer successivement ingrédients et ustensiles. Il ne s'agit pas de communication mais d'une énumération sans intention sur l'objet : nommer pour nommer.
Déborah reprend : « pain », certains autres enfants répètent après Déborah : « Pain ».	L'attente en direction de Déborah est explicite bien que non verbale. L'enseignante attend que l'élève répète ce qu'elle vient de dire. Action qu'elle ne fait pas à l'égard des autres enfants.
L'enseignante, après avoir reposé le pain, prend le paquet de chocolat et recommence le tour : « C'est du chocolat ». Elle marque un temps d'arrêt devant Déborah, sourire aux lèvres. Déborah reprend le mot attendu : « Chocolat ». Se succèdent ainsi pain, chocolat, confiture, beurre, casserole, lait. Déborah reprend le mot de vocabulaire 6 fois de suite et les autres enchaînent après elle.	
Alain ne dit rien et Géraldine regarde derrière les bancs	On assiste à un certain nombre de décrochages, regard ailleurs, « discussion » avec le voisin, balancement de pied, mobilisation sur la place à conserver sur le banc. Le temps passe à attendre la suite sans autre contrainte que celle de ne pas sortir de l'espace collectif. Les communications parallèles se développent, ne sont pas censurées, mais ne sont pas interrogées et sont certainement démobilisatrices par rapport à l'activité en cours.
L'enseignante verse le lait dans la casserole.	L'action commence, elle est du ressort de l'enseignante.
Deborah : « c'est blanc comme moi ! », tout en montrant ses collants (7ème intervention).	Pour sa 7ème intervention, Déborah se risque à un commentaire. (prise de risque devant le grand groupe qui n'est pas des plus attentifs compte tenus des décrochages).
L'enseignante souriante : « Qui a des vêtements blancs, comme le lait ? ».	L'enseignante reprend positivement ce commentaire qui sort du sujet.
Certains enfants répondent et l'enseignante les fait	L'intervention de Pierre est prise en considération

asseoir en rang sur le tapis, Pierre montre ses chaussures avec son doigt sans rien dire, l'enseignante sourit et tend la main à pierre pour qu'il vienne s'asseoir au milieu.	alors qu'il n'y a, entre l'enseignante et élève aucun échange verbal.
Géraldine qui ne prête pas attention à la question et a toujours le dos tourné porte du blanc. L'enseignante n la saisit par le bras et la fait venir au centre, à côté des autres enfants : « toi aussi tu portes du blanc ! ».	Le contact physique avec Géraldine a pour objectif de lui faire prendre conscience qu'elle, aussi, porte du blanc. Mais alors qu'elle a décroché de l'activité proposée elle se retrouve au centre du tapis.
Puis sans transition, l'enseignante demande à Déborah d'aller chercher des cuillères. Pendant son absence, l'énumération de l'enseignante continue : « céréales ». Plus aucun enfant ne reprend. Déborah n'est plus là. c'est un peu comme si le jeu était interrompu.	La responsabilité de la seule action proposée est confiée à Déborah, l'élève qui est le plus mobilisée sur l'activité.
Pendant toute la séance d'énumération, l'enseignante emploie un ton doux, n'interrompant pas les enfants qui sont occupés à regarder ce qui se passe sous le banc, à pousser le voisin pour gagner un peu de place... etc. Alain s'accroche au banc, il est assis en bout de banc et essaie de conserver son espace	Aucune intervention n'est faite pour permettre à Alain de conserver sa place.
2ème temps Les enfants sont répartis autour des tables. L'enseignante est à la première table L'énumération étant terminée, l'enseignante répartit les enfants pour faire les tartines.	Lors de ce deuxième temps, après distribution des consignes, la communication enseignante-élève se déroule avec le petit groupe de la première table.
A une table, il faudra confectionner des tartines pain beurre, avec l'enseignante. S'y trouvent Déborah, Pierre Alain et Kirk : « Vous allez faire les tartines avec le beurre ! ». Les enfants s'approprient les couteaux. Le beurre est au milieu de la table. A une autre table il faudra confectionner des tartines avec de la confiture. « Vous allez mettre la confiture sur le pain avec les cuillères. ». S'y trouvent Géraldine, Hassen. Il y a deux pots de confiture pour six enfants. Une fois confectionnées, les tartines doivent être posées sur l'assiette, au centre.	L'activité commence réellement. Les enfants sont amenés à se déplacer et à s'installer autour des tables pour, semble-t-il enfin, faire le petit déjeuner. L'enseignante participe à la confection des tartines avec le beurre. Il n'y a qu'un paquet pour toute la table et à priori cela peut être plus difficile à gérer que deux pots de confiture qu'il « suffit de faire tourner ». Seulement, aucun enfant ne pense à manger le beurre au couteau. Peut-être cela se serait-il produit si l'enseignante n'était pas restée à la table. Sa présence joue le rôle de garde fou face aux dérives possibles.

Géraldine mange successivement le pain puis la confiture à la cuillère, elle ne réalise pas de tartine, pour le collectif.	Par ailleurs la consigne de mise en commun n'est pas formulée explicitement, elle relève plutôt de l'évidence du côté de l'enseignante. Plus tard, lors de la discussion à propos de ce petit déjeuner, parlant de Géraldine : « Ah, elle, je ne sais pas encore si elle ne comprend pas ou si elle comprend ce qu'elle veut ». Le jugement associant réalisation et capacités de compréhension des consignes est tombé.

Dans cette séquence, on constate que la parole est toujours prise, dans un premier temps, par la même petite fille, Déborah. La séance se construit sur cet enchaînement. L'attention de l'enfant est captée par l'enseignante de manière non verbale : regard, temps d'arrêt, silence. Il s'agit d'un échange enseignante-élève, sur le modèle de l'imitation, de la répétition, qui ne tient pas compte des communications entre pairs.

La prise en compte de cette parole procure un sentiment de sécurité qui permet, dans un second temps, une prise de parole « spontanée » de Déborah, spontanéité qui est encouragée par la reprise de l'enseignante et l'intégration dans l'échange. Or la prise de parole spontanée est un des éléments d'évaluation. Pour Déborah, tout va donc très bien. Et le « savoir prendre la parole en grand groupe » est en pleine construction.

Mais que se passe-t-il pour les autres ?

L'activité « petit déjeuner » a été proposée comme support de l'activité langagière. Sans davantage d'explications, on peut supposer que chacun des élèves ne s'attend pas au déroulement qui suit. Pourquoi faut-il répéter les noms des choses ? La présentation et l'énumération successive des ingrédients et ustensiles ne permettent pas à tous de s'intéresser à l'activité.

Deborah, Pierre et Kirk sont tous les trois engagés dans l'échange. Déborah est engagée par la prise de parole et l'action. C'est d'ailleurs la seule enfant qui agit dans la séance de langage sur le « faire le petit déjeuner ». On note ici que l'action est postérieure à la verbalisation. Cela peut être interprété comme une récompense. L'attention de Kirk est captée, par sa place de premier dans la présentation ce qui, sans doute, le conforte dans l'image qu'il se construit de son rapport avec l'enseignante. Pierre écoute et lorsque

l'enseignante parle de vêtements blancs il sait se faire entendre en s'exprimant non verbalement. Tous trois semblent être reconnus comme interlocuteurs par l'enseignante.

Géraldine a décroché dès le départ de l'énumération. Elle ne manifeste pas d'intérêt pour l'échange verbal. L'enseignante ne porte pas attention à ce décrochage qu'elle ne considère sans doute pas comme tel mais comme un intérêt qui ne s'est pas encore affirmé. Beaucoup d'autres enfants sont dans le même cas. Cependant l'enseignante utilise la relation physique à propos d'un sujet qui n'a rien à voir avec l'activité déclarée. On parle petit déjeuner et Géraldine se retrouve au milieu du tapis parce qu'elle porte du blanc. Lorsqu'on est extérieur au débat, le lien est, sans doute, difficile à faire. L'objectif poursuivi par l'enseignante n'est pas, semble-t-il pas, de contrôler son attention par rapport à l'activité, mais peut-être de ne pas en perdre le contrôle de l'élève, de l'empêcher de s'envoler dans des rêves, de lui faire apprendre malgré tout, malgré ses incapacités de naissance. Le seul moyen à la disposition de l'enseignante est le rapport physique « sinon Géraldine ne comprend pas ». Sa passivité, mal vécue, peut être vécue comme un échec par rapport à l'élève. Il n'est, cependant, pas vécu comme un échec de l'enseignante puisque celui-ci est mis sur le compte des capacités défectueuses innées. Toutefois, si elle y parvenait, malgré tout, ce serait sans doute vécu comme une réussite.

Alain, en dehors du champ visuel de l'enseignante, se trouve quelque peu ignoré et ses efforts pour conserver sa place dépassent certainement, à un moment donné, l'intérêt qu'il pourrait trouver à la séance. Aucune intervention verbale ou non verbale de l'enseignante ne lui a permis de régler la question qui le préoccupait. D'ailleurs, faute d'entretien sur le sujet, mais après avoir, à plusieurs reprises, échangé avec l'enseignante sur des questions de cet ordre, on peut faire l'hypothèse selon laquelle elle n'a pas vu ce qui se passait. Ceci s'explique pour deux raisons : celle de la fin de parcours, moment où elle doit songer à présenter un autre élément et situation qui se déroule hors de son champ visuel. Par ailleurs comme on a pu le voir dans le chapitre précédent, l'importance de la place personnelle ne semble être importante dans les représentations de l'apprentissage de l'enseignante.

Dans le deuxième temps, il s'agit du passage à l'action. Mais encore une fois se posent les questions de mobilisation sur l'activité. L'intention de l'enseignante est de faire préparer par les enfants les tartines pour le collectif. Mais, entre cette intention liée à un objectif de socialisation et celui des enfants qui est de manger, il y a tout un fossé.

Meirieu « quand les élèves ont une tâche à surmonter et qu'elle leur tient à cœur, si la difficulté survient, on cherchera à surmonter à l'économie, c'est à dire sans engager un apprentissage qui apparaîtra long et fastidieux ». Or, dans cette situation, les différentes étapes n'ont pas été clairement annoncées et l'objectif de socialisation se joue à un double niveau : il faut d'abord savoir gérer un pot de confiture collectivement pour, ensuite faire des tartines, pour les autres. Et soi, tout petit que devient-on dans cette histoire ? La frustration, dans ce cas, peut-être importante si elle n'est pas gérée par l'enseignante. On est ici dans une situation de nécessaire étayage. Dès lors qu'on engage un enfant dans une activité qu'il ne peut faire seul, l'adulte fera en sorte que l'enfant ne vive pas un échec.

Or cet étayage est effectué par la présence de l'enseignante à la table du pain beurre. Il ne l'est pas à la table du pain confiture. De ce fait, Pierre Kirk Déborah et Alain respectent les consignes. Par contre, Géraldine, qui se trouve à la table où il faut étaler la confiture, ne respecte pas la consigne et mange successivement pain puis confiture quand vient son tour d'avoir le pot. Rien n'est grave en apparence. C'est même plutôt amusant, à condition que la situation ne soit pas interprétée comme incapacité à comprendre. Car, certes, la consigne n'est pas respectée, mais cette interprétation n'est pas indépendante de l'image que l'enseignante se fait de cette élève et va dans le même sens que l'intervention physique préalable.

3.2 Savoir se taire pour avoir la parole

Un autre exemple s'appuyant sur l'intérêt gustatif des enfants et observé dans un autre groupe-classe, confirme que la prise de parole des enfants, ne se fait pas par intérêt pour l'activité mais pour asseoir leur position dans le rapport avec l'enseignante, avec l'accord de celle-ci.

Tableau n° 29 : Une séance ordinaire dans le groupe-classe n°2	
Observations	Commentaires
<u>Durée</u> : 1 h, <u>Participants</u> : 25 élèves	
<u>Lieu</u> : La séance se déroule intégralement dans l'espace collectif de langage	
<u>Disposition</u> : L'enseignante, sur une petite chaise à côté de la table occupe le quatrième côté du carré. Les enfants sont assis en U sur les bancs ou sur le tapis.	Un côté est occupé par l'enseignante, qui est assise sur une petite chaise, contrairement à sa collègue précédente. Ici, comme dans l'exemple précédent, tous les enfants ne se voient pas et leur regard est orienté vers l'enseignante.
Sur la table, à côté de l'enseignante, sont disposés différents ingrédients et ustensiles.	L'objectif de la séance n'est pas énoncé, bien qu'il s'agisse, selon le discours de l'enseignante d'un projet. Les enfants découvrent, devinent au fur et à mesure du déroulement ce qui les attend, ce qu'on attend d'eux, mais a priori, les élèves ne savent pas ce qu'ils vont faire.
<u>Règles de prise de parole</u> : en ce début d'année aucune règle n'est énoncée explicitement.	Seul est accepté le réseau officiel de communication. Les enfants doivent écouter.
<u>Règles de déplacement</u> : aucun déplacement n'est autorisé sauf sur invitation de l'enseignante, aucune rotation du corps pouvant faire porter le regard ailleurs n'est possible.	
<u>Déroulement</u> : Un à un, en les levant pour les montrer, l'enseignante fait énumérer la série d'éléments, en posant la question suivante : « Qu'est-ce que c'est ? » . La réponse attendue est courte un mot voire deux. Ainsi l'enseignante lève une banane et en regardant fixement devant elle pose la question attendant la réponse. Les mauvaises réponses sont ignorées, la bonne réponse énoncée par un enfant « banane » et reprise par l'enseignante : « Une banane ».	Il n'y a pas, à proprement parler, transmission de l'enseignante vers les élèves. Elle attend qu'un enfant nomme et que ceux qui ne connaissent pas enregistrent. L'enseignante gère la transmission entre enfants. L'échange se structure ainsi : question réponse reprise de la bonne réponse.
Emilien reprend la réponse banane.	Aucun signe d'attention, verbal ou non verbal, n'est porté à Émilien, malgré ses reprises verbales.

L'enseignante montre une grappe de raisin selon un scénario identique sans regarder les enfants. Elle ignore les mauvaises réponses et reprend la bonne réponse qui lui vient de sa droite ; c'est Najet qui parle.	Dans ce rythme question-réponses les « erreurs » ne sont pas l'objet de jugements explicites mais sont ignorées. Les questions sont adressées à la groupe-classe entière et le regard de l'enseignante est fixe.
Émilien répète « raisin ».	
Le scénario de départ est identique avec le kiwi et la pomme. Najet attend le regard de l'enseignante qui tourne la tête vers elle et répond ».	L'ouverture de l'échange est faite non verbalement et Najet attend cette ouverture.
Émilien reprend les mots » kiwi » « pomme.	
Puis vient la boîte d'ananas. En levant la boîte, l'enseignante pose la question, en regardant en l'air : « Qu'est-ce que c'est ? », puis tourne la tête vers Najet. Najet ne répond pas. « C'est de l'ananas », dit l'enseignante en haussant les épaules. Au mot ananas, Émilien rigole.	Le décalage entre l'objet montré et le mot attendu est, peut-être, à l'origine du silence général. Cette question, restée sans réponse, renforce l'idée selon laquelle il n'y a pas volonté de la part de l'enseignante de faire découvrir des mots mais bien celle de s'appuyer sur la connaissance de certains enfants pour informer les autres. Cette stratégie d'enseignement s'appuie sur les connaissances acquises hors de l'école.
Vient le tour de l'ouvre-boîte. « Et ça, qu'est-ce que c'est ? » « Un ouvre boîte » répond immédiatement Najet en avançant le buste vers la maîtresse tout en tenant le banc avec ses mains de chaque côté afin de respecter la règle de la séance : « restez assis ».	Najet exerce sur elle-même, un auto-contrôle. Le respect de la règle ne pas se déplacer pour pouvoir prendre la parole est en cours d'acquisition. Elle a, par ailleurs, comme rappel, la chaise du vilain dans son champ visuel.
C'est un ouvre-boîte reprend l'enseignante tout en le posant et souriant à Najet. Émilien dans son monologue reprend le terme : « ouvre-boîtes » ce qui est sans effet sur le déroulement de la séance.	
« Et qu'est-ce qu'on va faire avec tout ça ? ». L'objectif de l'énumération n'était pas annoncé. Aucune réponse n'est formulée.	L'enseignante change de registre de questions Il s'agit, pour les élèves d'entrer dans une démarche de formulation d'hypothèse. Cependant aucune formulation d'hypothèse n'est faite et l'enseignante informe qu'il s'agit d'évidences. Dès lors si vous ignorez les évidences à vous de vous forger une image de vous-même.
Après un haussement d'épaules et devant l'absence de réponses, l'enseignante annonce l'objectif : « c'est pour faire une salade de fruits ».	L'objectif est annoncé.

Dès lors commence la réalisation. L'enseignante épluche les fruits (pommes et kiwi) et interpelle Najet : « Najet, vient éplucher les bananes ! ».	L'action est effectuée par l'enseignante. Celle-ci réalisera la quasi-intégralité de la salade de fruits. Quelques tâches sont confiées aux enfants. Najet, qui a activement participé à la séance de langage est sollicitée.
« Kevin va chercher la cuvette et mettre un peu d'eau dedans », « Nabil va lui tenir la porte ».	
Kevin rapporte la cuvette avec l'eau. « Kevin tu as le droit de laver le raisin ». Les enfants exécutent sans prendre la parole.	Kevin, qui ne fait pas partie des enfants observés, accomplit une tâche difficile, puis se voit confier une deuxième tâche. Celle-ci est exprimée en terme de droit, ce qui signifie que pour tous les autres c'est interdit. Cela permet surtout de valoriser une « bonne conduite » par rapport à l'eau. Jouer avec celle-ci présente un attrait important.
Les autres enfants sont assis, excepté Emilien qui s'est mis à genoux et regarde à l'extérieur. « Assieds-toi Emilien ».	On assiste au premier décrochage celui d'Émilien, vite rentré dans l'ordre.
Puis s'adressant à tous les enfants : « Celui qui n'est pas assis ne fera rien ».	Le respect des règles est rappelé à l'ensemble du groupe-classe en signifiant les enjeux.
Les enfants approchent doucement de la table, certains s'étaient assis à côté d'Alexandre sur le tapis et, par mouvements successifs et discrets, arrivent tout près de la table : « Reculez-vous dit l'enseignante d'un ton sec ! ».	Une autre tentative de transgression de règles a lieu immédiatement après le rappel. Les enfants avaient bougé doucement, tout en restant assis, et quant ils se sont trouvés à côté de la table, l'enseignante s'est rendu compte qu'ils s'étaient déplacés. La réaction de l'enseignante est sans appel. La marge de manœuvre face aux règles est limitée, pour ne pas dire inexistante. C'est un modèle proche du modèle rigide voire autoritaire ³²⁸ .
Après avoir coupé les fruits frais dans le saladier et tout en décrivant ce qu'elle réalise, l'enseignante demande, en présentant à nouveau la boîte d'ananas : « alors, il faut l'ouvrir avec... ».	On entre dans le troisième type de question. Il s'agit pour eux d'établir le lien entre ce qu'ils ont entendu précédemment : « l'ouvre-boîte » et le problème posé, ceci au milieu de la description des actions que

³²⁸ LAUTREY, J. Classes sociales, milieu familial, intelligence. Paris : PUF, 1980. 284p. pp163-164.

Le silence est comblé par l'enseignante : « l'ouvre-boîte », et elle ouvre la boîte.	l'enseignante réalise. Pour ce deuxième appel à leur réflexion la réponse est identique au premier : le silence.
« Oh de l'eau ! » dit spontanément un enfant.	Cette prise de parole ne fait pas écho à une question, mais est une manifestation de surprise sur le contenu de cette fameuse boîte qui s'appelle ananas.
« Mais non ce n'est pas de l'eau, c'est du... ? » Aucune réponse n'est fournie. « C'est du jus » reprend l'enseignante en parlant sur le ton de l'évidence et l'intonation de lassitude devant cette intervention. Puis elle verse les rondelles d'ananas dans le saladier. La salade de fruits est terminée et l'heure de la récréation est arrivée. La salade de fruits sera dégustée à 11h30	Tout dans le ton de l'enseignante indique la lassitude et rien dans son attitude ne permet aux enfants de trouver de quoi il s'agit si ce n'est pas de l'eau. La séance est longue et il sans doute temps d'arrêter. La curiosité possible des enfants est renvoyée au plus profond d'eux-mêmes. L'intonation a coupé court à toute envie d'en savoir plus. Les questions : quel goût ? Quelle odeur ? resteront en suspens, jusqu'à une prochaine fois peut-être, car une fois le jus mélangé dans la salade de fruits, le goût spécifique ne sera pas identifiable

La durée de la séance est quatre fois plus importante que dans l'exemple précédent. Et, comme dans l'exemple précédent, tous les enfants ne se voient pas et leur regard est orienté vers l'enseignante. Malgré l'annonce, entre adultes, d'un projet effectif, on peut se demander s'il est dans l'intention de l'enseignante de mobiliser les enfants sur l'activité pour les engager à prendre la parole. Il s'agit, dans un premier temps, d'énumérer des objets sans intention à leur propos. Comme dans l'exemple précédent, la mobilisation sur l'activité se différencie selon les enfants. Faute de savoir ce que la maîtresse va faire avec tous les objets qu'elle présente, certains enfants entrent dans le jeu question-réponses-évaluation. L'élève va très rapidement constater que s'il veut être entendu, il doit connaître la bonne réponse, car seules les bonnes réponses aux questions posées sont retenues. Najet connaît une partie des réponses, apprises à un autre moment (chez elle, au cours d'une séance précédente). Elle reçoit en retour des feed-back positifs verbaux (reprises) et non verbaux (regard, sourire et rotation corporelle signifiant que l'enseignante attend de sa part la réponse suivante) ainsi que l'attribution de responsabilités dans l'action postérieure à l'échange verbal. On remarque cependant que pour conserver son droit à la parole, elle exerce sur elle-même un auto-contrôle physique, afin de respecter la règle ne pas se déplacer, celle qui donne droit à la parole. L'ordre qui règne est, sans doute, la manifestation d'un apprentissage social en cours, avec à l'appui la possibilité d'entrer dans

l'action si le modèle est conforme. Ce n'est pas l'activité qui mobilise mais le respect des règles qui paralyse.

Comme dans l'exemple précédent, les prises de parole varient selon les enfants. Najet répond, la première fois, sans y avoir été invitée explicitement. Et après cette première fois, s'installe une complicité non-verbale, faite de regards,, de sourires et de rotation corporelle de la part de l'enseignante qui attend la réponse. Parmi les enfants qui sont invités à s'investir dans l'action, c'est encore Najet qui se trouve sollicitée et cette fois verbalement. Et, pour certains, dont Alexandre et Marine, une heure s'est écoulée à regarder et à se taire. La bonne conduite n'est pas nécessairement source d'avantages. Comme dans l'exemple précédent, il n'y a pas d'engagement dans l'activité qui aurait pu éviter des identifications entre savoir et enseignante. On est ici dans une logique où se construit un rapport au savoir se superposant avec le rapport à l'enseignante.

Ces deux exemples semblent relever d'une conception behavioriste de l'apprentissage de la prise de parole : nommer sans intention relative à l'objet pour apprendre le vocabulaire indépendamment des conditions d'énonciation. Les moyens non verbaux utilisés tels que le regard, le sourire, la rotation corporelle ou l'arrêt permettent à l'élève d'entrer dans l'échange afin de faire plaisir à l'enseignante, en acceptant le type d'échange proposé. Ceux qui ne bénéficient pas de ces attentions non verbales ne sont pas invités à prendre la parole mais inviter à se taire.

4. AGIR ET PRENDRE LA PAROLE

Les deux exemples qui suivent s'inscrivent dans la dynamique de l'exemple n°2, dans la mesure où le projet des trois enseignantes est impulsé par l'enseignante n°2. Il s'agit ici toujours de séances autour de l'alimentation.

4.1 Prendre la parole pour agir

Cette séance, à la différence des précédentes, est présentée comme une succession de petites questions dont la réponse est associée à l'action pour parvenir à la réalisation annoncée.

Tableau n°30 : Une séance ordinaire dans le groupe-classe n°3	
Déroulement	Commentaires
<u>Durée</u> : 35 minutes, 9h30-10h05	La séance dure environ deux fois moins longtemps que dans le modèle n°2
<u>Participants</u> =20	
<u>Organisation de l'espace</u> : <u>Lieu</u> : sur l'espace collectif tous les enfants sont assis sur les bancs ou sur des chaises. L'enseignante est assise sur une petite chaise. Alexandre du groupe-classe n°2 est présent, en raison de l'absence de sa maîtresse. Sur la table, se trouvent une cuvette avec de l'eau et un saladier vide	Tous les enfants se voient et voient l'enseignante, en raison de l'utilisation des petites chaises.
<u>Thème</u> : les carottes râpées	
<u>Objectif</u> : non annoncé « Bon, qu'est-ce qu'on a fait déjà hier ? » : demande l'enseignante sur un ton gai ?	L'objectif n'est pas annoncé mais la mobilisation sur l'activité est immédiate par le rappel de ce qu'ils ont fait la veille.
Un enfant répond : « de la soupe ». « Ah ! non, pas de la soupe », répond l'enseignante	Le premier enfant qui répond se trompe. L'erreur est signalée par l'enseignante. Elle attend qu'un autre élève fasse une proposition.
« De la purée », dit Alexandre	Alexandre répond alors qu'il n'est pas dans son groupe-classe habituel.
« Oui de la purée », dit l'enseignante se tournant vers Alexandre « avec... » « Des pommes de terre », dit Blandine qui se trouve à l'opposé du regard. L'enseignante tourne la tête vers Blandine. « Des pommes de terre », répète Alexandre ; « Et des carottes », dit Blandine ; « Des carottes », dit Alexandre ; L'enseignante fait des allers-retours du regard et de la tête approuvant, par un hochement de tête, ce qui se dit.	L'échange se déroule à trois, l'enseignante portant une attention non verbale aux deux élèves qui prennent la parole.
« Oui, et bien aujourd'hui nous allons faire une entrée avec les carottes. Qu'a-t-on fait d'autres avec les carottes ? ».	L'enseignante annonce l'activité de la matinée et toujours dans la phase de mobilisation, elle interroge sur ce qui a été fait précédemment avec le même légume.
« De la soupe » répond un enfant. « Avec quoi avait-on fait la soupe ? » : dit l'enseignante en regardant les enfants qui sont devant elle.	Les élèves sont ainsi amenés à reconstituer un vécu. Même si les énoncés sont aussi succincts que dans l'exemple n°2, ils ne remplissent pas, tous, la même

« Des pommes de terre » « Oui des pommes de terre » : reprend l'enseignante en montrant avec ses doigts le nombre de légumes énumérés. Alexandre reprend : « Des pommes de terre ».	fonction. Alors que dans les exemples précédents il s'agit de nommer sans intention à propos de l'objet, ici la fonction relève à la fois de la communication d'un évènement passé pour les enfants qui n'étaient pas présents ce jour là, de la mémorisation pour les autres et du cadrage de la situation
La série de légumes est ainsi énumérée, retrouvée de mémoire ou à l'aide de photos. Alexandre reprend systématiquement tous les noms des légumes.	L'utilisation des photos vise à faciliter le travail de mémorisation en replaçant dans la situation vécue.
	L'action a précédé le discours sur l'activité. Ce rappel des activités : hier, un autre jour, permet de cadrer la situation qui se déroule toujours selon le même principe et dans laquelle les enfants entrent à partir de cet instant.
« Bien aujourd'hui nous allons faire des carottes râpées, est-ce que je peux les utiliser comme ça ? », dit l'enseignante en montrant les carottes crues non épluchées. La réponse est collective : « Noooooon ».	La question est posée à tout le groupe-classe. La réponse est collective, mais également rituelle. Les enfants savent que si l'enseignante pose cette question, la réponse à fournir est « oui » ou « non ». Les possibilités de réponses étant limitées à deux, cela permet aux enfants de trouver, sans le savoir au départ, la bonne réponse. Une certaine sécurité permet de s'engager dans la prise de parole.
« Bon, vous me dites tout ce que je dois faire ! . Simultanément et sans attendre de réponse, L'enseignante coupe les extrémités. Un morceau tombe à terre.	L'action commence et c'est également l'enseignante qui joue le plus grand rôle.
« A terre » dit Alexandre. En ramassant le morceau tombé : Bon, j'ai coupé les bouts. « Est-ce que je peux les râper ? »	Les propos d'Alexandre sont pris en compte et font agir l'enseignante.
« Noooooon » « Bon, qu'est-ce qu'il faut faire ? ». « Les éplucher », répond Blandine.	
« Avec quel couteau ? », demande l'enseignante en montrant un couteau à dent et un couteau éplucheur.	

« Le grand ! . « Le grand ? Ah ! Non » . « Le petit » « Oui, avec le petit, c'est un couteau éplucheur. Voilà j'épluche les carottes » . L'action ne déborde pas sur le temps de parole car l'enseignante a apporté, dans son sac, des carottes qui sont déjà épluchées. « Et maintenant qu'est-ce qu'il faut faire ? » Personne ne répond. « On peut les manger comme ça ? A quoi va nous servir la cuvette avec de l'eau ? »	La marge d'erreur est limitée Devant l'absence de réponse, l'enseignante interroge autrement.
« Les laver » dit un enfant.	Cette nouvelle question provoque une réponse.
« Bien. Sony, tiens viens les laver ». Sony se déplace avec un grand sourire, comme à son habitude et vient les mettre dans l'eau.	Sony est sollicité alors qu'il n'a pas dit un mot au cours de cette séance ; comme dans toutes les séances qui ont précédé celle-ci.
Des enfants s'approchent, dont Blandine et Alexandre pour regarder.	Les déplacements spontanés pour mieux voir sont acceptés.
Une fois les carottes immergées l'enseignante les sort une à une et les pose sur un torchon : « Bon, maintenant on va s'asseoir. .	
Alors maintenant, qu'est-ce qu'on fait ? : dit l'enseignante en sortant une grosse boîte de sous la table. « Comment ça s'appelle ce que je tiens ? »	
L'absence de réponse étonne N. « Vous n'avez pas ça chez vous ? » : interroge l'enseignante, s'adressant aux enfants, en regardant l'air interloqué, l'auteur de ce présent travail qui enchaîne : « Je n'en' utilise jamais, je préfère les râper à la main c'est meilleur ! ».	
« Ah bon,..(air surpris) ça s'appelle un robot et cela va servir à râper les carottes » , dit-elle en s'adressant aux enfants.	Surprise de la non-réponse, l'enseignante admet cependant que la méconnaissance de cet appareil soit possible. Elle informe donc du nom et de sa fonction.
La séance continue sur le même rythme. L'enseignante branche l'appareil et introduit les carottes. Pendant ce temps des enfants ont mis les mains sur les oreilles tout en rigolant. D'autres se déplacent, pour voir de plus près les	A nouveau le déplacement des enfants se fait sans aucune remarque verbale ou non verbale de la part de

vertus broyeuses de cette machine et la transformation s'opère sous leurs yeux. Vient l'étape de l'assaisonnement... Alexandre a répété tous les mots : éplucheur, robot, huile, vinaigre, sel, poivre. Coralie, Julien et Morgan n'ont rien dit de toute la séance, mais n'ont pas quitté le déroulement des yeux. Ils n'ont pas été sollicités mais personne n'a été sollicité individuellement sauf Sony qui lui non plus n'a rien dit.	l'enseignante.

La mobilisation sur l'activité se fait en deux temps. Dans un premier temps, le rappel de l'activité de la veille et des autres activités réalisées avec le même ingrédient permet aux enfants de se représenter (on peut le supposer) le type d'activité qui cadre les interactions.

Le deuxième temps est l'annonce de l'activité même : « On va faire ». Elle donne une idée du but à atteindre : « des carottes râpées » et engage dans la démarche habituelle de résolution de problème. Celle-ci nécessite une anticipation sur l'action, en vue d'une transformation contrôlée de la réalité, transformation très concrète, certes, mais qui demande à l'enfant d'anticiper l'effet de ses propositions.

Le rôle de la prise de parole est double : communiquer aux autres et se représenter ce que l'on est en train d'énoncer. Le processus d'apprentissage en cours nécessite l'interaction avec l'adulte. Celui-ci fournit l'étayage permettant à l'enfant de faire ce qu'il ne peut faire seul :

-étayage par rapport à l'action même, dans la mesure ou la transformation des carottes va se faire sur un mode indirect. Les gestes sont proposés par les enfants et réalisés par l'enseignante. Cet étayage permet un renversement des rôles dans le sens où ce sont les enfants qui dirigent la situation ;

-étayage par rapport aux discussions avec et entre les enfants. Les questions ne sont pas des questions de contrôle mais des questions permettant aux enfants de se souvenir

d'un fait vécu collectivement, puis des questions les conduisant à énoncer la marche à suivre.

Dans ce deuxième cas, la réduction de la marge d'erreur est importante : « Quel couteau ? » Si ce n'est pas le petit c'est le grand. « Est-ce que je peux les râper comme cela ? ». Si ce n'est pas oui c'est non.

Cette marge de liberté réduite permet de gérer les échanges de manière à ne pas mettre les enfants devant un non savoir. L'enseignante insuffle par le ton ou par la réponse qu'il s'agit de l'autre solution. La correction est apportée par les enfants.

L'énumération des légumes utilisés pour faire la soupe ressemble aux énumérations du modèle précédent. Cependant il s'agit d'un exercice faisant travailler la mémoire, à propos d'un événement vécu collectivement pour lequel l'enseignante utilise les photos.

Une remarque similaire pourrait porter sur l'image et sur les photos. Ces deux types de représentation du réel ne sont pas employés de manière identique.

Dans le premier cas, il s'agit de reconnaître un objet selon la représentation de quelqu'un. Ainsi, lors d'une séance de reconstitution de fait vécu, la visite à la ferme, les enfants ont été amenés à retrouver le nom des animaux en regardant les images. La difficulté de la tâche a conduit l'enseignante à donner une réponse sur deux, l'autre était donnée par Déborah. « Heureusement qu'elle est là ! » : dira l'enseignante. Dans cette lecture d'image, on entre dans une procédure qui implique la mise à distance de l'objet même.

La photo, quant à elle, permet à l'enfant de se replacer dans la situation et de retrouver, à l'aide du contexte délimité par celle-ci, des éléments manquant pour la reconstitution de la recette. Il s'agit d'une démarche différente de la précédente qui rappelle que l'objectif relatif au vocabulaire dans norme explicite est : « Utilise le vocabulaire en contexte ». La photo est une aide à la prise de parole.

Ainsi l'enseignante dirige-t-elle, par ses discours et ses actions, les propos des enfants « de façon à les confronter constamment à des relations entre signes(les mots) moyens (agir ou faire agir) et buts (réalisation) et les amener à intervenir activement dans ces relations »³²⁸. Les échanges ne se limitent pas aux interactions enseignante-élèves. Les interactions entre pairs font avancer le déroulement, même si l'enseignante gère le débat en signalant les erreurs.

L'enseignante accepte de reformuler ses questions après s'être rendue compte que les enfants ne connaissent pas la réponse. On est ici dans un type d'échange au sein duquel les propos et les absences de propos des élèves sont pris en compte, non pas à des fins d'évaluation sommative, mais à des fins d'appropriation et de construction. Le déroulement de l'échange permet d'avancer vers le but poursuivi et les éléments du discours ne sont pas interchangeables.

4.2 Faire pour dire

Toujours inscrite dans le projet collectif, cette séance a un objectif de réalisation identique à l'exemple n° 2.

Le déroulement observé atteste que quelque chose d'autre est déterminant dans le déroulement des séances, au-delà de la préparation qui permet de définir des objectifs communs, voire identiques relevant de l'acquisition du vocabulaire des ingrédients et ustensiles nécessaires pour la réalisation d'une salade de fruits, préparation qui permet également de préparer le matériel,

³²⁸ BRÜNER Savoir-dire, savoir-faire. p289.

Tableau n°31 : Une séance ordinaire dans le groupe-classe n° 4

Durée : 35 minutes,

Participants : 25 élèves

Organisation de l'espace :

Les enfants sont assis en carré, avec des chaises pour ceux qui n'ont pas de place sur les bancs, sauf Jonathan toujours assis sur le tapis au même endroit.

La table sur laquelle sont disposés tous les éléments est au milieu du tapis.

La présentation est faite devant tous les enfants assis autour de l'espace collectif, puis seuls restent ceux qui sont impliqués dans l'action.

Dans le troisième temps les enfants racontent ce qu'ils ont réalisés, debout face aux autres qui sont assis sur les bancs de l'espace collectif.

Thème : la salade de fruits

Règles de prise de parole : aucune n'est énoncée

Règles de déplacement : les déplacements se font sur sollicitation de l'enseignante.

Déroulement :

L'enseignante nomme tout ce qui est sur la table. « Que pourrait-on faire ensemble avec tout cela ? ».

Lucie répond : « une salade de fruits ».

« Bon qui veut faire la salade de fruits ? » . Lucie, Coraline et Rémi, parmi d'autres, lèvent le doigt.

L'enseignante constitue un groupe de réalisation de six enfants. Elle demande aux autres d'aller faire un jeu ou un puzzle.

Pendant les trois ou quatre minutes qui suivent, tout se bouscule apparemment dans le groupe-classe, chaque enfant, cependant, a l'air assez déterminé sur ce qu'il va faire.

Ceux qui ne participent pas à la réalisation s'installent à leur place avec le jeu qu'ils choisissent dans les étagères.

La réalisation s'effectue avec l'enseignante « Qui épluche les bananes ? Tiens, Coraline ! », dit-elle en tendant les bananes. « Je vais éplucher les kiwis parce que vous allez vous en mettre partout », dit l'enseignante en rigolant.

« Avant, je faisais tout faire par les enfants » dit-elle « mais j'ai abandonné l'idée parce que dès fois le résultat n'est pas triste ».

« Tiens, tu veux pas éplucher les pommes ? » : dit-elle, à l'auteur de ce présent travail.

La réalisation est terminée et les six enfants ont tous fait quelque chose. Rémi s'est occupé du sucre avec l'aide de l'enseignante. Lucie a versé la boîte d'ananas, après l'avoir ouvert avec de l'aide, Coraline a épluché les bananes et les a coupées en rondelles avec Lucie.

« Vous allez vous laver les mains ! ».

10h 25 : dégustation collective, puis sortie en récréation.

11h : retour de récréation

Disposition en collectif

« Alors, c'était bon ce qu'on a mangé tout à l'heure ? ».

Les « Oui » et hochements de tête sont immédiats.

« Racontez-nous comment vous avez fait. » dit l'enseignante aux enfants concernés tout en repérant du regard l'endroit où ils se sont installés

« On a coupé les bananes », dit Lucie

« Avec la peau ? » : dit l'enseignante en souriant.

Lucie continue de prendre la parole mais l'enseignante ne reprend plus ses réponses, même si elles sont approuvées d'un sourire.

Les questions et les réponses, à propos du déroulement, s'alternent. L'objectif est de communiquer aux autres comment la salade de fruits a été réalisée.

« Qui est-ce qui a coupé les bananes ? ».

Coraline parle sans se faire entendre et simultanément Rémi prend la parole. Ce qu'il dit relève du balbutiement incompréhensible mais la volonté de dire est là.

« Oui qu'est-ce que tu as dit Coraline ? » : demande l'enseignante en la regardant, sourire aux lèvres. « J'ai entendu ce que tu as dit mais pas les enfants ».

Coraline ne reprend pas les propos qu'elle a prononcés à voix basse.

L'enseignante reprend ce que Rémi a, sans doute, voulu dire à propos de la mesure du sucre, puis enchaîne avec d'autres questions afin que chaque enfant, qui a participé à la réalisation, puisse communiquer ce qu'il a fait.

La durée est identique à celle de l'exemple précédant mais, à la différence de celui-ci, elle est découpée en différentes activités avec déplacements. Tous les enfants se voient, excepté Jonathan qui occupe une place habituelle et sécurisante pour lui sur le tapis.

L'énumération est faite, par l'enseignante, à titre d'information, puis il est demandé un travail de mise en relation. Cette mise en relation est faite immédiatement par Lucie. La proposition, correspondant au projet, est retenue sans discussion et sans répétition ni reprise de l'enseignante. La réalisation apparaît comme le premier moment important de cette séance, ce qui conduit l'enseignante à constituer des groupes d'activités en fonction des choix opérés par les enfants.

Le choix des activités et l'organisation rapide montrent que les enfants connaissent ce mode d'organisation. Chacun retrouve sa place, ce qui règle sans conflit la disposition des élèves autour des tables. La réalisation est encadrée par l'enseignante qui aide, distribue les tâches à l'intérieur de l'activité même, fait participer l'auteur de ce présent travail, et commente, tout en rigolant, les risques de ce type d'activité. Pendant l'action, il y a eu des échanges et aide entre enfants et entre enseignante et enfants. Puis vient le moment où il s'agit de communiquer aux autres ce qui vient d'être fait en respectant l'ordre des actions quand il y a un lien logique.

Lucie reprend la dernière action qu'elle a faite. L'enseignante donne tour à tour la parole aux enfants qui ont participé à la réalisation, par le regard, le sourire et la question appropriée à l'action. Deux enfants court-circuitent les propos inaudibles de Coraline, Lucie, sa copine, qui a partagé l'activité et qui pourrait tout raconter et Rémi qui a beaucoup envie de parler même si verbalement ce n'est pas explicite. L'enseignante essaye de faire reprendre Coraline, qui n'est pas à l'aise pour prendre la parole devant le groupe. C'est sans succès, elle n'insiste pas.

La séance se déroule de manière complètement différente de celle l'autre groupe-classe. Dans un premier temps il y a présentation rapide par l'enseignante, des ingrédients et ustensiles. Dans un deuxième temps, la réalisation est faite par un groupe d'enfants qui a choisi de participer. Selon les études réalisées sur l'évolution des compétences communicationnelles, on sait qu'aux alentours de deux ans « le contexte plus concret de l'action est nécessaire à la communication interpersonnelle. Les actions, à support d'objets, constituent les meilleurs gages d'une communication réussie³²⁹ ».

Le troisième temps offre le plaisir de la dégustation et permet aux autres de connaître l'objet de la communication. Le quatrième temps est la communication par ceux qui ont réalisé de la recette. Il s'agit d'une communication entre pairs structurée à l'aide de l'enseignante.

Si l'objectif énoncé est la réalisation de la salade de fruits, l'action et la dégustation sont premières par rapport au « langage » et donc en cohérence avec l'objectif annoncé aux élèves.

L'objectif explicite de la séance est de faire parler. Le projet culinaire, à court terme, est le moyen qui va permettre de réfléchir ensemble, de partager compétences et savoir-faire pour réaliser un projet initié par l'enseignante, et de communiquer aux autres à partir d'un vécu commun ce que l'on a réalisé.

Il s'agit de permettre au groupe de partager une activité et, ainsi, créer un "avoir

³²⁹ BAUDONNIERE, Pierre-Marie. L'Evolution des compétences à communiquer chez l'enfant de deux à quatre ans. Paris : PUF, 1988. 207p. pp 33-34.

quelque chose à dire » aux autres. On est dans une organisation du travail où tout le monde ne fait pas la même chose en même temps. Il est tenu compte du choix des enfants, de leurs possibilités, de leurs affinités. Ainsi Coraline et Lucie, deux grandes copines, ne sont pas séparées. Le rire de l'enseignante et l'implication sollicitée du chercheur rendent le climat plutôt convivial. L'action précède toute verbalisation.

Dans le quatrième temps, chaque enfant qui a participé à la réalisation, va être amené à s'exprimer devant les autres. Chacun a quelque chose à dire et il va pouvoir le dire. Ici les stratégies individuelles pour prendre la parole sont contrôlées par l'enseignante afin que chaque enfant puisse expliquer. Le droit de « prendre la parole » est dominant par rapport à ces stratégies et le respect de celui-ci est sous le contrôle de l'enseignante.

La structuration logique des contenus est plus importante que les contenus eux-mêmes. Il s'agit de restituer, dans l'ordre de la réalisation, les faits qui ont permis d'aboutir à la réalisation dégustée et appréciée. Cela apparaît clairement avec l'intervention de Rémi dont l'intervention est replacée au bon moment mais dont les propos ne sont pas « clairs sur le plan lexical ».

L'alternance questions-réponses, les sollicitations où se complètent verbal et non-verbal conduisent les enfants à reconstruire le déroulement. On entre dans une démarche de mise à distance par le langage, qui permet aux réalisateurs de s'approprier la démarche de transformation opérée. Cependant l'alternance questions réponses à propos d'un fait vécu ne permet aucune démarche d'anticipation ou d'émission d'hypothèses. Il s'agit de raconter, décrire, expliquer.

L'enseignante connaît la réponse et l'ordre des réponses. Elle contrôle leur justesse. Fournissant la sécurité nécessaire à la prise de parole (soutien du petit groupe, avoir quelque chose à dire que le grand groupe ne sait pas, pouvoir le dire), l'enseignante veille au respect du tour de parole privilégiant, dans l'accompagnement, ceux qui sont le moins à l'aise.

A la différence des autres exemples, la mobilisation sur l'activité est le fait d'un nombre limité d'enfants. Tous les enfants auront la possibilité de prendre la parole, devant le grand groupe, accompagnés, aidés, appuyés par l'enseignante. Dire ce que l'on vient de réaliser est une pratique qui implique la construction d'un rapport particulier au langage, une distance, celle qui, plus tard, fait la différence à l'école et à l'extérieur.

Le déroulement de cette séance est très proche du déroulement de la séance théâtrale, à propos de Roule-Galette. On retrouve le choix de ceux qui souhaitent s'impliquer, le contrôle des prises de parole effectuées par l'enseignante sur les bons parleurs telle que Lucie, l'aide apportée pour améliorer leurs compétences(ici il s'agit de respecter un ordre logique) et l'attention apportée à ceux qui prennent plus difficilement la parole comme Coraline à qui la parole est explicitement donnée.

4.3 Dire pour raconter un vécu

Ici les séances de langage sont d'une autre nature. Aucune séance observée n'a eu trait à l'alimentaire, car ces séances sont consacrées à stimuler le besoin de communiquer d'un enfant qui a quelque chose à raconter : ex : le papa qui va à la chasse, le bébé qui vient de naître.

Tableau n°32 : Une séance ordinaire dans le groupe-classe n°5

Durée: 10h25 10h35

Participants : 30

Organisation de l'espace : Tout le monde est assis en carré sur les bancs et les petites chaises y compris l'enseignante

Thème : la naissance de la petite sœur.

« Thomas, tu vas nous raconter ce qui s'est passé à la maison », dit l'enseignante, sur un ton très doux, en tendant la main vers lui. Thomas se lève et va vers l'enseignante.

Elle connaît l'événement, le nom de l'enfant qui est né et tente de faire raconter à Thomas ce qu'il a vu et vécu : le départ de maman à la clinique, la nouvelle vie qui commence avec la petite sœur.

Il est debout et regarde l'enseignante. Entrent dans son champ visuel 5 ou 6 enfants, mais il sait que tout le monde écoute.

Des énoncés sont produits mais la succession des événements qui se fait dans la tête de l'enfant n'est pas explicite. Aussi l'enseignante intervient-elle pour compléter. « Il y a une amie de ta maman qui est venue te garder ? », dit-elle sur un ton interrogatif, doux les sourcils levés et le sourire aux lèvres.

Thomas hoche de la tête en souriant.

Alternent ainsi questions, réponses, compléments d'informations de l'enseignante approuvés d'un hochement de tête de l'enfant. Pendant cet enchaînement l'enseignante prend les mains de Thomas dans les siennes.

Simultanément à ce déroulement, Chloé intervient 6 fois pour dire quelque chose. L'enseignante reprend systématiquement son intervention, en reformulant et posant de réelles questions, dont elle ne connaît pas la réponse, « Tu es allée chez ta mamie ? C'est bien ça ? » : demande l'enseignante à Chloé afin de comprendre ce qu'elle veut dire. Chloé hoche positivement la tête.

Puis l'enseignante recentre l'échange sur l'événement en train de se raconter. « Bon, alors, Thomas, combien de temps est-elle restée à la clinique ta maman ? »

Thomas regarde l'enseignante sans rien dire.

« Elle est restée trois jours, je crois » L'enfant hoche la tête sans vraiment pouvoir répondre.

L'échange continue quelques instants encore.

La séance est la plus courte des séances décrites. Tout le monde se voit et tout le monde est au même niveau. Il n'y a pas de différences de sièges entre enfants et enseignante.

L'annonce de la séance est double. On est informé à la fois de l'interlocuteur et de l'endroit où il s'est passé quelque chose. Les autres enfants aidés par l'enseignante avaient remarqué l'absence de Thomas.

L'enfant sollicité va vers l'enseignante, se retrouve debout. Il sait que c'est lui qui va être écouté. Ce n'est pas facile pour Thomas qui ne possède pas les mots qu'il faut et qui, en plus, doit parler devant tout les autres même s'ils ne sont pas tous dans son champ visuel.

Le dialogue s'établit à deux, mais est adressé à l'ensemble du groupe-classe. Le temps de parole de l'enseignante, bien que non mesuré, est supérieur à celui de l'enfant. Celui-ci prononce quelques énoncés et hoche beaucoup la tête, les yeux souriant, heureux sans doute de parler de sa petite sœur. Le temps de parole de l'enfant est supérieur dans cette séance aux temps de parole des autres enfants.

Le contact physique entre l'enfant et l'enseignante s'installe. L'attention des autres enfants est source de silence. Au milieu de celui-ci, Chloé intervient à plusieurs reprises. Chaque intervention est reprise, puis le débat est recentré.

Faire entrer la vie de la famille à l'école n'est pas toujours facile. Le moment le plus intense de ce lien se vit lorsque les enfants racontent un événement survenu chez eux, communiquent aux autres comme dans la séance décrite la naissance de leur petite sœur, moment intense sur le plan affectif pour l'enfant qui s'exprime, moment qui permet aussi de ne pas faire de coupure trop franche entre la maison et l'école.

Certes, cette mobilisation qui fait entrer la maison à l'école et l'école à la maison par la demande d'investissement des parents dans les projets est à double tranchant car il est possible de provoquer chez les élèves des sentiments de toutes sortes (frustration, jalousie). Le lien est important et en même temps il interroge, tous les enfants n'ont peut-être pas envie de parler de ce qui se passe chez eux. Cependant, l'affectif est ici moteur de la communication et à aucune séance il n'a été question de communiquer sous la contrainte. Les sujets ont été variés : la chasse, l'orage, le travail de papa, l'après-midi avec la grand-mère. Les thèmes choisis peuvent également interroger. Comment parler du travail de papa devant ceux qui n'ont pas de travail ou ceux qui n'ont pas de papa ? Interrogations qui sont en suspens car, si elles sont des sources possibles d'exclusion, il n'y a pas eu d'échanges avec l'enseignante à ce propos.

L'important est, cependant, accordé à la structuration logique, plutôt qu'au contenu, comme dans l'exemple précédent et à la structuration des échanges. C'est la raison pour laquelle l'enseignante accepte les interventions des autres enfants. Ils ont aussi envie de

parler d'eux. Cette envie n'est pas ignorée mais l'intervention n'est pas toujours appropriée. Aussi l'échange est-il recentré sur le sujet en cours et la parole redonnée de manière privilégiée à l'interlocuteur principal du jour.

La prise de parole ne s'appuie sur aucune action collective ou visible mais sur un évènement que les autres ne connaissent pas. Il y a donc quelque chose à raconter qui peut provoquer l'écoute, voire la participation active, des autres par intérêt, similitude de situation ou simplement parce qu'un mot en appelle un autre.

Se pose le problème de l'histoire vraie, celle qui peut différencier des autres. Parler d'une histoire vraie ne facilite peut-être pas l'apprentissage de la prise de parole. Il y a quelque chose de l'ordre de l'intime, du dévoilement de soi qui est problématique. Cependant, au sein des observations effectuées, il semble que les enfants étaient contents d'obtenir cette situation d'interlocuteur privilégié. Peut-être est-ce parce qu'ils n'avaient pas encore été confrontés à des jugements sur leurs histoires.

Pour permettre aux enfants de prendre la parole devant le groupe, l'enseignante crée un climat affectif suffisamment sécurisant pour qu'ils puissent prendre le risque, protégeant la place d'interlocuteur privilégié par ses interventions tout en acceptant les interventions des autres enfants. C'est ce savoir être, objectif poursuivi par l'enseignante pour lequel la formation passe autant par l'affectivité, l'intelligence et les rapports interpersonnels, qui conduit à un type d'échange réel, au sens ou, même si l'enseignante connaît les grandes lignes de l'évènement, elle peut se tromper, non pas sur les capacités ou sur les connaissances des enfants comme dans l'exemple n°3, mais sur les faits et demander la correction de ses propos par l'élève. Il ne s'agit donc pas d'un savoir connu par l'enseignante que les enfants doivent, sous une forme ou une autre, restituer. Il s'agit de reconstruire une histoire avec l'enfant pour la communiquer aux autres.

La démarche d'apprentissage privilégiée, dans ces trois exemples est la co-construction des énoncés. Il s'agit de communiquer aux autres, avec les autres, émettre des hypothèses, évaluer les effets produits par ses paroles, faire partager un évènement vécu, seul ou avec d'autres.

Les moyens non-verbaux utilisés, tels que le regard, le sourire, le contact et l'importance accordée à l'action créent un climat propice à la prise de parole. Il s'agit de parler à propos de quelque chose et l'enseignante aide verbalement à la structuration logique du récit.

Ces différentes analyses montrent que les éléments non verbaux n'ont pas de sens en soi, mais que les effets produits dépendent des systèmes de valeurs.

Ils agissent directement sur la prise de parole en inscrivant les enfants soit dans un rapport de domination soumission, conduisant certains enfants à prendre la parole dans les formes attendues, et d'autres à se taire, soit dans un rapport de co-construction, collaboration, coopération en permettant à chaque enfant de prendre le risque de prendre la parole.

5 LES EFFETS DES STRATEGIES DE PRISES DE PAROLE

La stratégie est comprise comme une ligne générale d'action à laquelle un acteur tend à se conformer tout au long d'une interaction. Cette ligne ne correspond ni aux buts définis préalablement à l'action (agir téléologique), ni à la conscience que les acteurs ont de ce qui est en train de se dérouler (agir dramaturgique) étant entendu que si on ne peut pas ne pas communiquer, on est contraint de tenir compte des jeux de l'autre. On n'est ni totalement conscient des actions entreprises ni totalement conscients des résultats atteints. Ce qui se situe dans l'ordre de la stratégie correspond « à une lecture des activités qui permet une compréhension des comportements constatés dans une interaction³³⁰ ».

5 1 Egalité verbale mais différenciation non verbale

Les deux premiers exemples au sein desquels les prises de parole des enfants n'ont pas d'effets sur l'activité en cours sont extraits des pratiques quotidiennes des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant. Dans les deux cas, la présentation de l'activité est faite au groupe entier réuni dans un espace collectif, la disposition dans l'espace valorise l'échange de type frontal. Comment, sachant qu'il n'y a

³³⁰ VION, Robert. La communication verbale : analyse des interactions. Paris : Hachette, 1992. p 196.

pas de règles spécifiques de prise de parole, se fait-il que ce soit toujours la même enfant qui s'exprime ? Vouloir faire plaisir à l'enseignante et ainsi se sentir valorisée suffit-il pour que sa parole soit acceptée ? Pourquoi tel enfant a-t-il envie de prendre la parole et pourquoi les autres n'interviennent-ils qu'en deuxième temps, s'ils interviennent ? Est-ce parce qu'il s'agit d'un enfant plus intelligent que les autres, en avance par rapport à son âge et « parce que dans son milieu on lui parle » ou parce que l'enseignante lui donne, sans le dire, la parole ?

Pourquoi est-ce qu'Alain ne trouve pas un moment pour s'intéresser à l'activité et pourquoi Géraldine est-elle malmenée ? Est-ce parce qu'ils ne comprennent rien ou parce que l'enseignante n'attend rien d'eux et, de ce fait, ne pose pas de regard sur eux pour établir le contact ? Pourtant l'enseignante connaît le rôle du regard dans la communication « et trouve cela très important pour établir le lien ». Pourquoi les propos d'Emilien ne sont-ils jamais pris en compte ?

La réponse à ces questions ne peut se faire par l'analyse d'une seule séance. Mais l'analyse³³² de chacune de ces séances, qui fonctionnent à l'identique, renforce les résultats des analyses précédentes.

³³² Grille d'analyse : annexe n°3.

Tableau n° 33 : Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage du groupe-classe n°1.

	Déborah	Kirk	Pierre	Géraldine	Alain
Cadrage	Attention captée par le regard le silence et l'arrêt	Pas de routines de prises de parole mais des routines de présentation des objets : il est le premier	Ne bénéficie d'aucun cadrage	Ne bénéficie d'aucun cadrage	Ne bénéficie d'aucun cadrage
Finalisation	Aucune finalisation explicite	Aucune finalisation explicite	Aucune finalisation explicite	Aucune finalisation explicite	Aucune finalisation explicite
Régulation	Regard arrêt et silence donnent la parole La prise de risque est facilitée par la routine, la prise de parole spontanée est intégrée à l'échange	Place de premier dans présentation.	Prise en compte de l'intervention non verbale. Est sollicité non verbalement pour s'asseoir au milieu du tapis, sollicitation attestant d'une réponse adéquate.	Pas de régulation mais intervention physique	Pas de régulation
Type de relation	Etayage	Coopération	Etayage	Contre étayage	Absence de relation
Composante communication	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire
Finalité implicite	Inscription dans un rapport de place	Inscription dans un rapport de place	Inscription dans un rapport de place	Inscription dans un rapport de place	Inscription dans un rapport de place
Justification/norme explicite	Evaluation du niveau de vocabulaire Capacités de prise de parole spontanée			Evaluation du niveau de vocabulaire et du degré de compréhension	
Stratégies de l'enfant	Répond aux attentes : répétition	Se place sur les bancs : renforce sa position de leader	Montre avec sa main et se fait remarquer	Evasion	Négociation de place avec ses pairs
Effet sur la prise de parole	Engagement verbal, prise de risque, renforcement positif	Complicité tacite	Engagement non verbal	Silence	Silence

Tableau n° 34 : Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage du groupe-classe n° 2.

	Alexandre	Emilien	Najet	Nabil
Cadrage	Silence attendu	Silence attendu	Silence attendu Attention captée corporellement par le regard et la rotation du corps	Silence attendu
Finalisation	Aucune finalisation explicite	Aucune finalisation explicite	Aucune finalisation explicite	Aucune finalisation explicite
Régulation	Déplacement refusé	Reprises verbales ignorées Déplacements refusés	Attention non verbale, reprise verbale des énoncés Respecte la règle de non déplacement	Déplacements demandés, attribution de responsabilités
Type de relation	Contre-étayage, Provoque le désengagement	Contre-étayage, Propos ignorés	Etayage	Etayage
Composante de communication explicite	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire	Vocabulaire
Finalité implicite	Inscription dans un rapport de place	Inscription dans un rapport de place	Inscription dans un rapport de place	Inscription dans un rapport de place
Justification/norme explicite	Formule et répond correctement aux questions Respecte les règles	Formule et répond correctement aux questions Respecte les règles	Formule et répond correctement aux questions Respecte les règles	Formule et répond correctement aux questions Respecte les règles
Stratégies	Se déplace pour participer visuellement	Répète les mots sans bouger	Limite ses énoncés aux mots attendus, tout en s'empêchant de bouger	Silence
Effets sur la prise de parole	Silence	Prise de parole ignorée	Engagement verbal, renforcement positif	Pas d'engagement verbal mais engagement dans l'action.

Le travail explicite porte dans ces deux exemples sur le vocabulaire. A chaque fois, il n'y a qu'un mot possible et l'énumération n'a pas d'autres objectifs qu'elle-même. Il n'y a pas d'intention à propos de l'objet, l'objectif d'apprentissage explicite étant d'accumuler des stocks de mots qui seront à organiser, mettre en relations par soi-même. Le vocabulaire, que les enseignantes souhaitent faire apprendre aux élèves, renvoie à des valeurs, des modes de vie pas qui ne sont pas nécessairement partagées. Mais se rendent-elle compte que ces expressions abstraites ou ces images, qui sont une représentation de la réalité, mettent les enfants à distance ?

En effet, les séances sont toujours explicitement liées au lexique (composantes sémiotique et référentielle), que certains enfants vont dire deviner répéter. Dans 80% des séances observées, au sein des deux groupes-classes qui relèvent de ce système de valeurs les objets sont montrés. L'enfant ou les enfants, avec ou sans l'aide de l'enseignante nomme l'objet (vêtements pour habiller l'ours, aliments sortis du panier, ingrédients du petit déjeuner). Lors des autres séances les enseignantes s'appuient sur des images dessinées pour faire nommer. Cette pratique est justifiée car matériellement « c'est plus facile à transporter et à trouver que les objets « je me vois mal transportant un lapin ou d'autres animaux, même si je l'ai fait quand j'étais jeune ». Le travail d'appropriation est ici encore plus complexe, car il s'agit de reconnaître selon un dessin, qui est déjà une première interprétation de l'objet par quelqu'un utilisant un type de représentation. Cela se complique encore plus dès lors qu'il est question de mots abstraits(n= 1 seule séance) tels que vacances (Impossible dès lors de présenter ou représenter le mot ce qui conduit à une impossible discussion alors que paradoxalement c'est une séance où l'échange réel était attendu : « qui part en vacances ? », est une question qui laisse, pour celui qui comprend la question, la porte ouverte à de nombreux propos. Les enfants l'ont d'ailleurs ressenti et les gestes ont contribué à alimenter le débat. Pierre indique le parking situé à côté de l'école avec le bras. Hassen hoche la tête quand l'enseignante lui demande s'il part avec maman. Hassen répond : « Maroc », après avoir lever la main et croiser regard et sourire de l'enseignante.

Alors qu'explicitement est travaillé « le vocabulaire », composante formelle de la communication, est travaillé implicitement la composante sociale, celle qui permet de prendre la parole de manière conforme aux normes et règles en vigueur, celle qui donne le droit ou non de prendre la parole dans une situation donnée celle qui inscrit les élèves dans un rapport de place.

On entre ici dans le rôle des éléments non verbaux. Le regard, l'arrêt, le silence, la main tendue, la rotation du corps de l'enseignante, la place occupée dans l'espace ont des effets sur les prises de parole des enfants. Cela n'engage pas systématiquement la prise de parole, mais provoque l'engagement de l'enfant dans l'activité.

Mais la place occupée par l'enfant, l'absence de regard de l'enseignante, le contact physique peuvent également empêcher la prise de parole. On ne peut donc ici se contenter d'une attribution de signification monosémique aux éléments non verbaux. Mais on peut cependant leur accorder une signification en mettant en lien les effets produits par les éléments non verbaux avec le système de valeur des enseignantes. Ainsi en fonction des représentations de l'échec et de la réussite attribuée à chaque enfant les enseignantes attendent plus ou moins, voire pas du tout, qu'ils répondent à leurs demandes. Cela conduit les enseignantes à ne pas donner de signe d'ouverture pour la prise de parole aux enfants dont l'échec ne dépend pas de l'enseignement. Ces représentations de l'échec et de la réussite sont parfaitement insérées dans un système de valeurs au sein duquel les individus sont hiérarchisés en fonction de compétences, liées au don et à l'origine sociale. « L'importance que l'on accorde à la génétique ou à la sélection sociale débouche sur une vision « réaliste » qui favorise l'égalité des chances sur la base de structures séparées et hiérarchisées³³³. Mais cette représentation n'est pas sans effet sur les pratiques. Elle explique l'absence de finalisation des activités qui se déroulent indépendamment des prises de parole. « Dis-moi ce que tu comprends, je te dirai qui tu es³³⁴ » résume en quelques mots la situation dans laquelle sont engagés enseignantes et élèves.

Alors, dans ce type de situation les élèves vont développer des stratégies. Au regard du premier exemple, l'élève doit se faire remarquer individuellement, capter le regard de l'enseignante, dans le bavardage généralisé et entrer dans le jeu de langage proposé par l'enseignante ici la répétition. Mais l'attention de l'enseignante n'est-elle pas attirée avant

³³³ HOUSSAYE, Jean. Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation. p139.

³³⁴ CHARLOT, B. Dis moi ce que tu comprends, je te dirai qui tu es : apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. Education permanente, janvier 1979, n°47, pp5-21.

que l'enfant n'use de stratégies adaptées, forte de ses convictions liées aux aptitudes innées de certains enfants et aux inaptitudes des autres ?

On a noté au cours des observations et au titre d'incidents critiques cinq séances au cours desquelles les enfants ont fait des tentatives verbales d'ouverture d'échanges et treize séances au cours desquelles ils ont fait des tentatives non verbales. Une première remarque s'impose celle de l'importance des tentatives non verbales, mais cela peut-être expliqué : les enfants maîtrisent mieux le non verbal que le verbal.

Au sein des tentatives non verbales différents procédés sont utilisés pour capter l'attention³³⁵ : déplacements, regards, changements de posture, passages de la position assise à la position debout. Les tentatives verbales sont toutes accompagnées d'éléments non verbaux illustratifs. Par exemple marine dit à la dernière séance en se levant et en montrant du doigt : « Elle est en Pyjama ! ».

Mais ces stratégies de prise de parole ne bénéficient pas, toutes, du même accueil. Si l'on reprend l'exemple cité il est comparable à : « C'est ta mère qui t'a coupé les cheveux, elle aurait pu t'emmener chez le coiffeur ». Dans les deux cas, il y a émission de jugement de valeurs sur l'apparence physique. Mais dans le premier cas c'est une petite fille qui parle, dans le deuxième c'est l'enseignante. Dans le premier cas relatif au pyjama, la réaction de l'enseignante se fait sans attendre : « elle est peut-être en pyjama, mais elle, elle écoute. Tu vas y aller sur la chaise du vilain ». Le jugement sur l'apparence physique n'est pas démenti mais celle-ci est « pardonnée par la bonne conduite ». Dans le second cas, on retrouve les jugements portés publiquement sur les familles informant l'ensemble du groupe-classe des attentes de l'enseignante. Le jugement est donc autorisé à condition que celui qui l'émet soit habilité à le faire.

³³⁵ CHAREAUDEAU, P.. Ce que communiquer veut dire. Sciences Humaines, juin 1995, n°51, pp20-23.

L'observation opérée sur les stratégies non verbales permet de constater que (n=10) lorsqu'elles proviennent d'enfants tel que Emilien, Géraldine, Alexandre, Marine, elles sont systématiquement rejetées, ignorées ou enrayées. La clôture est immédiate, ne permettant pas à l'enfant de prendre la parole de manière efficace.

A l'inverse lorsque ces tentatives sont effectuées par des enfants bien perçus par l'enseignante, elles sont reprises. Ce déséquilibre permet de mettre en avant le pouvoir de l'enseignante qui reconnaît le bien fondé ou non de l'intervention de l'élève, qui décide si oui ou non tel ou tel interlocuteur peut-être reconnu comme sujet compétent. Compte tenu du nombre de séances où cela a été observé (n= 13) il ne s'agit pas d'un événement ponctuel, d'une pratique qui se reproduit de séquence en séquence et qui pose la question de la légitimité nécessaire pour la prise de parole : celle du droit à la parole qui confère le pouvoir de dire.

C'est par l'ensemble des éléments non verbaux utilisés par l'enseignante dans la relation interindividuelle que l'enseignante reconnaît le pouvoir de dire d'un élève. Au sein des pratiques des enseignantes, dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant, avoir quelque chose à dire et vouloir le dire ne sont donc pas suffisant pour pouvoir le dire.

On constate par ailleurs que le temps consacré aux situations de langage entraîne selon les enfants et la manière dont ils sont perçus des apprentissages différents : certains vont apprendre à rendre le risque de prendre la parole, d'autres vont apprendre à se taire et à attendre. Ainsi alors que Déborah et Najet prennent le risque de prendre la parole et sont entendues, certains enfants comme Marine et Emilien prennent la parole sans aucune efficacité et d'autres ne la prennent pas ou ne la prennent plus. On peut donc s'interroger sur les effets à long terme des éléments non verbaux, car le verbal lui s'adresse à tous les élèves.

La finalité implicite de ces séances de langage est d'accorder une place d'interlocuteur légitime ou de non-interlocuteur, d'inscrire chaque enfant dans un rapport particulier et individuel à la prise de parole. Ces pratiques peuvent être justifiées par les grilles d'évaluation. En effet, il s'agit pour les enfants d'utiliser un vocabulaire plus ou moins riche, de prendre la parole spontanément dans des conditions définies, de savoir répondre correctement aux questions.

La stratégie enseignante qui consiste à dire un mot et attendre ou à poser une question et attendre la réponse en s'adressant verbalement à l'ensemble du groupe-classe, s'appuie sur l'idée qu'une égalité de traitement de tous les enfants permet à chacune de prendre la parole en fonction de ses capacités. Egalité de traitement verbal mais différenciation non verbale, qui reconnaît et accorde la légitimité du statut d'interlocuteur aux enfants qui bénéficient au préalable d'une reconnaissance sociale. Cela conduit les enfants, à qui n'est pas reconnue cette compétence innée, à développer des compétences de « mauvais élèves » : s'intéresser à ce que fait le voisin, ne pas écouter, ne pas participer.

Ceux qui bénéficient d'une reconnaissance développent les compétences du bon élève : décrypter les attentes de l'enseignant et parler dans les formes attendues dans un grand groupe.

Pour les enseignantes, les enjeux se superposent. Le premier relève de la communication didactique sur et à propos d'un savoir lié aux aspects formels de la communication, ici l'acquisition de vocabulaire. Le second, implicite, vise à structurer les rapports enseignante-élève. Pour les élèves, il est dans la construction du rapport à la prise de parole qui se superpose avec le rapport à l'enseignante, mais est déterminé par les rapports sociaux qui les unissent.

5.2 Non verbal et prise de risques

La comparaison entre les différents exemples, issus des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, exige la prise en compte des régularités au sein de chacun d'entre eux et entre chacun d'eux.

Tableau n°35 : Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole dans les situations didactiques (groupe-classe n°3)

	Blandine	Sony	Coralie	Morgan	Alexandre
Cadrage	Rappel de la situation précédente Mémorisation de la recette	Rappel de la situation précédente Mémorisation de la recette	Rappel de la situation précédente Mémorisation de la recette	Rappel de la situation précédente Mémorisation de la recette	Rappel de la situation précédente Mémorisation de la recette
Finalisation	Annoncée	Annoncée	Annoncée	Annoncée	Annoncée
Régulation	S'appuie sur l'action prise en compte des différentes interventions déplacement accepté enchaînement des questions non interchangeables pose des questions, favorise les interactions entre pairs Gestion des erreurs : prise de conscience limite les choix possibles	S'appuie sur l'action sollicitation verbale, déplacements acceptés enchaînement des questions non interchangeables provoque l'engagement dans l'action	S'appuie sur l'action enchaînement des questions non interchangeables n'impose pas de participation plus active	S'appuie sur l'action enchaînement des questions non interchangeables n'impose pas de participation plus active	S'appuie sur l'action enchaînement des questions non interchangeables pose des questions interactions entre pairs pour différentes propositions gestion des erreurs : prise de conscience limite les choix
Type de relation	Etayage	Etayage	Etayage	Etayage	Etayage
Composante de communication explicite	Vocabulaire, Règles de prise de parole	Vocabulaire, Règles de prise de parole	Vocabulaire, Règles de prise de parole	Vocabulaire, Règles de prise de parole	Vocabulaire, Règles de prise de parole
Finalité explicite	S'inscrire dans un rapport positif à la prise de parole	Provoquer une attitude active	Provoquer une attitude active	Provoquer une attitude active	S'inscrire dans un rapport positif à la prise de parole
Justification/norme explicite	Utilise un vocabulaire précis en situation	Recherche la communication	Recherche la communication	Recherche la communication	Utilise un vocabulaire précis en situation
Stratégies de l'enfant	Répond aux questions collectives et corrige les erreurs	Regarde pendant toute la séance, est assis en face de l'enseignante	Regarde pendant toute la séance	Regarde pendant toute la séance	Cherche à capter l'attention par l'imitation, tente une intervention directe dialogue avec Blandine, reproduit des comportements qui ont été refusés dans son groupe-
Effets sur la prise de parole	Engagement verbal,	Engagement non verbal	Engagement non verbal	Engagement non verbal	Engagement verbal

Au sein de ces échanges l'enseignante réduit les marges d'erreur possibles, part de ce que savent les enfants sur le sujet, en permettant aux enfants de se souvenir des situations similaires déjà vécues. Ces échanges se situent dans la logique selon laquelle l'enfant ne peut apprendre tout seul à prendre la parole de manière efficace mais à besoin de l'aide de l'adulte et de la coopération de ses pairs pour faire ce qu'il sait presque faire mais ne peut encore faire seul.

Tableau n°36 : Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage au sein du groupe-classe n°4

	Lucie	Coralie	Rémi	Jonathan
Cadrage	Après présentation des ingrédients, choisit de participer	Après présentation des ingrédients, choisit de participer	Après présentation des ingrédients choix de participer	Après présentation choix de ne pas participer
Finalisation	Objectif deviné	Objectif annoncé ingrédients visibles et présentés	Objectif annoncé ingrédients visibles et présentés	Objectif annoncé ingrédients visibles et présentés
Régulation	Prise en compte des interventions directes, approbations non verbales Travail sur l'écoute, la gestion des tours de parole	Parole donnée verbalement en créant un climat de confiance (sourire regard) Prise de parole favorisée	Reformulation des propos verbaux incompréhensible. Interactions entre pairs favorisée	
Composantes de communication explicite	Organisation logique du discours Rôle social de la prise de parole	Organisation logique du discours Rôle social de la prise de parole	Organisation logique du discours Rôle social de la prise de parole	Organisation logique du discours Rôle social de la prise de parole
Finalité	Trouver sa place d'interlocuteur dans le groupe	Trouver sa place d'interlocuteur dans le groupe	Trouver sa place d'interlocuteur dans le groupe	Trouver sa place d'interlocuteur dans le groupe
Justification/norme explicite	Parle de manière compréhensible, Utilise un vocabulaire précis en situation Respecte les règles	Parle de manière compréhensible, Utilise un vocabulaire précis en situation	Parle de manière compréhensible, utilise un vocabulaire précis en situation	Recherche la communication
Stratégies de l'enfant	Prend la parole souvent, lève la main pour participer	Prend la parole doucement lève la main pour participer	Prend la parole sans maîtriser le verbal lève la main pour participer	Choisit de ne pas participer Baisse la tête
Effets sur la prise de parole	Engagement verbal	Engagement verbal	Engagement verbal	

Les interventions de l'enseignante varient en fonction des enfants. Les interactions entre pairs sont favorisées. Le but de la communication finale est de raconter aux autres et non à l'enseignante.

Tableau n° 37 : Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage du groupe-classe n°5		
	Thomas	Chloé
Cadrage	Situation quotidienne engagement dans le dialogue	
Finalisation	Communiquer un événement vécu	Ecouter ce qui est arrivé à thomas
Régulation	Contact physique, questions d'explicitations Aide pour raconter et structurer tout en intégrant les interventions des autres enfants	Reprise systématique des interventions Intégration dans le récit en rappelant le sujet
Type de relation	Etayage	Etayage
Composantes explicite de communication	Organisation logique du discours	Respecter les règles, les apprendre Produire un discours approprié
Finalité explicite	Prise de parole devant tout le groupe	Apprentissage des règles, gestion des tours de parole, interventions appropriées
Justification/norme explicite	Recherche la communication utilise un vocabulaire précis enchaîne les phrases d'un récit dans un ordre logique	Recherche la communication accepte les règles
Stratégies de l'enfant	Regard orienté vers l'enseignante	Prend souvent la parole
Effet sur la prise de parole	Est interlocuteur principal devant un grand groupe pendant dix minutes	Les prises de paroles sont reconnues comme telles, intégrées dans l'échange mais cela ne conduit pas à une modification de la place

Au sein de ces trois exemples, on constate que les enfants connaissent le type d'activité dans laquelle ils sont engagés. La parole y est indispensable et est articulée à un vécu immédiat ou passé. Ce vécu permet d'avoir quelque chose à dire, mais ce n'est pas une condition suffisante pour vouloir le dire. Au sein du premier de ces exemples, l'action ne peut se dérouler si les enfants ne s'engagent pas verbalement. Les deuxième et troisième s'appuient sur l'envie de communiquer aux autres quelque chose qui tient à cœur, qui est réussi. Cette envie dépend, elle-même, des conditions relationnelles de confiance, de sécurité et d'écoute développées dans ces pratiques. Elle est également liée au fait que les enfants peuvent dire, que leur prise de parole est systématiquement reprise surtout pour les faibles parleurs. Les recherches, évoquées au début de ce chapitre, ont montré que ces reprises sont un facteur qui facilite la prise de parole. Il s'avère, qu'à la différence de

l'étude précitée, la démarche n'est pas expérimentale, qu'elle relève d'un choix effectif des enseignantes et que ce choix est lié à leur système de valeurs.

Au sein du dernier exemple, l'action est toujours le support mais la situation est différente. Ce rapport à la prise de parole ne s'appuie sur aucun support visuel, ni sur aucune action partagée avec d'autres. Le vécu est le support de la verbalisation. La démarche d'explicitation-structuration du discours prend la place des aspects descriptifs des autres exemples, mais, dans tous les cas structuration et organisation logique du discours font la différence avec les pratiques au sein desquelles la place des énoncés est interchangeable.

Le travail explicite porte sur la prise de parole : « on fait tout pour qu'ils parlent ». Dans ces situations, l'erreur, la mauvaise formulation, l'intervention déplacée font partie du processus qu'il convient de prendre en compte pour les travailler. Les marges d'erreur sont réduites lorsqu'il s'agit de répondre à des questions dont l'enseignante connaît la réponse. Tout ceci relève du verbal, peut-on penser, mais la prise de parole est facilitée par les déplacements et les gestes acceptés qui contribuent à la formulation d'énoncé. La création d'un climat de confiance, sourire, regard et prise en compte des tentatives de communication non verbale, permettent aux enfants de se sentir en sécurité.

Regard, silence, contact, place occupée dans l'espace et rires sont ici les éléments non verbaux qui ont un impact sur la prise de parole. Mais à la différence des pratiques précédentes elles favorisent la prise de parole de ceux qui parlent le moins et qui, de ce fait, bénéficient d'une attention particulière. Tout dépend donc de l'intention pédagogique communiquée en partie par les éléments non verbaux.

Les enjeux poursuivis visent à inscrire l'enfant dans un rapport positif à la prise de parole. Or les interventions, qui vont un peu dans tous les sens comme les non-interventions, ne sont pas les signes d'une inscription positive. Dans les interventions publiques, le silence comme les interventions hors sujets ne pas écoutées ou sont l'objet de jugements négatifs contre l'orateur. Tout le travail de reprise ou de sollicitation s'inscrit dans la logique qui vise à rendre les prises de parole efficaces. Les stratégies des enfants sont prises en compte en fonction de l'efficacité recherchée. Si l'on reprend l'analyse des situations dans le groupe 4, les tentatives de prise de parole verbales et non verbales sont reprises par l'enseignante, mais le refuge dans le silence est accepté comme une étape,

Jonathan est assis sur le tapis tête baissée à sa place habituelle. Mais l'enseignante ne s'en désintéresse pas pour autant « de temps en temps, je fais une tentative », tentative de contact qui à terme va réussir. Jonathan commencera par agir dans le groupe puis prendra la parole.

Le temps de langage au sein de ces séances et surtout au sein du dernier exemple, est consacré à la construction d'un discours cohérent en face du groupe. Dans ce dernier exemple, l'utilisation du temps apparaît comme un élément qui différencie ces pratiques des précédentes. L'enfant aidé par l'adulte prend la parole devant le groupe pendant près de dix minutes, ce qui est très long. Et même si l'enseignante émet plus d'énoncés verbaux que lui, ce qui est normal, compte tenu de l'âge et des possibilités de verbalisation de celui-ci, la position d'interlocuteur principal occupé l'inscrit dans un rapport positif à la prise de parole en grand groupe. Le temps d'une séance conjuguée aux effets répétés de celle-ci agissent, sans doute, favorablement sur le développement de ces capacités.

Cette démarche permet à l'enfant d'organiser les événements dont il parle, d'organiser sa pensée, de négocier le sens, de construire son propos. La vigilance à l'égard de la logique des propos émis préserve par ailleurs du risque de surestimation de l'échange social au détriment du savoir³³⁵.

Le face-à-face, la prise de risque sont gérés différemment au sein des différents exemples. Dans le premier cas les enfants prennent la parole pour faire avancer la situation, le risque est partagé et les effets de la prise de parole sont immédiatement constatables, dans le second la prise de parole est individuelle mais intégralement soutenue par un petit groupe devant un grand groupe. Le risque le plus important se situe dans le troisième exemple, car il s'agit de faire comprendre aux autres et à l'enseignante un événement vécu, mais le soutien de l'enseignante dans cette démarche est aussi plus important qu'ailleurs.

³³⁵ BRÜNER, J. Education entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz, 1996. 255p. p 81.

Ces pratiques ont pour point commun de développer la capacité à prendre le risque de prendre la parole devant le groupe, seul ou à plusieurs. Cette prise de risque est rendue possible par le climat de confiance, les sourires les contacts la co-construction permanente des énoncés que l'enseignante accompagne, et par l'absence de jugements réduisant au silence.

Ces analyses permettent à présent de répondre à la question posée initialement : « les stratégies des enfants pour prendre la parole modifient-elles ou non leur place d'interlocuteur, en partie conférée par la situation générale, le climat du groupe-classe et le rapport aux familles ? »

Les stratégies de prise de parole des enfants sont prises en compte par les enseignantes. Mais elles ne modifient pas leur place d'interlocuteur. Cette place qui s'est dessinée dans les rapports entretenus par les enseignantes à l'égard des parents, s'est renforcée dans la situation pédagogique générale, et s'est confirmée dans les situations didactiques. Cette place d'interlocuteur dépend du système de valeurs de l'enseignante. Et, si les recherches précédentes avaient montré que les implicites de la situation interviennent dans la signification de la situation et dans la représentation de la place occupée, on sait maintenant que cette place est signifiée, entre autres, par les éléments non verbaux et ce quel que soit le système de valeurs des enseignantes.

CONCLUSION

Les moments de langage ont pour objectif explicite de faire parler et faire communiquer les enfants au sein d'un groupe relativement important ce qui correspond avec l'objectif des Instructions Officielles : « apprendre à parler et à communiquer ; entrer dans un dialogue³³⁶ ». Une telle formulation signifie la prise en compte du rapport à l'autre (dialogue), du rapport au groupe dès lors que ces séances sont collectives et des stratégies à mettre en œuvre (entrer) pour prendre la parole au sein du groupe.

L'intention de faire acquérir un maximum de vocabulaire aux enfants est essentielle

³³⁶ France. Ministère de l'Education Nationale. La maîtrise de la langue maternelle. p 12.

chez les enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant. Préside, à ces séances, l'idée selon laquelle les enfants vont pouvoir accumuler un stock de vocabulaire, appris en dehors de tout contexte adéquat et selon laquelle, également, cette maîtrise consciente permettra une utilisation adéquate au moment opportun. Il suffirait, donc, d'apprendre les mots puis les phrases dans la forme syntaxique adéquate, pour pouvoir communiquer, argumenter, expliquer, décrire, exprimer des émotions et surtout pouvoir prendre la parole de manière adéquate.

Ainsi « pour bien parler il serait nécessaire voire suffisant de s'entraîner à utiliser un stock de phrases d'expression toutes faites, indépendamment de toute nécessité d'énonciation, de toute référence à des contraintes et à des principes plus globaux d'anticipation de planification d'organisation du discours et de son contenu (...). Le vocabulaire est censé pouvoir être acquis pour lui en dehors de toute nécessité, de toute activité discursive et textuelle³³⁷ ».

Cette conception de l'apprentissage par effet mécanique liée à la répétition relève de l'influence behavioriste. La langue est unique, elle s'apprend par imitation et répétition et rassemble à la fois des qualités logiques et esthétiques.

Dès lors, l'absence de maîtrise des structures linguistiques, ne pouvant être attribuée à l'enseignement, sera mise en relation avec l'incohérence de pensée. Le langage est, selon ce point de vue, l'expression de la pensée. La pensée serait première et le langage second. Cette conception de l'apprentissage, qui va du plus simple (énumération sans intention relative à l'objet) au plus compliqué, vide l'activité de son sens, comme on l'a vu pour l'exemple du petit déjeuner. Cette conception est renforcée par la représentation du public accueilli par les enseignantes qui considèrent les représentations déficitaires d'une partie des publics dits défavorisés comme un acquis scientifique.

Mais si l'activité, support du moment de langage, perd son sens, que reste-t-il à l'élève sinon la relation affective existante entre l'enseignante et lui, relation qui va le conduire ou non, par un jeu d'imitation, à faire plaisir, imitation qui a donc une fonction

³³⁷ CHARLOT, B et alii. *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. p 221.

sociale plus qu'une fonction cognitive.

Si l'on s'était contenté d'étudier les réponses verbales on aurait pu déduire que lorsque la question ou la demande d'intervention est adressée au collectif, les réponses proviennent des enfants des milieux les plus aisés (ici père ayant un emploi). Les enfants des milieux plus « défavorisés » ne répondent pas (Géraldine, Alexandre, Marine) ou se contentent de répéter (Emilien). L'observation des éléments non-verbaux permet d'aller plus loin dans la réflexion.

Des régularités ont été observées dans la manière non-verbale dont est donnée la parole. Les enseignantes autorisent tous les enfants à prendre la parole en s'abstenant de donner la parole nominativement. Mais implicitement, voire inconsciemment, afin d'assurer un déroulement tel qu'il est souhaité, elles donnent la parole à l'enfant qui est susceptible de savoir répondre. Il ne s'agit donc pas d'apprendre le lexique. Il s'agit d'une démarche de construction du rapport de place où seuls prennent la parole ceux qui savent déjà, confirmant ainsi ce que les enseignantes pensent des possibilités des enfants. En effet, si on observe des distinctions opérées selon les enfants que l'on peut mettre en relation avec l'activité professionnelle des pères de famille, il n'en reste pas moins que les écoles accueillent un public dit « défavorisé ». Cette conception de l'apprentissage qui va du plus simple au plus compliqué, peut être mise en rapport avec le travail déjà cité de B.charlot, E. Bauthier et Yves Rochex relatif à la langue écrite. Cette conception nourrit de représentations négatives et déficitaires des élèves et de leur milieu familial, d'une méconnaissance des capacités et compétences qu'ils mettent quotidiennement en acte et d'une conception étroite de l'adaptation » à la population scolaire de l'école et de ses missions³³⁸.

Toutes les séances, mises en place par les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif s'appuient sur l'action. Le projet immédiat et l'organisation du travail induisent des interactions entre pairs et entre enseignante et élèves. La recherche de solution collective pour la réalisation influe sur la cohésion du groupe et permet une mise en situation. Cette mise en situation est une forme d'implication qui permet à l'enfant de

³³⁸ CHARLOT, B et alii. Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs. p 225.

construire des savoirs ou se mêlent communication et action, l'action précédant ou accompagnant l'action.

L'objet de l'échange joue le rôle de support entre le « savoir prendre la parole en grand groupe » et les apprenants. Cet objet d'échange, activité ou projet, peut remplir l'une des conditions nécessaires à la prise de parole : « avoir quelque chose à dire ». Le rapport unissant élèves et enseignante et le rôle de l'enseignante, qui négocie, gère, canalise, oriente et apprécie les élèves à travers les activités mises en place, détermine l'engagement de l'enfant dans l'activité et sa prise parole. Dans les moments de langage la prise de parole est indispensable pour atteindre le but. A partir de telles situations et pour s'engager dans l'activité, l'enfant va mettre en œuvre ses propres ressources de communication. C'est dans cette dynamique que s'inscrit l'acquisition du savoir prendre la parole en grand groupe, dynamique qui s'appuie sur le déjà là pour aller vers ce que l'enfant ne sait pas encore faire tout seul.

On s'interrogeait, en préalable à ce chapitre, sur rôle des stratégies des enfants. Ces stratégies peuvent-elles modifier la place d'interlocuteur induite par le rapport enseignante-élève dans la situation plus générale. Savoir prendre la parole requiert des stratégies adaptées, qui supposent, à terme, la maîtrise consciente des procédés de communication, la capacité à identifier et à utiliser les règles propres à la situation, mais avoir des stratégies adaptées ne suffit pas pour pouvoir prendre la parole. En effet, les stratégies de prise de parole des enfants ne modifient pas les rapports de place établis dans la situation générale. L'analyse des rapports établis avec les familles a montré que le monde scolaire et le monde familial, séparés ou liés selon les valeurs des enseignantes, informait l'enfant de sa place dans l'école. Les différentes utilisations du mobilier, les places symboliques ou réelles, les modes d'organisation de l'espace et du travail, les marges de manœuvre dans l'usage des règles ont confirmé ces places dans le rapport de place enseignantes-élèves.

Les enjeux implicites, liés à la volonté de maintenir la hiérarchie sociale, conduisent les enseignantes relevant du système de valeurs indépendant à ne pas réserver le même accueil à toutes les stratégies de prise de parole. Les stratégies des enfants qui bénéficient d'une représentation positive seront accueillies favorablement, voire même induites par les éléments non verbaux produits par les enseignantes. A l'inverse les stratégies des enfants qui ne bénéficient pas d'une représentation positive seront bloquées, afin de ne pas prendre en compte cette tentative et favoriser, inconsciemment, la

construction d'une image de soi négative dans le rapport à la prise de parole.

Les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif, souhaitent développer la coopération entre les personnes, reconnaissent les différentes stratégies de prise de parole des élèves. Elles leurs font apprécier, par les remarques formulées, la pertinence ou la non-pertinence de leurs interventions. Les paroles sont reconnues et entendues, ce qui s'explique dans la mesure où cela fait partie de la démarche pédagogique. « Recherche la communication » est un élément de la grille d'évaluation. Cette prise en compte permet aux faibles parleurs d'être aidés pour prendre la parole et ne permet pas aux grands parleurs d'occuper tout l'espace de parole. Ces dernières prises de parole sont recentrées ou reprises par d'autres enfants. Les grands parleurs travaillent simultanément la qualité de leur prise de parole, la pertinence de l'intervention et ne peuvent donc pas simultanément s'arroger le monopole de la parole.

Tableau n° 38 : Les composantes verbales et non verbales des situations didactiques de langage selon le système de valeurs		
	Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Situation	Absence de finalisation explicite	Finalisation explicite
Caractéristiques du discours	Nommer sans intention sur l'objet. Enoncé réduit au minimum	Communiquer à un groupe une action réalisée, un événement faire des propositions d'actions
Mécanisme principal	Imitation, séduction.	Etayage global prise de parole devant le groupe
Composante de communication explicitement travaillée	Vocabulaire	Prise de parole, structuration, dialogue.
Rapport à l'autre	Le seul rapport valorisé est le rapport à l'enseignante	Sont développés simultanément les rapports entre pairs et les rapports à l'enseignante.
Stratégies des élèves	Prise en compte différenciée selon le rapport de place	Prise en compte effective de toutes les tentatives de prise de parole, dans une perspective d'efficacité
Finalité	Définir une place d'interlocuteur en fonction du rapport social enseignante élève	Créer les conditions les plus favorables pour amener tous les enfants du groupe-classe à prendre la parole
Effets sur la prise de parole	Les sollicitations non verbales explicites (regard, sourire, arrêt, rotation corporelle) renforcée par l'absence de sollicitation nominative explicite augmentent la possibilité de prise de parole chez ceux qui la prennent déjà	Les sollicitations explicites non verbales (regard attention, contact) et verbales conduisent chaque enfant à prendre la parole en grand groupe à un moment donné de l'année scolaire

Les éléments non verbaux des relations interindividuelles interviennent quotidiennement sur la prise de parole des enfants, favorisant selon les systèmes de valeurs soient ceux qui ont les « possibilités innées » de développer ce savoir, soit tous les enfants en partant de ce qu'ils savent faire. Deux types de rapports au savoir se construisent simultanément : un rapport au savoir dépendant du rapport affectif établi avec

l'enseignante, qui se construit sur le faire plaisir et un rapport qui se construit sur l'engagement dans l'action et dans la collaboration.

Il ne suffit donc pas que l'enfant ait quelque chose à dire pour prendre la parole, qu'il soit « motivé ». Deux autres conditions sont nécessaires : avoir envie de le dire et pouvoir le dire. Il est, donc, nécessaire qu'il y ait, dans la situation même, des indices qui permettent de penser que l'on va être écouté. Ces indices sont liés à l'histoire. Les énoncés émis sont tributaires de la signification accordée à la situation. L'envie de dire, le vouloir et le pouvoir ne sont pas la conséquence de la succession des énoncés mais bien celle de la signification accordée à la situation totale, à la connaissance du type de situation dans laquelle on est engagé et à la place occupée dans cette situation et cette place est attribuée non verbalement.

Les analyses successives des effets des éléments non verbaux dans les rapports entretenus avec les acteurs de l'institution et les familles, dans les situations pédagogiques générales et dans les situations didactiques ont montré, à chacun des niveaux de la situation, que ces éléments non verbaux interviennent sur la prise de parole, en fonction du système de valeurs des enseignantes. Cependant ces situations interviennent simultanément et non successivement. On peut, donc, à ce niveau de la vérification de l'hypothèse s'interroger sur les effets cumulés des éléments non verbaux sur la prise de parole. Certains enfants dont les prises de parole ne sont pas acceptées finissent-ils par obtenir le droit de parole et ceux pour lesquels on a dit qu'ils adoptaient une attitude responsive active finissent-ils par prendre la parole ou continuent-ils à se taire ?

La dernière partie de ce travail devrait conduire à la vérification de l'hypothèse selon laquelle les effets des différents éléments non verbaux de la situation totale constituent l'un des processus, par lequel se construit le rapport à ce savoir et s'opère la transformation de la différence sociale en différence scolaire.

CHAPITRE VII

LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU

SAVOIR PRENDRE LA PAROLE

CHAPITRE VII

LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR

PRENDRE LA PAROLE

L'analyse des situations pédagogiques s'est déroulée en deux temps : le premier portait sur les aspects généraux des pratiques pédagogiques et le second sur les moments didactiques liés à l'apprentissage du savoir prendre la parole en grand groupe. Ce découpage présente un intérêt méthodologique, même si dans la réalité les deux aspects sont en interaction permanente, à chaque instant. Chacune des situations est, par ailleurs, en relation avec celles qui l'ont précédée et celles qui vont suivre.

L'observation, au fil du temps, fait apparaître des régularités dans la conduite des séances didactiques : régularités de déroulement, de régulation des échanges, régularités interindividuelles. Afin de vérifier l'hypothèse centrale, une dernière sous-hypothèse a été émise : les éléments non verbaux agissent par effet cumulatif sur le rapport que les élèves entretiennent avec le « savoir prendre la parole en grand groupe », constituant l'un des processus par lequel s'opère la transformation d'une différence sociale en différence scolaire ». Et, c'est au terme de cette dernière vérification que l'on pourra affirmer que l'hypothèse centrale a été vérifiée.

Pendant une année scolaire, différents temps agissent simultanément par imprégnation, « forme d'apprentissage caractérisée par le fait que la personne apprend sans

savoir qu'elle apprend (...), en même temps se modèlent les attitudes qui constituent les rapports que la personne établit avec son environnement ³⁴⁰». On a déjà constaté que les éléments non verbaux tels que les attitudes à l'égard des familles, l'utilisation de l'espace classe, la place accordée dans le groupe et les éléments non verbaux interindividuels agissent à un instant T sur la prise de parole. Cela permet à certains enfants de prendre la parole et de la reprendre, et ainsi construire ce savoir dans l'action, et conduisant d'autres à ne pas prendre la parole, ne pas être entendu ou être déprécié. Ces éléments non verbaux n'ont pas de signification intrinsèque mais peuvent être expliqués en se référant au système de valeurs des enseignantes, les effets ponctuels pouvant se comprendre en fonction de ces valeurs dominantes.

L'analyse, qui suit, devrait permettre de vérifier que les effets cumulatifs des éléments non verbaux, interviennent effectivement dans les histoires individuelles et collectives et jouent un rôle non négligeable sur la manière dont les élèves se situent dans le rapport au savoir prendre la parole en grand groupe.

On entend, par effet cumulatif, au-delà des effets de la durée, les effets qualitatifs ou se confrontent, s'affrontent, agissent, comme le dirait G. Gurvitch, les différents temps sociaux ; et particulièrement, celui de l'institution, au sein d'un « temps propre aux appareils organisés³⁴¹ », « le temps des règles et celui des rôles sociaux et des attitudes collectives ³⁴²», transformant ainsi la réalité de l'instant T en une réalité de l'instant T+1.

Cette analyse va se dérouler en quatre temps successifs : le profil de départ, les rapports pédagogiques, les moyens pédagogiques, les profils d'arrivée, comme ils ont été définis préalablement³⁴³.

³⁴⁰ LURCAT, L. Imprégnation et transmission à l'école maternelle. *Revue Française de Pédagogie*, avril mai juin 1985, n°71. pp39-46. p39.

³⁴¹ GURVITCH, G. La vocation actuelle de la sociologie. pp 347-348.

³⁴² GURVITCH, G. La vocation actuelle de la sociologie. pp 348-353.

³⁴³ Chapitre 1, p45.

On entend par :

- profil de départ d'un élève, l'ensemble des capacités individuelles relatives au savoir prendre la parole en grand groupe tel qu'il est défini par l'enseignante ;

- rapport pédagogique, le rapport établi entre l'élève et l'enseignante et entre l'élève et les autres élèves, sachant que selon la règle de méthode utilisée, tous les rapports sont en rapport entre eux ;

- moyens pédagogiques, l'ensemble des éléments non verbaux relevant de la pratique pédagogique ;

- profils d'arrivée, les changements opérés depuis le profil de départ en matière de prise de parole en grand groupe, au terme du travail d'observation qui a duré une année scolaire.

Ces quatre points vont être l'objet d'un développement plus ou moins important, car les points deux et trois ont été abordés tout au long de la recherche.

1 LES PROFILS DE DEPART

Bien qu'il soit apparu clairement que les rapports établis avec les familles, véhiculent les valeurs dominantes des enseignantes, on aurait pu pourrait penser, dans la mesure où les écoles accueillent des publics dont la majorité est d'origine ouvrière et où aucune des enseignantes ne souhaite changer d'école, que ces rapports n'ont pas d'incidence sur les rapports établis avec les élèves.

Le profil de départ des élèves est défini comme l'ensemble des capacités de l'élève relative à la prise de parole en grand groupe, capacités évaluées, par les enseignantes, soient à l'aide des grilles d'évaluation soit sans les grilles³⁴⁴.

Lors de l'analyse des grilles, on a distingué deux types de grilles : les grilles

³⁴⁴ Au cours des conversations des questions ont été posées aux enseignantes en s'inspirant de la grille d'Agnès Florin : Questionnaire pour l'école maternelle : participation verbale en classe, comportement en classe. In : FLORIN, Agnès. Pratiques du langage et prédiction de la réussite scolaire. pp232-233.

élaborées par les enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant sont essentiellement constituées d'éléments formels hiérarchisés, les grilles élaborées par les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif comprennent des items objectifs formels et des items relatifs aux attitudes en situation.

Les « évaluations » opérées s'appuyant ou non sur ces grilles, prennent deux orientations différentes. L'une implicite, permet d'opérer une classification en fonction des chances de départ, agissant comme un diagnostic assorti de fatalité, classification qui est justifiée par des évaluations sommatives ayant un rapport avec la grille d'évaluation, l'autre est intégrée au processus de formation.

L'analyse de ces pratiques évaluatives, devrait faire apparaître comment celles-ci participent à la construction de la place d'interlocuteur de l'enfant dans l'apprentissage de la prise de parole.

1.1 Un constat implicite

Le système de valeurs indépendant place, dans les premiers rangs de ses valeurs, la hiérarchie entre les individus de la société. Cette hiérarchisation s'opère à la fois en fonction de données liées à l'origine sociale, en fonction des diplômes et en fonction de l'ancienneté, du statut professionnel et du sexe.

Ce mode de différenciation agit selon deux axes qui sont complémentaires, tendant à valoriser ou à dévaloriser certains enfants et leurs familles. S'inscrivant toujours dans une logique de mise à distance justifiée, les enseignantes portent, à l'intérieur de la classe, des jugements sur les parents, les familles ou les modes de vie.

Ainsi, lors d'une collecte financière organisée par la poste pour les enfants de l'hôpital, une seule enfant apporte une boîte pleine de pièces jaunes, comme cela était demandé. Afin de remercier la petite fille, l'enseignante la fait applaudir par tous les enfants et entreprend, ensuite de compter le nombre de pièces contenues dans la boîte, doublant ainsi la valorisation en faisant apparaître la quantité de pièces généreusement donnée. La maman sera remerciée à la sortie.

L'enseignante connaît la précarité des situations familiales, et si elle peut remercier

la petite fille pour sa solidarité aux enfants malades, la manière de procéder conduit à faire une discrimination sociale en faveur des enfants et des familles ayant argent et emploi. Cette opération de discrimination à l'égard des plus favorisés est renforcée par des discours de négatif à l'égard des enfants et familles qui n'appartiennent pas à la même catégorie. Les liens opérés entre l'enfant, sa famille et la responsabilité éducative attribuée à la famille en cas d'échec, peuvent conduire jusqu'à l'indifférence à l'égard d'un enfant. C'est le cas de Marine dont « l'abandon » est justifié par l'enseignante. « La famille ne s'en occupe pas alors moi non plus ». Alors qu'au début de l'année, Marine apparaît comme une enfant « calme et agréable », l'absence de collaboration de la famille, selon la forme souhaitée par l'enseignante, entraîne une dégradation des relations qui va jusqu'à la disqualification auprès de ses collègues. « Tu as vu comme elle est grosse, elle compense, elle me dégoûte ». Présente à l'école de 7h30 à 18h30 (les heures de garderie, d'école, et de cantine sont incluses), Marine vient à l'école avec un sac rempli de petites choses à manger, qu'elle grignote de temps en temps. Cependant, aucune tentative éducative ne sera faite pour modifier son attitude à l'égard de la nourriture malgré les risques d'obésité. La faute est attribuée à la famille et les propos tenus par l'enseignante tendraient plutôt à renforcer le comportement de Marine : « Mais oui, vas-y continue ! », sont les propos tenus sur un ton désapprouvateur, mais suivi d'un laisser-faire permettant à Marine de manger tout le temps.

Lorsque l'enseignante se représente les parents de manière positive, sa représentation de l'enfant suit le même trajet. Il en est ainsi de Kirk, dont les parents, selon les propos de l'enseignante en début d'année, sont des gens bien sous tous rapports : « Je crois que son père fait sciences-po. Il doit avoir une bourse de son pays et une bourse de France. »

L'enseignante dit être en admiration devant les tenues vestimentaires des mères et tantes de l'enfant. Tout y est luxe : les bijoux, les fourrures, les voitures (...). La proximité sociale est supposée à travers les signes vestimentaires. Le discours tenu à ce sujet est sans ambiguïté « il faudrait tout faire pour que ces enfants là restent dans le public. Tous ses frères et sœurs sont partis dans le privé. Ce n'est pas étonnant si le niveau baisse, on ne leur offre pas la qualité. Ses parents sont souvent à l'étranger, je ne sais pas pourquoi ! D'ailleurs Kirk parle trois langues », et l'enseignante se désole de ces stratégies d'évitement.

De ce fait, Kirk est « dispensé » d'évaluation critériée. Il bénéficie, dès le début de l'année d'une évaluation globale positive : « est supérieur aux autres, parle trois langues », et est autorisé à faire des erreurs de vocabulaire (il dit « Zoiseau » à la place d'« oiseau » mais ceci est « normal » car « Zoiseau » dans sa langue natale a une signification). Il est autorisé à ne pas respecter les règles de prise de parole dans les situations où la prise de parole est extrêmement ritualisée. Kirk aurait, selon l'enseignante une intelligence au-dessus de la moyenne. Il est le partenaire privilégié de l'enseignante. Et, d'ailleurs s'il n'apparaît pas sur le cahier d'évaluation interne à la classe, car « il a tout acquis ». L'enseignante souhaiterait, donc, le faire passer dans la classe supérieure. La directrice s'y oppose. Selon l'enseignante, il s'agit d'une raison politique. « Je ne peux pas le faire passer car je n'ai pas ma carte au PS (parti socialiste). »

Contrairement à Kirk, Hassen ne parle pas, et dans les premiers temps l'enseignante se demande s'il comprend. N'a-t-il pas des difficultés, liées à une insuffisance de capacités ou est-ce seulement un problème de langue ? Mais très rapidement elle adopte la seconde hypothèse. « Son papa est très gentil, il a travaillé toute sa vie ». « A la maison ils ne parlent pas français ».

Quant à Géraldine, elle appartient, selon l'enseignante, à la « catégorie » déficient intellectuel léger, bien que cela n'ait jamais été mesuré. Elle ne comprend rien, et fait ce quelle veut quand elle veut. Elle aurait eu un problème à la naissance auquel s'ajoute le problème de son origine sociale. Elle se situe dans les choix affectifs de l'enseignante à l'opposé de Kirk. Elle porte sur elle les signes de disqualification : des vêtements mal assortis, toute petite, elle « bénéficie » d'un surnom qui fait rire tout le monde, « mais ce n'est pas méchant ». Les enfants et les enseignantes l'appellent mémé.

Emilien, « considéré comme autiste » dès la rentrée par l'enseignante, « est incapable de communiquer ». Dans la classe, il ne participe pas verbalement aux activités collectives de langage tel que l'enseignante le souhaiterait. En informant le rééducateur et l'enseignante que Emilien a dit : « Hum, tu sens bon », on obtient une réponse surprenante : « C'est un hasard ». Le cadre d'interprétation est fixé. La véracité du diagnostic porté par l'enseignante est indiscutable, quelles que soient les conditions de son élaboration. Dans cet exemple, l'évaluation est globalement fondée sur des critères non explicitement définis. Les effets d'attentes jouent pleinement leur rôle. Puisqu'il est autiste, cet enfant ne peut communiquer avec l'extérieur. Lorsqu'on interroge davantage cette

évaluation globale on constate que le diagnostic d'autisme a été porté en raison de « l'incapacité à communiquer avec les autres », autisme qui le rend « incapable de communiquer ». Il semble difficile de sortir de ce raisonnement circulaire, la « psychologisation » des difficultés renvoie la responsabilité à l'individu et non à la situation.

Et pourtant celle-ci joue un rôle important. En effet, dans la situation institutionnelle, les règles de prise de parole sont définies par l'enseignante. Dès lors se pose la question des critères qui permettent de classer quelqu'un dans la catégorie autiste. Absence de respect des règles, prise de parole non contrôlée, hors sujet ou diagnostic médical s'appuyant sur d'autres critères ? Aucun diagnostic médical n'a été effectué. L'analyse de l'évolution du comportement d'Emilien, et des interactions entre l'enseignante et lui, permet de comprendre ce qui s'est passé³⁴⁵. Emilien en début d'année dit quelques mots « maman, porte, ballon », et pour se faire comprendre associe le geste, et le mouvement à la parole. Ainsi il va à la porte de la classe, l'ouvre et dit, simultanément, « maman ». Si l'on considère les capacités de communication des enfants de cet âge, sachant qu'ils découvrent le verbal, il n'y a rien de surprenant.

Mais l'enseignante n'admet pas de ne pas pouvoir contrôler les déplacements d'Emilien ; ce serait reconnaître une « faille » dans l'image qu'elle a d'elle-même. Le handicap médical posé, permet toutes les transgressions. Et si Emilien prend la parole, cette prise de parole n'est prise en compte, qu'à travers le filtre de perception posé, autisme donc incommunicabilité.

Cette évaluation globale porte sur des critères qui n'apparaissent pas dans la grille, mais elle s'inscrit dans le même registre que le dépistage des difficultés articulatoires³⁴⁶.

³⁴⁵ Analyse des situations didactiques d'apprentissage de la communication, chapitre VI.

³⁴⁶ Difficultés articulatoires mentionnées dans le chapitre IV où sont analysées les grilles d'évaluation

Cette évaluation est suivie d'actions visant une prise en charge médicale totale de l'enfant. L'objectif de l'enseignante est clair : faire placer Emilien dans une structure d'accueil, le soustraire (exclure) de l'emprise familiale, condition sine qua non, pour qu'il soit pris en charge par elle. La commission réunie n'a pas jugé nécessaire, au vu du dossier, de séparer Emilien de sa famille.

Quant à Alexandre, il « n'a aucun problème de communication », cependant il n'a aucune conscience des « règles de bonne conduite. Il est infernal. ». Dans le même groupe-classe qu'Emilien, il ne bénéficie pas des circonstances médicales atténuantes. Plein de vie, aux yeux d'un observateur extérieur, il se voit attribuer systématiquement la responsabilité de toutes les « bêtises » et il est puni en conséquences : menace de la chaise du vilain, dortoir, privation de gâteaux. Pour l'enseignante l'explication d'un tel comportement est évidente : « parents SDF déchus de leur droit de garde par le juge³⁴⁷ » et n'ayant aucune activité professionnelle. La responsabilité de la « mauvaise » conduite d'Alexandre est intégralement attribuée à ses parents.

Pierre est mignon, ne parle pas mais comprend tout. Il cherche le contact. Il a des copains mais il se chamaille avec Kirk. Meddhy et Nabil prennent la parole facilement. Ils ont de bons contacts. Alain n'a pas de problème de Quotient Intellectuel, mais un problème de famille. Seul noir au milieu d'enfants blancs, il vit avec sa mère, qui met sur le compte du père l'énervement de cet enfant. Selon l'enseignante, il a de grosses difficultés de compréhension, liée à sa situation : « vous vous rendez compte quand il va s'apercevoir qu'il est noir ! ». Tout est question de couleur. L'enseignante se pose le problème de place dans la famille et explique ainsi l'absence de participation d'Alain dans le groupe-classe. Déborah, la plus jeune de la classe, est « extraordinaire elle comprend tout ». Mais l'explication est simple. Ses deux parents travaillent.

Ces évaluations ont un critère commun, non explicite, la place des parents dans le monde du travail. Derrière celles-ci se lisent en filigrane le rapport aux familles, le rapport

³⁴⁷ Interprétation de l'enseignante, à propos du placement d'Alexandre.

aux règles de politesse et de savoir-vivre, le rôle de la famille dans l'éducation, la place accordée au travail, le lien avec la représentation des familles, et la supériorité de l'enseignante sur la famille, savoir d'expert qui ne peut être mis en doute.

Ces valeurs composantes du système de valeurs indépendant se retrouvent intégralement dans les pratiques d'évaluation, à la recherche du bon élève. On se trouve face à des jugements qui intègrent des informations sur les origines sociales. Ces jugements sur les conduites et comportements peuvent être justifiés par la grille d'évaluation en cours d'élaboration : « accepte les règles ». L'analyse des règles a permis de voir qu'au sein de ces pratiques, il n'y a pas de négociation. Et, dans les « cas extrêmes » pour lesquels aucune solution n'est trouvée pour « faire rentrer dans le rang », pour faire accepter, il reste la solution du pouvoir : l'exclusion hors de l'école ou dans l'école.

Ces pratiques d'évaluation globale ont une histoire. Elles ne sont pas nées à la suite de la dernière demande d'évaluation institutionnelle. Celles-ci existent depuis longtemps³⁴⁸. Les avis sur le développement du langage des enfants étaient communiqués par les enseignants de maternelle à ceux de l'école primaire sur un dossier non communiqué aux parents. On pouvait lire, sur des dossiers, qui comprenaient la question suivante : « A la fin de cette formation préscolaire quel (à propos de l'enfant) est le développement du langage », des réponses telles que : « handicapé par son langage », « une certaine lenteur dans la façon de s'exprimer », « médiocre », « très bon », « niveau de vocabulaire élevé », « vocabulaire pauvre »³⁴⁹.

Les habitudes de travail, renforcées par le dossier médical, en cours de scolarité de maternelle, sur lequel est demandé à l'enseignante de porter un jugement sur le niveau d'intégration de l'élève dans l'école, le niveau de socialisation et son niveau de langage, ont participé à la mise en place de pratiques d'évaluation globale.

³⁴⁸ La confidentialité n'a pas permis de savoir depuis quand cette pratique existe, mais la pratique personnelle permet de dire que, dans les années 1975, c'était déjà une pratique courante.

Les nouvelles demandes institutionnelles ont légitimé des pratiques personnelles mais ne les ont pas constituées.

D'ailleurs cinq années³⁵⁰ auparavant on pouvait lire dans le cahier d'évaluation de la classe :

Vocabulaire : difficultés à comprendre le discours
Syntaxe : nulle
Articulation : mauvaise
Rend volontiers service
Organisation très mauvaise du geste
L'enfant ne semble pas comprendre les consignes
Resterait au gribouillage.
ou encore :
Vocabulaire : l'enfant a besoin d'être sollicité, ne s'exprime pas facilement
Syntaxe : n'emploie pas facilement des subordonnants
Articulation bonne pas de défauts majeurs.

Au sein de ces pratiques d'évaluation-contrôle, les élèves sont classés en fonction de critères relatifs aux attitudes, l'exclusion est le dernier recours. Elle témoigne peut-être de l'impuissance ou du refus des enseignantes à gérer, ce qu'elles considèrent comme étant des débordements, perçus comme tels en raisons de leur représentation de l'enfance, (un être pas fini) de leur conception du lien enseignement-apprentissage de type behavioriste de leur vision « psychologisante » des difficultés, qui est certes le résultat de tout un travail institutionnel mais aussi parce que la représentation d'une personne libre et autonome responsable de ses actes fonctionne comme l'un des principes organisateurs de la société, évacuant ainsi toutes les conditions déterminant les marges de manoeuvre au sein desquelles chacun évolue. Il n'existe, cependant, aucune situation de communication entièrement neutre dans laquelle « l'efficacité dépendrait d'un pur savoir-faire plus que d'un savoir être »³⁵¹.

³⁴⁹ Dossiers scolaires confidentiels 1990.

³⁵⁰ Journal de bord 1988-1989.

³⁵¹ PERRENOUD, P. Bouche cousue ou langue bien pendue. MARTIN, D. et alii. Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991. 241p. p 17.

Ces évaluations ont pour fonction de renvoyer à chacun l'image de ses propres capacités ou incapacités par rapport au savoir.

Ces évaluations implicites, effectuées dès le début de l'année scolaire, confirment la place de l'élève dans les représentations des enseignants. Ces représentations présentes dès le début d'un cursus scolaire ne sont pas sans effets sur ce cursus. Elles déterminent des attentes. Mais celle-ci ne se réalisent pas par prophétie. La justification de ces évaluations à l'aide de tests sur les connaissances est un des éléments qui contribuent à la réalisation de ces attentes. Mais l'analyse des profils de départ conduit à s'intéresser préalablement aux évaluations initiales effectuées par les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif.

1.2 Un processus en cours

Les valeurs dominantes du système de valeurs coopératif sont la collaboration entre les acteurs, l'interdépendance et le partage du savoir. Mais pour partager le savoir, il apparaît indispensable de prendre en compte de ce que savent faire les enfants au départ, afin de construire des situations pédagogiques pouvant leur permettre d'améliorer leurs compétences. A ce stade de développement, l'enfant grandit simultanément sur les plans moteur et affectif et cognitif. Les évaluations de ces enseignantes, ont pour objectif de situer l'enfant dans un processus. Les premiers temps de ces évaluations, s'effectue sur les items suivants : recherche la communication (verbale ou non verbale) et exprime ses émotions.

Ainsi Coralie ne parle pas dans la classe mais parle dans la cour aux enseignants comme aux enfants : « dès que sa petite soeur a besoin de quelque chose, c'est incroyable elle vient nous parler comme si elle nous parlait tout le temps ». Dans les situations formelles, elle ne parle pas, peut-être n'en éprouve-t-elle pas le besoin ; peut-être ne comprend-elle pas pourquoi on lui pose des questions ; peut-être n'a-t-elle pas envie de parler d'elle. Lors de la consultation avec l'infirmière le diagnostic est fataliste. Cela aurait pu, conduire à une classification dans la catégorie des enfants incapables de prendre la parole. L'infirmière n'a pas pris en compte la situation qui est complexe. L'enfant, comme l'ont montré les recherches effectuées sur ce sujet, prend en compte la situation ses implicites et le rapport à l'interlocuteur, avant de s'intéresser à l'énoncé stricto sensu. Cette situation générale donnera ou non à l'enfant l'envie de parler. L'envie de parler à quelqu'un

d'inconnu chargé de voir si tout se passe bien, n'est pas une situation sociale simple à gérer. Or l'évaluation a été faite à l'aide des réponses apportées aux questions posées et a conduit au diagnostic suivant : « ne parle pas ». Mais, l'enseignante intervient à l'encontre de la proposition de suivi médical, car elle prend en compte la situation dans son intégralité, les capacités de prise de parole qui varient d'une situation à l'autre, et considère que « ce n'est pas en sortant Coralie de la classe que cela va faciliter sa prise de parole en classe ».

Vanessa est une petite blonde, dont les cheveux longs sont bouclés. Elle porte souvent des petites robes qui la font ressembler aux petites filles des années soixante. « Sa maman fait des efforts », même si ce n'est pas toujours « vraiment à la mode ». Vanessa ne parle pas « mais elle a les yeux moins hagards que ceux de son frère, avec lui c'était impressionnant, mais j'y suis arrivée ». L'enseignante veille à ce que Vanessa soit toujours présente (dispositif d'accueil) et favorise les échanges avec les autres enfants lors des activités en ateliers. Ainsi Jimmy vient souvent lui expliquer, avec les mains, comment il faut faire. Sans jamais intervenir sur les échanges, l'enseignante observe s'ils se comprennent.

Jonathan s'assied toujours à la même place sur le tapis. « Dès que je lui parle, il se met à pleurer, alors je ne lui parle plus, il finira bien par s'intégrer ». Et, quelques mois plus tard, après un long travail d'approche, au cours d'une séance d'activités motrices : « Oh ! Marie-christine, il faudra que tu reviennes, Jonathan n'a jamais fait d'aussi jolis sauts ». Ce petit garçon est solitaire et porte toujours sur la tête, lorsqu'il est à l'extérieur, un bonnet avec un pompon. On dirait qu'il porte la misère du monde sur les épaules. « Été comme hiver il porte ce bonnet ; peut-être que ça le rassure ! »

Sony ne parle pas, mais ses yeux sont rieurs. " Le médecin a dit à ses parents que l'école le débloquerait, ils sont inquiets, mais moi je ne m'inquiète pas ! » Thomas ne parle pas, cependant l'enseignante ne veut pas faire intervenir de rééducateur, il faut du temps ; « il est trop petit » et rien ne préjuge de ses compétences. Il n'y a pas de jugements ni de diagnostics et si cela ne se débloque pas « on envisagera les examens médicaux nécessaires pour savoir s'il entend. Mais il ne faut pas inquiéter les parents ». Coraline inquiète un peu l'enseignante. « Je me demande si elle ne prend pas des médicaments qui l'assomment ». Cette petite fille ne parle pas et a souvent un regard qui laisse penser qu'elle est ailleurs. Quelques mois plus tard, « Tu as vu, Coraline m'a fait visiter toute la classe ». « Oui ! », dit

l'enseignante « j'ai tout regardé, pour les enfants comme elle, la classe n'est pas la structure qui convient. Il faudrait pouvoir l'accueillir en crèche. Au départ, je pense qu'elle était effrayée ».

Alex se débrouille très bien mais « il se prend pour le centre du monde ». Si on l'écoute, il n'y en a que pour lui. Chloé parle tout le temps dès qu'elle le peut et c'est fatigant mais elle est petite. Lucie sait parler, « au début je n'en voulais pas dans ma classe j'appréhendais, mais finalement c'est très bien c'est la copine de Coralie et je m'en sers ». Jimmy a traversé la mer sans ses parents, il est à la maison de l'enfance, il ne parle pas la langue française mais sait très bien expliquer avec les mains les activités aux autres enfants. Aude a un « sacré caractère » et ne parle que lorsqu'elle a envie. Jérémy ne vient pas souvent à l'école, l'enseignante a insisté auprès de ses parents pour qu'il vienne toute la journée parce qu'il a l'air perdu. Rémi rigole beaucoup, toujours prêt à parler bien que ses propos soient inintelligibles.

Les appréciations sont variables à l'égard des élèves, certaines sont plus positives que d'autres.

« elle parle tout le temps et de n'importe quoi, mais il faut du temps pour comprendre les règles ça viendra ».

« Il communique très bien, mais il ne sait respecter aucune règles ».

« Elle parle tout le temps, mais ça va venir »

« Après on dit que ces enfants-là ont un vocabulaire pauvre ! »

« Il se fait très bien comprendre, mais on ne peut pas se contenter du non verbal ».

« Je fais tout pour qu'ils parlent, mais après quand ils parlent tous je trouve cela usant ! ».

Derrière ces évaluations, se trouve l'idée centrale selon laquelle c'est à partir de ce qu'ils savent faire, de ce qu'ils font qu'ils vont progresser. Il n'y a aucune interférence négative entre les origines familiales et ces points de départ.

Ces évaluations ne portent pas sur des éléments précis mais sur des attitudes plus générales. Elles s'effectuent au sein de la situation pédagogique générale, avec ou sans la participation de l'enseignante, intègrent la situation et ses effets tiennent compte du processus en cours et du temps nécessaire pour une évolution de la pratique.

Ces pratiques reposent sur l'idée selon laquelle tous les enfants ont droit au savoir, plus qu'à l'accès au savoir. Leur pauvreté manifestée par un ensemble de signes distinctifs visibles, comme les vêtements par exemple, ne les met pas dans un état de non-droit. Cette

attitude s'articule avec celle adoptée à l'égard des familles qui a pour objet de leur faire connaître le système éducatif de l'intérieur et de ne pas opérer de différenciation négative à leur égard.

1.3 La pratique des tests : une justification du jugement initial

Les enseignantes du système de valeurs indépendant ont procédé à deux tests d'évaluation de capacités. Dans les deux cas il s'agit d'une évaluation qui vise à comparer la « performance de l'élève » à un seuil de maîtrise défini au préalable, le premier permettra d'évaluer le niveau de vocabulaire : pauvre ou riche, le deuxième situe l'enfant par rapport à une interprétation des stades de développement selon laquelle tout enfant ne connaissant pas ses couleurs avant quatre ans ne les connaîtra jamais.

Le mode de passation est indépendant pour les deux tests, cependant l'organisation diffère. Pour le premier le passage se fait individuellement au bureau, pendant que les autres enfants sont occupés à une autre activité ou font la sieste. Les enfants sont debout, à côté de l'enseignante qui est assise sur une grande chaise. Le second se déroule au sein de l'espace collectif, l'enseignante est assise sur une petite chaise, l'enfant est debout devant elle à hauteur de ses yeux. Ce rapport spatial assure le maintien de la distance, physiquement d'une part, symboliquement d'autre part. Ces pratiques rendent la situation contraignante en imposant le déplacement. L'utilisation du bureau et le déplacement individuel des enfants jusqu'à celui-ci inscrit l'enfant dans le type de rapport attendu : la soumission à l'autorité. C'est dans ce rapport que se construit le rapport à l'évaluation de la langue.

Lorsque les corps sont proches, on entre dans une situation intime au sein de laquelle il suffit de parler à voix basse pour être entendu, moment où les émotions sont ressenties le plus fort, moment où l'on peut avoir besoin de faire le tri dans le flot d'information perçu, voir de se soustraire à la communication.

Ainsi prendre la parole seul, devant tout le groupe, en se déplaçant jusqu'à l'enseignante, c'est se situer, sur injonction ou non, dans un rapport intime avec l'enseignante. Cela peut, selon les cas, conduire au mutisme ou créer les conditions d'un climat favorable à la prise de parole.

Lors de la première séance d'observation, un contrôle de vocabulaire est fait, à partir d'images, représentant un objet ou un métier. L'enseignante les présente aux enfants. Ainsi elle présente une image sur laquelle est représenté un panier à œuf métallique rempli d'œufs en vrac. Ce test pourrait très bien s'insérer dans une démarche d'évaluation formative permettant à l'enseignante de connaître ce que les enfants savent ou ne savent pas, et même prendre en compte leur difficulté à décoder les dessins. Cependant le mode de passation confère à ce test le statut d'une évaluation de savoirs acquis en dehors de l'école.

Les consignes sont formulées de différentes manières : « Regarde, c'est quoi ça ? », « Qu'est-ce qui est dessiné ? », « C'est quoi ça ma petite puce ». Explicitement, l'enseignante veut évaluer le niveau de vocabulaire. Cependant pour l'enfant, la situation dépasse largement ce contrôle de connaissances acquises hors de l'école. Les enfants dans le moment d'ouverture de l'interaction adoptent des positions de protection, mains dans le dos, doigt dans la bouche, tête baissée, auxquelles s'ajoute une expression qui semble dire, avec une certaine inquiétude, « que veut-on de moi ? ».

Dans cette situation conduite par l'enseignant qui pose les questions, formule les consignes et présente les images, l'enfant va tenter de comprendre ce qui est attendu de lui. Il est très improbable qu'il puisse se référer à une situation similaire (supposition invérifiable). Il est confronté à une nouvelle situation sociale et a des pratiques langagières socialement discriminantes : il y a ceux qui reconnaissent et peuvent nommer, ceux qui reconnaissent et ne peuvent pas nommer, ceux qui ne reconnaissent pas.

A cette difficulté s'ajoute celle de nommer un objet, dont la représentation sans perspective est déjà une interprétation de la réalité (celle du dessinateur), réalité, par ailleurs, très certainement, méconnue des enfants. De la même manière, alors que les enfants vivent en appartement, l'image suivante représente une petite maison de plein pied entourée d'un jardin. La vérification de la connaissance de vocabulaire ne se fait pas sans obstacles.

Or « de nombreuses recherches montrent que les capacités cognitives dont l'enfant fait preuve dépendent étroitement de la mise en scène expérimentale et des règles explicites et implicites qui régissent la situation³⁵² ».

Les recherches antérieures l'ont montré, l'enfant est d'abord sensible à la situation, au degré de connivence de l'interlocuteur. Ce n'est qu'en dernier lieu qu'intervient l'énoncé verbal dans la construction du sens de la situation.

Dans ce test, outre le fait qu'aucune explication n'est donnée à l'enfant sur le sens de cette activité, rien n'est dit sur le fait que ce sont des dessins qui représentent des objets vus, éventuellement, à l'extérieur de l'école. Ces remarques concernent tous les enfants. Dans cet échange de type nouveau, les enfants sont mis dans l'obligation de répondre à la question posée ou d'adopter une stratégie de non-réponse³⁵³. En effet, dans cette distance intime qui unit enseignante et élève, se superposent distance symbolique et distance cognitive. L'enseignante peut réduire les effets de cette superposition, par les moyens non verbaux et verbaux utilisés. A l'inverse, la distance symbolique peut être exacerbée, et être d'autant plus efficace dans la construction du rapport de place que l'enfant n'a pas de possibilité de s'y soustraire. C'est dans le rapport entre ces différentes distances ou l'affectif et le cognitif se mêlent, que se construit le rapport à l'évaluation des capacités de communication.

La prise de parole dans ces conditions ne peut-être qu'une prise de parole soumise. L'enfant ressent l'ampleur de la distance et utilise des moyens non verbaux visant à réduire la tension produite par cette situation. Ceux de l'enseignante vont alors réduire ou accroître la tension, en fonction de la représentation de l'enfant et de celle de la famille.

Ainsi pour Déborah, le ton doux, le sourire assortis d'une absence de remarque lorsqu'elle ne sait pas, conduisent l'enfant à répéter les mots que prononce l'enseignante,

³⁵² GROSSEN, M. L 'Evaluation des capacités cognitives : un processus interactif entre l'adulte et l'enfant. In : Weiss, J. L'évaluation : problème de communication. Genève : Delval, 1993. 219p. pp101-115. p102.

³⁵³ BAUTHIER, E. Pratiques langagières et pratiques sociales. p 50.

et qu'elle lui demande de répéter. Ce moment constitue le point de départ d'un type d'échange qui se retrouve entre Déborah et l'enseignante dans les situations collectives, mais c'est aussi à ce moment là que lui est reconnu le droit de ne pas savoir. Ces éléments non verbaux lui apportent la sécurité nécessaire à la prise de risque.

Pour Hassen, la main tendue et le déplacement physique jusqu'à son image-signe assortie d'une explication verbale : « c'est ton signe » peuvent être interprété comme une démarche pour mettre en confiance. Hassen ébauche un sourire timide. L'enseignante veut se faire comprendre. Sa conception de l'apprentissage du français, langue étrangère, est peut-être différente de sa conception du français langue maternelle. Mais cela tient surtout au fait que le père bénéficie d'une image positive, et l'enseignante, en ce début d'année, se demande si Hassen ne comprend rien ou si c'est un problème de culture et de langue maternelle, elle opte implicitement pour la deuxième hypothèse et met « tout » en œuvre pour se faire comprendre.

Lorsque Pierre est interrogé, le regard de l'enseignante, l'inclinaison de la tête, le sourire accompagné d'un hochement de tête, déclenchent le sourire et une ébauche de réponse à deux reprises. Alain arrive les yeux baissés et la tête rentrée. Le ton de l'enseignante est doux mais ses soupirs successifs manifestent regret, déception ou amertume, forme de jugements qui coupe court à toute tentative de prise de parole. La séance est écourtée : « c'est tout va jouer ». Géraldine, doigt dans la bouche et tête baissée, comme Déborah, est manipulée comme une poupée. L'enseignante lui retire le doigt de la bouche, et lui redresse les épaules et la tête. Le silence qui s'ensuit est lourd de sens. L'enseignante se contente d'interroger : « Regarde, qu'est-ce que c'est ? », « Et ça qu'est-ce que c'est ? », « C'est quoi, ça ? ». Géraldine regarde droit devant sans rien dire. « Bon, va jouer » signe la clôture de l'échange. L'enseignante ne s'est pas « rendu compte du rapport physique », Géraldine ne comprend pas la consigne, mais le problème ne se pose pas au niveau de la formulation de la consigne nécessairement claire, se pose, donc, le problème de la réception. Or en regardant la formulation de plus près on peut noter que : « bon, va jouer » indique à l'enfant ce qu'elle doit faire, ce qui n'est pas le cas de « regarde qu'est-ce que c'est ? » Cette question laisse Géraldine devant un choix difficile. Une image un dessin, un truc avec des oeufs dedans ? Quelle est la réponse attendue ? On est ici dans une situation qui, sous couvert d'un enrichissement linguistique possible, occulte toute dimension de dialogue.

Présentée comme une épreuve commune à tous les enfants, ce test connaît cependant des variations entre enfants. Au niveau de la consigne, pour certains enfants l'enseignante souhaite se faire comprendre, pour d'autres la consigne est donnée sans commentaires. Cela pose le problème de la formulation des consignes, chaque élève étant censé avoir en sa possession le maximum d'informations pour accomplir ce qui est demandé. Par ailleurs, ce type de consignes, comme dans le test qui suit, n'autorise qu'une réponse minimale ce qui ne facilite pas le travail relatif à la prise de parole. Mais le problème de la consigne n'est sans doute pas central, puisque ce ne sont que des énoncés.

Des variations non verbales sont observées dans la tonalité : ton interrogatif modéré pour Alain et Hassen, ton exclamatif élevé pour Géraldine. Le climat varie, ce qui est confirmé par l'énoncé verbal « c'est quoi ma petite puce » qui est différent d'un énoncé beaucoup plus sec « c'est quoi ça ? », et donne des informations sur les attentes de l'enseignante.

Le temps consacré à chaque enfant, bien que non mesuré, varie en fonction de la représentation que l'enseignante a de lui, réussite possible ou échec probable. L'absence de réponse attendue écourte la séance. Et si cela réduit le temps de tension, cela réduit aussi les chances de pouvoir dire quelque chose.

Seule Géraldine se verra soumise à un traitement physique visant à obtenir la bonne tenue : retrait du doigt de la bouche déplacement du corps. Elle est soumise à une première évaluation implicite : se tient mal. La deuxième évaluation : yeux levés au ciel de l'enseignante, pourrait se traduire par : « Tu ne sais vraiment rien ». Cela conduit à la clôture de l'interaction : « Bon, va jouer ! ». Consigne comprise immédiatement ! Aucun jugement verbal n'a été prononcé.

Un deuxième test a lieu en janvier. L'enfant est appelé par l'enseignante, au sein du collectif. Il s'agit d'une évaluation sur la connaissance des couleurs. La consigne est de nommer la couleur du feutre que montre l'enseignante, les autres enfants, qui regardent tous, doivent se taire. L'enfant interrogé est debout devant l'enseignante.

La disposition des élèves est en U, l'enseignante étant seule sur le quatrième côté. Des enfants sont assis par terre sur le tapis. Les enfants ne comprennent pas le sens de l'évaluation en tant que telle mais peuvent très vite se rendre compte si ce qu'ils font correspond à ce qu'on attend d'eux.

Meddhy est appelé et se place devant l'enseignante. « C'est quelle couleur ? », dit l'enseignante sans lever les yeux vers l'enfant. Pour chaque crayon, il nomme la bonne couleur, l'enseignante sourit et enchaîne « oui, c'est ça et celui là ». Simultanément et à trois reprises Alexandre reprend le nom de la couleur. Sur un ton irrité, car cela perturbe la séance et enfreint la règle « ne pas parler », l'enseignante lui demande de se taire et d'écouter. Vient son tour. « Il est de quelle couleur ? ». Alexandre répond : « couleur ». « Il est marron » dit l'enseignante d'un ton sec en parlant fort. « Et celui-là ? » : demande l'enseignante en approchant sa tête et son regard à moins de 10 cm de celui d'Alexandre, en montrant un feutre vert. « Marron » dit Alexandre. « Non vert, et celui là ? » (il est jaune). « Vert » dit Alexandre « tu vois si tu avais écouté tout à l'heure ! ». Le jugement quant à la conduite d'Alexandre est tombé. Visiblement l'enseignante est enfermée dans son diagnostic, son cadre d'interprétation, à l'égard d'Alexandre et elle ne comprend pas ce qu'il fait. Et pourtant, cette situation est proche de celle du rituel journalier pour lequel il faut retenir le dernier mot.

La situation est une situation d'incommunicabilité totale, or, Alexandre ne fait que répéter le dernier mot entendu comme préalablement avec Medhy et comme il le fera dans les séances de langage. Il n'a sans doute pas compris la consigne, peut-être ne sait-il pas nommer les couleurs mais quel est, pour lui, le sens de l'activité ? Dire des noms de couleurs pour quoi faire ? Impossible de connaître ses pensées, mais il est possible de supposer qu'il avait compris qu'il y avait une erreur quelque part. Or cette situation d'évaluation se déroule dans un espace très proche de l'enseignante, là où l'affectif domine la voix, là « où le nez est allongé et peut paraître déformé de même que les lèvres les dents et la langue ³⁵⁴ ». Quelle image se fait-on de soi quand on ressent dans ce type de rapport non pas de l'affection mais du rejet, des reproches en étant si proche ? Meddhy a eu la « chance » d'avoir par l'absence de regard un peu de distance préservée. Mais est-ce de la chance ou une différence de traitement ?

La proximité représente un espace au sein duquel tout se sent et se ressent la

³⁵⁴ HALL, E.T. La dimension cachée. p148.

menace comme la confiance. En fonction des valeurs de l'enseignante, la charge émotionnelle qui se trouve dans cet espace va varier et être très fortement ressentie par les élèves.

Ces tests permettent de mesurer, explicitement, le niveau d'acquisition du vocabulaire, conformément à la pré-grille. Ils permettent également de dépister les « défauts articulatoires et se situent dans la logique des enseignantes qui ignorent le rôle de la situation au sein de laquelle se construit la signification de l'échange. Cette ignorance s'explique car son rôle est exclu des représentations du savoir a-situationnelles.

Ces tests font découvrir à l'enfant une nouvelle forme de relation sociale et inscrit chaque enfant dans un rapport de places. Une question une seule réponse que l'enseignante connaît. Relation en sandwich³⁵⁵ mais aussi construction d'une situation sociale qui conduit les enfants à régurgiter un savoir reçu ailleurs, hors de l'école.

Au sein de ces pratiques où sont utilisées les marques symboliques de domination que procure le mobilier, on observe, une fois la mise à distance clairement établie et visiblement ressentie par l'enfant, que les gestes et les mots produits, sont source d'un échange fortement contraint : il s'agit de dire le mot que l'enseignante attend ou de répéter celui qu'elle a dit.

Lorsqu'il y a intervention physique accompagnée d'interventions verbales, l'intervention physique est déterminante dans l'interprétation de la situation. Ainsi pour Hassen il y a mise en confiance. Géraldine, quant à elle, est immédiatement jugée sans que rien ne soit dit : mauvaise tenue corporelle. Le silence et les yeux fixes sont la réponse de l'enfant. Malgré les interventions verbales qui pourraient laisser penser qu'il a une attente de réponse il y a contre étayage effectué non verbalement. Le rôle du regard est tout aussi important pour faciliter, limiter ou empêcher la prise de parole.

³⁵⁵ FRANCOIS, F, et alii. Conduite linguistiques chez le jeune enfant. Paris : PUF, 1994, 227p.

Philippe Meirieu souligne : « La qualité du regard peut verrouiller des évolutions comme libérer des potentialités », « il y a bien une efficacité du regard et tout peut changer quand un sujet s'adresse à un autre avec une espérance d'humanité, une confiance et une ouverture qui n'ont pas besoin de discours pour être compris, un accueil qui sait se réjouir à l'avance de l'inattendu ³⁵⁶ ».

Et ce regard, quand l'enfant a les yeux dans les yeux de l'enseignante, prend une importance considérable dans la situation.

La parole prise ne peut pas être analysée en dehors de la totalité de la situation. La manière de dire ou de ne pas dire sont des « réponses, des interprétations, des ajustements à une situation dans laquelle l'enfant sait qu'il n'est ni le maître, ni le point de mire mais l'enjeu ³⁵⁷ ». On voit ici, dans ces situations, que la prise de parole comme la non-prise de parole ne sont pas liées à des compétences innées.

Les réponses fournies, produit de l'interaction, vont être interprétées comme compétence ou incompétence dans le domaine lexical, évaluation justifiée par la grille construite à cet effet. Outre le fait qu'il ne s'agit pas de la vérification d'acquisitions consécutives à un travail scolaire, l'enseignante, ignorant le rôle de la situation, du rapport physique, du rapport affectif et du rapport social établis, justifie, par ces évaluations, le jugement prononcé préalablement.

Dans la situation de test se construit le rapport à l'évaluation mais aussi le rapport à l'enseignante qui pose des questions dont elle connaît la réponse et introduit l'enfant dans un genre dans lequel il se moule. Si l'échange a une fonction référentielle explicite (apprentissage de vocabulaire en faisant le lien entre un dessin et le nom qui désigne l'objet) celle-ci n'est pas dominante. La fonction identitaire domine : construction de la place dans un rapport socialement situé. L'échange est déterminé par l'intention, non

³⁵⁶ MEIRIEU, P. « Individualisation, différenciation, personnalisation ». In : Individualiser les parcours de formation. Colloque : AECSE : LYON, 1991, p29.

³⁵⁷ MOLLO, S. Des muets parlent aux sourds. Paris : Casterman, 1975. 161p. p24.

nécessairement consciente des enseignantes de replacer les élèves dans une hiérarchie sociale définie et « normale ».

Ces tests n'ont pas lieu au sein des pratiques chez les enseignantes relevant du système de valeurs coopératif, mais cela peut s'expliquer car les capacités sont évaluées en situation.

1.4 Des profils différents

L'ensemble des pratiques évaluatives qui vient d'être décrit n'est pas sans rappeler l'analyse de B.Bernstein³⁵⁸ à propos des codes sériés et des codes intégrés. En effet l'évaluation sur des critères explicites peut avoir l'avantage de permettre les discuter et cela ne préjuge en rien des compétences dans d'autres domaines. A l'inverse les évaluations sur les attitudes sont soumises à la subjectivité de l'enseignante : « La bonne attitude peut être définie comme l'adéquation entre les attitudes de l'élève et l'idéologie en vigueur. Ainsi les critères d'appréciation propres aux codes intégrés, qui soumettent la communication pédagogique à un découpage souple, peuvent soumettre les élèves à des exigences faibles en ce qui concerne les connaissances, mais à des exigences fortes en ce qui concerne les attitudes³⁵⁹ ».

Et, au sein de toutes les pratiques les évaluations portent sur les attitudes. La différence entre les pratiques décrites tient au fait que, au sein des pratiques des enseignantes relevant du système de valeurs indépendant, les évaluations sur les attitudes ne sont pas explicitées sur les grilles. Les évaluations sur des critères explicites permettent de valider celles qui portent sur les attitudes.

Au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, les critères sur les attitudes sont explicites, même si ces

³⁵⁸ BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales : Codes sériés, codes intégrés et problèmes d'ordre social. pp290-296.

³⁵⁹ BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales. p 294.

critères font entrer dans le champ de ce qui est pédagogiquement intéressant une part de ce qu'est, et de ce que fait l'individu en tant que personne privée. Ces critères élargissent ainsi les emprises de la socialisation scolaire³⁶⁰.

Ces jugements et appréciations énoncés permettent de confirmer les attentes des enseignantes à l'égard des élèves, attentes déjà énoncées. Derrière la notion d'attente, que l'on définit comme étant l'ensemble des mécanismes qui participent à l'attribution de jugements, se juxtaposent attitudes, influence, conscience et inconscience, transfert et identification.

En début d'année, Kirk, Déborah, Najet, Medhy, Nabil, Emilen Géraldine Alexandre parlent (savent dire des mots non répertoriés). Hassen et Pierre Alain ne parlent pas. Parmi ces enfants, Géraldine, Emilien et Alexandre sont évalués négativement en raison de leur comportement. Ces évaluations sont formulées dans le domaine de la prise de parole. Géraldine ne comprend pas, Alexandre parle trop et Emilien ne sait pas communiquer.

Dans le groupe d'enfants qui travaille avec les enseignantes relevant du système de valeurs coopératif, neuf enfants (sur dix-huit observés) ne parlent pas : Coraline, Coralie, Thomas, Sony, Morgan, Vanessa, Remi, Jimmy, Jérémy.

Alex, Lucie, Blandine, Aude, Chloé, savent communiquer en utilisant le langage verbal. Parmi eux trois sont évalués négativement : Lucie dont la présence n'était pas souhaitée dans la classe, Aude qui sait communiquer mais parle si elle veut et Alex qui se voudrait le centre du monde.

On constate que le nombre d'enfants silencieux observés, au sein des groupes classes des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, est nettement supérieur à celui des autres classes. Erreur dans la constitution de l'échantillon, cela pourrait être l'explication. Cependant les critères de choix exposés au

³⁶⁰ FORQUIN, J.C. Ecole et culture : le point de vue des sociologues britanniques. p 100.

départ de ce travail et la connaissance préalable des enseignantes permettent d'expliquer que là n'est pas l'origine de cette différence. En effet, ont été retenus les enfants qui bénéficiaient d'une attention particulière, positive ou négative, indice croisé avec l'origine sociale des élèves. Par ailleurs les représentations, relative au système de valeurs d'appartenance des enseignantes, préalable à la recherche, se sont trouvées pour deux d'entre elles être l'inverse des résultats des observations et analyses de cette recherche. Cela signifie qu'il n'y avait pas de pré-sélection d'élèves garantissant la vérification de l'hypothèse.

Cet écart entre les élèves silencieux s'expliquent par le choix de valeurs des enseignantes.

Au sein du système de valeurs indépendant être silencieux relève de la bonne conduite, du bon comportement attendu, il n'y a pas de modification de comportement à prévoir. On est ici dans une conception pédagogique qui considère que l'enfant doit pour pouvoir apprendre à parler adopter un bon comportement au départ. Il n'y a donc pas d'intervention à faire dès lors qu'est adoptée une conduite de « bon élève ».

Au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif, les capacités à prendre la parole de manière efficace sont travaillées dans une situation partagée avec l'enseignante. Il est donc logique que, si dans cette situation des enfants sont silencieux, ils vont être l'objet d'une attention particulière pour les amener à prendre la parole.

On constate au sein du système de valeurs indépendant que les jugements et appréciations négatives portent tous sur des enfants d'origine française. L'échantillon est petit, cependant on peut s'autoriser à une remarque relative aux nationalités d'origine. Hassan est d'origine maghrébine, Kirk est africain noir. Najet, Medhy, Nabil, enfants valorisés, ont tous les trois des parents originaires d'Afrique du Nord. Géraldine Alexandre Marine Emilien sont d'origine française. On aurait pu penser que les difficultés de communication concernaient plus les enfants dont la langue française n'est pas la langue maternelle. Or les jugements négatifs sont en relation avec l'absence d'activité professionnelle du père ou l'absence de père. Il ne s'agit donc pas si l'on se réfère à cet échantillon, d'un problème d'origine ethnique mais bien d'un problème d'origine sociale.

L'analyse des profils de départ, effectuée à l'aide des évaluations implicites et explicites, montre que ces profils ne sont ni indépendants des rapports que les enseignantes entretiennent avec le savoir, avec les familles, ni indépendants des systèmes de valeurs des enseignantes. Il ne s'agit pas, en fait, de profils de départ, mais d'une interprétation de profils liée au rapport que les enseignantes entretiennent avec chacun des élèves. Cette analyse ne fait que renforcer l'ensemble des analyses effectuées préalablement et notamment celles portant sur les attitudes à l'égard des familles. Cela confirme, par ailleurs, le fait que l'évaluation est avant tout un rapport social.

2 LES RAPPORTS AUX ELEVES.

Simultanément à ces appréciations portées sur les capacités à communiquer et prendre la parole, interviennent des appréciations sur les aspects extérieurs qui n'ont pas de liens objectifs avec les capacités à prendre la parole. Chaque enseignante sait qu'elle n'est pas insensible à l'apparence physique des élèves, à leur attrait esthétique, à leur aisance corporelle et verbale et à leur tenue vestimentaire. Certaines vont jusqu'à exprimer leur impression qui n'est pas toujours positive : « je n'aime pas moucher les enfants et Jonathan a toujours son nez qui coule. Ca me donne envie de vomir, alors je l'envoie voir l'assistante maternelle ». Mais reconnaître que ces aspects physiques peuvent implicitement agir sur les évaluations relève d'une démarche vigilante à l'égard de ses propres pratiques, ce qui est d'ailleurs le cas de cette enseignante dont les pratiques relèvent du système de valeurs coopératif.

Quelles que soient les pratiques évaluatives, les mêmes facteurs, source d'appréciation sur l'aspect extérieur des élèves, reviennent : l'habillement pour Vanessa, Jonathan, Kirk, Géraldine, l'aisance corporelle pour Kirk, Lucie, les facteurs bio métriques relatif à la taille pour Jonathan, Déborah, Kirk et au poids pour Marine. La recherche effectuée par D.Zimmerman³⁶¹ fait apparaître la classification des enfants opérée par les enseignants à partir de critères qui ne relèvent pas de connaissances ou de capacités, mais

³⁶¹ ZIMMERMAN, D. Un langage non verbal à l'école.

sont des critères de séduction, l'item attirant étant attribué préférentiellement aux enfants des classes favorisées. Au sein de cette recherche, on constate que les critères relatifs à l'aspect extérieur n'ont pas le même impact sur les attentes formulées à l'égard des élèves en matière de prise de paroles.

Au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant les jugements positifs à l'égard des capacités de prise de parole sont assortis de jugements positifs à l'égard des aspects extérieurs et inversement. Kirk parle trois langues, est le plus grand, est bien habillé. Géraldine, surnommée mémé, est mal vêtue, et ne comprend rien. Marine est trop grosse et ne bénéficie plus dès janvier d'appréciations positives relatives à la prise de parole. Déborah est la plus petite, la plus jeune « mais » est la plus intelligente. Ce mais confirme ce lien implicitement établi, faisant apparaître ici une exception à la règle, selon laquelle les enfants attirants « sont ceux qui maîtrisent le mieux les capacités de prise de parole ».

Ce lien n'apparaît pas de cette manière au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif. L'apparence physique joue un rôle dans le rapport à l'élève. La maman de Vanessa fait des efforts autant pour l'habillement que pour la coiffure, même si ce n'est plus à la mode. « Il a fallu que j'admire les boucles d'oreille d'Alexandre, la fois précédente c'étaient les lunettes ». « Jonathan a toujours un bonnet sur la tête, on dirait un petit malheureux », « dans la cour il met toujours les mains dans ses poches ». Ces signes sont également perçus comme des informations sociales, mais celles-ci n'ont pas d'interférence sur l'évaluation des capacités des enfants. Les pratiques pédagogiques se différencient pour permettre aux enfants issus d'un milieu économique plus modeste que les autres, « donc moins bien vêtus ? », d'améliorer leurs capacités de parole.

Ces rapports sont en lien dialectique avec les rapports entretenus avec les familles. En effet, lors de l'analyse des relations avec les familles la démarche volontaire des enseignantes, relevant du système de valeurs coopératif, envers celles-ci est apparue. Etablir le lien et le partenariat sans discrimination est un objectif. Les enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant, limitent les liens, qui sont dépendants de l'insertion économique des familles, le partenariat n'est pas souhaité et l'éducation familiale est jugée.

Tout est rapport, certes, mais ce sont les systèmes de valeurs qui déterminent les rapports que les enseignantes entretiennent avec les élèves. Lors des passages de tests ainsi que dans les évaluations sur les attitudes, le rôle des éléments non verbaux en provenance de l'élève (tenues vestimentaire et autres indicateurs sociaux) et le rôle des éléments non verbaux produits par les enseignants et par les élèves (recherche de la communication ou les yeux dans les yeux) est effectif dans l'évaluation des capacités de prise de parole. Dans ces situations d'évaluation ils agissent directement sur la prise de parole. Les enseignantes, par ailleurs dans la mise en place des pratiques pédagogiques utilisent un ensemble de moyens non verbaux.

3 LES MOYENS PEDAGOGIQUES

On appelle moyens pédagogiques l'ensemble des éléments non-verbaux qui ont été analysés tout au long de ce travail.

3.1 Les effets cumulés des éléments non verbaux

Les éléments non verbaux apparaissent comme des moyens pédagogiques utilisés consciemment ou inconsciemment dans les pratiques pédagogiques. Les observations permettent de construire le tableau synthétique suivant :

Tableau n° 39 : Systèmes de valeurs et moyens pédagogiques non verbaux		
	Système de valeurs indépendant	Système de valeurs coopératif
Partenariat avec les parents	Non souhaité	Démarche mise en œuvre
Rôle du mobilier	Renforce les distances symboliques	Permet à chaque enfant d'avoir une place physique personnalisée.
Place	Sélective et fonction des attentes initiales : leader ou bouc émissaire	Place personnelle pour chaque enfant
Marge de manœuvre des enfants dans l'utilisation des règles.	Favorise les enfants bien perçus, socialement. Transgression possible. Respect obligatoire pour les enfants dont les parents ne travaillent pas	Améliore les prises de parole des faibles parleurs et la qualité de l'écoute des grands parleurs. Transgression acceptée comme étape d'un processus d'apprentissage.
Rôle du corps dans la prise de parole	Le silence corporel permet d'accéder à la prise de parole	Utilisé pour favoriser l'expression verbale.
Rôle des routines	Installe les élèves dans un rapport à la prise de parole dépendant des possibilités accordée par l'enseignante.	Permet aux élèves de situer l'activité dans laquelle ils vont s'engager
Prise de parole	Possible pour les enfants qui ont un statut d'interlocuteur reconnu, qui varie en fonction de l'origine sociale.	Possible pour tous les enfants. Echange, entre pairs, favorisé.
Sollicitation	Non verbale en faveur d'enfants sélectionnés : regard silence arrêt rotation corporelle	Verbale quotidienne par l'appel, pour tous les enfants. Verbale par les questions explicites pour tous les enfants. Non verbale : regard sur chaque enfant.
Stratégie de prise de parole	Acceptées, non verbalement, pour les enfants qui bénéficient d'attentes positives. Refusées verbalement ou non verbalement pour ceux qui ne bénéficient pas d'un statut d'interlocuteur légitime.	Renforcées pour les faibles parleurs, acceptées mais contrôlées pour les grands parleurs.

L'ensemble des éléments non verbaux ou non explicités des pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant, participent à la discrimination des prises de parole chez les élèves liées aux représentations et attentes de départ.

Ces enseignantes considèrent qu'une grande partie des enfants sait communiquer. Ce qui les distingue est la maîtrise des règles appropriées à la situation.. Celles-ci constituent donc la première chose à acquérir. Cette progression d'acquisition théorique est identique à celle observée par J.Gumperz³⁶² dans des classes où les enseignantes tentent par la constitution de groupes de niveau homogènes de réduire les écarts. Selon ce point de vue, et particulièrement pour les enfants de milieux dit défavorisés, on ne peut prendre la parole que lorsqu'elle est donnée. Toute prise de parole, même si elle est juste, ne respectant ces règles sera sanctionnée. Or ces règles n'ont pas de lien direct avec la prise de parole.

L'espace collectif est organisé de manière à ce que tous les regards d'enfants soient orientés vers l'enseignante. La transgression de la règle de non-déplacement est suivie, pour les enfants qui ne bénéficient pas d'un regard positif, d'une sanction « qui ne résulte pas du contenu de l'acte mais de ce que de ce que l'acte n'est pas conforme à une règle établie³⁶³ ». Au-delà de la fonction d'enseignement la règle permet de gérer le rapport hiérarchique enseignant-élève. L'autorité doit être respectée. Toute perturbation conduit l'enseignant à mettre en relief la faute. Le rappel la sanction la punition et la présence symbolique d'une chaise d'exclusion deviennent des rituels³⁶⁴. Mais ne sont perturbations que les conduites non conformes des élèves à l'égard desquels les attentes sont négatives.

On retrouve dans cette démarche les principes d'éducation du XIX siècle visant à installer un certain rapport à la parole : « L'enfant que l'on amène à l'école sait déjà parler, mais il parle mal... Le maître doit exercer l'élève qui sait déjà parler à la parole ». Ce rapport à la parole est un rapport en « sandwich » compris entre deux propos de l'enseignante. Comme le dit F. François : « Le sandwich est la règle et on se retrouve en

³⁶² GUMPERZ, John. Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris : Editions de Minuit, 1989. 185p. pp114-126.

³⁶³ DURKEIM, E. Sociologie et philosophie. 4ed. Paris : PUF, 1974, 121p. pp39-49.

³⁶⁴ BITTNEROUA, D. Les rites de la communication enseignant élève. Biennale de l'éducation et de la formation. Paris, 18-21avril 1996.

situation de pathologie langagière³⁶⁵ » et ce pour trois raisons :

la première est l'attente thématique, la seconde est l'organisation non évolutive du discours et la troisième est relative au questionnement³⁶⁶.

Le thème, proposé par l'enseignante, ne permet aucune variation dans ce qui est prévu, car certes l'enfant sait parler, mais il doit « Apprendre à parler comme il faut, et il faut, qu'au lieu de parler d'instinct, il observe des règles », (dictionnaire de la pédagogie de 1882)³⁶⁷. Dès lors toute intervention spontanée est dûment contrôlée. Ces tentatives d'ouverture par les enfants soulèvent une autre question relative au monopole de prise de parole et de la distribution des tours de parole par l'enseignante. La régulation des échanges permet à l'enseignante de contrôler la situation. Sont admis les réponses aux questions posées et les propos qui entrent dans le sujet. Le droit à la parole est reconnu à condition que l'intervention soit pertinente et que le droit de parole soit accordé explicitement ou implicitement. Cela conduit les enseignantes à gérer simultanément la leçon du jour, le groupe et les interventions, les déviances. Cette gestion complexe apparaît comme telle dès le départ des observations. Cela conduit à des résultats qui pourraient paraître opposés puisque, dans un des cas la parole est prise sur un fond de brouhaha, et dans l'autre sur le silence. Mais le silence contraint ne signifie pas écoute et dans les deux cas, le chahut comme le silence ne permettent de construire des compétences de prises de parole plus efficaces que pour les enfants dont le statut d'interlocuteur est reconnu.

La deuxième raison est liée à l'organisation répétitive et non évolutive de l'enchaînement³⁶⁸ des échanges, organisation qui pose la question « pourquoi parle-t-on » On retrouve ici la question du lien entre l'activité langagière et l'activité proposée par les enseignante. En effet se pose la question du sens de la prise de parole dans le déroulement de l'activité ou en d'autres termes quels sont les effets de la prise de parole

³⁶⁵ FRANÇOIS, F. Conduites linguistiques du jeune enfant. p79.

³⁶⁶ Le questionnement est l'objet du paragraphe suivant.

³⁶⁷ VINCENT, G. L'école primaire française : étude sociologique. p107.

³⁶⁸ FRANCOIS, F. Conduites linguistiques du jeune enfant. p 79.

sur l'activité. Dans les séances décrites qu'il y ait énumération ou non ne change rien au déroulement. Il s'agit en fait d'un modèle d'enseignement qui s'appuie sur le modèle behavioriste assorti de récompense. L'apprentissage est ici compris selon un schéma de la communication « émetteur-récepteur » Cependant les études psycholinguistiques s'accordent sur le fait que « l'enfant n'apprend pas uniquement par simple répétition ou par imitation. Son apprentissage s'effectue bien plus par la déduction des principes d'opérationnalisation de la langue et par leur application à des situations nouvelles³⁶⁹ ». Il s'agit donc d'une représentation de l'enseignement apprentissage qui, comme on l'a dit précédemment, s'appuie sur l'idée qu'il faut se construire un stock et que la compétence de communication viendra de surcroît. Cette conception privilégie l'auto-structuration, et trois cas de figure se présentent : soit cet apprentissage correspond à l'étape de développement (Deborah, Najet Nabil, Meddhy), soit les enfants n'en sont pas encore à ce stade de développement (la grande majorité qui ne participe pas mais ne se fait pas remarquer), soit ils en sont définitivement exclus, en raison de déficiences socialement déterminées (Géraldine, Emilien, Alexandre, Alain).

L'écart devrait être accru entre les enfants bénéficiant des attentes positives, et les enfants pour lesquels l'échec est déterminé socialement. L'absence de mobilisation sur l'école des parents, la négation du besoin d'action de mouvement, de déplacement, l'utilisation du mobilier symbolique, l'absence de place physique, le rapport corps/action/parole n'a pas les mêmes effets sur l'apprentissage de la prise de parole en grand groupe selon les enfants. Le rôle du regard, qui peut impliquer rotation du corps, arrêt devant l'enfant et silence, est déterminant dans l'ouverture de l'échange. Lorsqu'il y a question, l'absence de regard n'engage pas les enfants personnellement dans l'échange. Il y a absence d'ouverture même si la question est posée à tous les enfants. A qui est-elle adressée ? Comment se sentir concerné alors qu'on ne sait pas ce que l'on va faire ? L'enjeu n'est pas connu. On est ici dans un type de relation pédagogique ou désir et

³⁶⁹ LE NORMAND, T. Le problème du trouble du langage : approche neuro et psycholinguistique développementale. Les Cahiers de Beaumont, n°74/75, mai juin 1997, pp35-41. p37.

apprentissage ne se croisent pas, « et ne viendront au savoir que ceux qui, précisément, le savent désirable au point de lui sacrifier des intérêts plus immédiats. Ils ne choisissent pas alors la raison contre le désir, mais exercent leur raison pour comparer deux désirs et choisissent celui qui leur paraît le plus prometteur³⁷⁰ ».

C'est donc à l'enfant de s'engager dans l'échange et de prendre le risque. Mais, il ne suffit pas de prendre la parole pour être considéré comme interlocuteur. Il s'agit d'avoir le droit de s'engager dans les formes attendues. Ici, la forme attendue est la réponse à la question et l'on retrouve la composante de la norme explicite « savoir répondre aux questions ».

Ces éléments non verbaux n'ont pas les mêmes effets dans les pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif. Ils participent à une différenciation des pratiques permettant aux faibles parleurs d'affirmer leur place. En s'appuyant sur les possibilités de départ, les pratiques travaillent sur l'écart entre le déjà là et le possible, principe même de l'étayage. Tous les enfants devraient être amenés à améliorer leur efficacité de prise de parole. Le savoir ne peut être compris en dehors des situations d'utilisation. Le processus d'assimilation de la langue maternelle par l'enfant est un processus d'intégration progressive dans la communication. Ces pratiques s'appuient sur le besoin de l'élève de communiquer d'où la reprise systématique des énoncés verbaux ou non verbaux des enfants, car est pris en compte, le besoin de communiquer. Il n'est, cependant, pas question de s'en tenir à cette « libération » de la parole. Les exercices de structuration, de vocabulaire s'appuient sur ce que les enfants tentent de dire. Ainsi lorsque l'enfant a fini de dire l'enseignante reprend, dans une autre formulation, en demandant confirmation sur le sens « c'est bien ce que tu voulais dire ? ».

Les règles sociales doivent également s'apprendre et si à, cet âge là, les enfants ne savent pas qu'il ne faut pas prendre la parole à n'importe quel moment cela constitue un

³⁷⁰ MEIRIEU, P. Apprendre ... Oui mais comment ?. p91.

objectif à atteindre : « mais ils ont le temps ». L'acquisition du vocabulaire n'est pas l'objet principal, même si son apprentissage est indispensable pour se faire comprendre. L'objectif poursuivi est de développer les capacités d'expression et de communication qui consistent à savoir prendre la parole au bon moment de manière à être entendu, d'apprendre à écouter. Pour cela il faut comprendre les règles de prise de parole. Mais la règle ne doit pas être un frein, son introduction est donc progressive dans la démarche pédagogique des enseignantes. Cela conduit à une diversité des pratiques enseignantes ; elles s'adaptent aux capacités en situation et à l'évolution des enfants. Les différentes composantes de la communication, formelles et sociales, s'articulent entre elles. Cela correspond à ce qui se trouve dans la grille d'évaluation : « Recherche la communication », quelles que soient les modalités verbales ou non verbales et « utilise un vocabulaire en situation ». Il s'agit de dire quelque chose à quelqu'un et de se faire comprendre.

Ce processus d'apprentissage prend place dans ce que L.S.Vigotsky appelle Zone Proximale de Développement processus qui suppose interaction avec l'adulte et collaboration de celui-ci. Ce processus d'étayage s'appuie sur le déjà là pour aller vers le « presque là », et si l'enfant³⁷¹ n'apprend pas ce qu'il sait déjà, il ne peut apprendre ce qu'il ne sait pas puisqu'il ne le sait pas, mais il peut apprendre dans le rapport qu'il entretient avec l'adulte, adulte qui propose des situations qui vont permettre à l'enfant de prendre le risque de prendre la parole devant le groupe sans être agressé par le regard des autres, en étant soutenu par un groupe restreint, en étant renforcé dans la confiance en soi. L'enseignante devient une partenaire qui négocie le sens.

Cette négociation a, sans doute, quelque chose à voir avec la syntaxe mais à beaucoup plus à voir avec « l'aide à apporter à l'enfant pour clarifier ses intentions et les ajuster aux conditions et exigences³⁷² » de la situation d'énonciation.

³⁷¹ CHARLOT, B. Du rapport au savoir. p 77.

³⁷² BRUNER, J. L'Education entrée dans la culture. p 33.

Une critique à cette pratique peut naître immédiatement. Si les pratiques consistent à améliorer les prises de parole de chacun en s'inscrivant dans la zone proximale de développement les différences ne sont peut-être pas aggravées mais sont maintenues en l'état. Ces pratiques poursuivent un objectif : faire parler ceux qui parlent sans oublier que ceux qui parlent le mieux peuvent également améliorer leurs compétences et notamment celles relatives au partage de la parole

La sollicitation du regard, le temps laissé à chacun pour s'exprimer, les changements de thème pris en compte permettent de créer les conditions favorables à la prise de parole. Déplacements, action, interactions entre pairs, prise de parole spontanée, place symbolique dans la classe (accueil), place réelle et situation de langage ne pouvant se dérouler sans les interventions des enfants les conduisent à prendre la parole à échanger, à faire des propositions. Sony comme Coraline, Jonathan, Morgan, et Thomas, qui ne prennent pas la parole sont sollicités verbalement et non verbalement. La place symbolique et réelle les modalités de prise de parole, les sollicitations non verbales de ceux qui parlent le moins, les interactions entre pairs, le rôle de l'action pour accompagner la parole ou constituer un référent collectif donnant quelque chose à dire, créent les conditions pour « pouvoir prendre la parole »

Les conditions créées ne permettent pas de distinguer des stratégies différenciatrices au sens négatif du terme (accroître les écarts entre enfants). Certains enfants parlent plus facilement que d'autres, c'est le cas de Lucie, Blandine, Chloé et de Rémi. L'amitié entre les enfants comme Lucie et Coralie, l'introduction des règles ayant pour objectif de réduire les écarts entre enfants, la prise en compte de toutes les interventions spontanées permet de réguler les échanges tout en permettant les digressions et en les intégrant à l'échange. Action physique comme prise de parole sont des axes de développement que les enfants doivent progressivement apprendre à gérer en fonction des situations dans lesquelles ils se trouvent.

La différence entre ces deux systèmes de valeurs se situe au niveau du « pouvoir prendre la parole ». Ce pouvoir est un droit accordé ou non par les enseignantes.

3.2 Pouvoir prendre la parole

Les enseignantes, dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs indépendant, pourraient cependant dire que les inégalités existaient avant que les enfants n'entrent à l'école et qu'elles n'ont pas les moyens de les réduire. Cependant le droit est accordé de manière différenciée selon les enfants, par les enseignantes dans le système de valeurs indépendant. Ce droit est accordé à tous les enfants dans le système de valeurs coopératif.

Le pouvoir « prendre la parole » dépend de la situation et des possibilités de prise de parole. Au sein des pratiques des enseignantes relevant du système de valeurs indépendant est nécessaire de se voir attribuer la parole pour pouvoir dire. Cette ouverture se fait non verbalement alors que les questions sont adressées à toute la classe. Il est nécessaire de bénéficier du statut d'interlocuteur légitime. Au sein des pratiques des enseignantes, qui relèvent du pôle coopératif, la reprise des propos dépend davantage du statut de faible parleur ou de grand parleur, les échanges entre enfants sont possibles, et l'aide des enseignantes agit à la fois sur le sens des énoncés et sur la prise de risque. Le sens des informations données « est tout entier présent dans l'interaction³⁷³ ».

Les questions posées aux enfants pendant les séances de langage sont variées. Derrière : « Qu'est-ce que c'est ? », « Où es-tu allé ? » et : « Comment va-t-on faire pour (...) ? », se dégage la volonté de faire participer les élèves. Sur un plan historique, la pédagogie du questionnement a pris la place de la pédagogie du silence. Elle permet de donner la parole aux enfants. Cependant selon la manière dont est posée la question, la parole peut être dûment encadrée dans le discours de l'enseignante, n'offrant aucune possibilité d'élargissement du sujet ou d'échange ou bien être une véritable quête d'informations permettant à l'interlocuteur d'explicitier ses propos.

³⁷³ BAUTHIER, E. Pouvoir décrire pour pouvoir enseigner et apprendre. *Etudes de Linguistique appliquée*, janvier février mars 1984. p39.

Des questionnements différents s'opposent dans les pratiques. On aurait pu s'interroger sur le rôle de la question et ses fonctions et dégager une typologie comprenant les questions ouvertes, fermées, suggestives et autres caractéristiques. L'intérêt pour la recherche ne se situe pas à ce niveau là, car on s'interroge sur le rapport à la prise de parole, sur la manière dont les enfants construisent des compétences de prise de parole efficace. En effet, une question ouverte peut avoir tous les effets : permettre à l'enfant de dire ce qu'il a envie de dire mais également le mettre dans l'embarras en le laissant se demander ce qu'attend la maîtresse. Il en est de même des questions fermées qui peuvent contraindre la réponse en la réduisant à un énoncé minimum, partant de l'idée que la langue est monosémique ou réduire les marges d'erreurs afin de procurer la sécurité nécessaire à la prise de parole. L'analyse des questions s'est opérée à partir de la question suivante : la question posée à l'élève lui permet-elle d'améliorer l'efficacité de sa prise de parole, c'est à dire améliorer les stratégies et l'énoncé même ou au contraire cette question conduit-elle à la production d'un énoncé minimum qui sera l'objet d'une évaluation ? Cette bipolarité prend en compte les intentions implicites et ,ou, explicites des enseignantes. C'est dans l'interprétation du sens de la question que se situe l'enjeu. Selon la recherche conduite par E.Bauthier³⁷⁴ « les difficultés de certaines situations viendraient du fait que les élèves dits « en difficultés » auraient plus de mal à identifier la tâche demandée » et il est constaté que les enfants cherchent non pas à répondre à la question mais à savoir ce que l'enseignant veut savoir : « Il y a la plupart du temps un élève capable de trouver la bonne réponse à une question peu explicite³⁷⁵ ». Les enfants comprennent et peuvent répondre aux questions explicites, et dépourvues de sous-entendus. Ainsi, si la question est sincère, c'est à dire si l'enseignante veut vraiment savoir ce qu'elle demande afin de comprendre ou de permettre à l'enfant de se faire comprendre, l'enfant percevra cette sincérité à travers les indices non verbaux tels que le sourire, le ton, le contact et autres indices. C'est également à travers ces indices qu'il percevra si, bien que la question soit adressée à toute

³⁷⁴ BAUTHIER, E. Pouvoir décrire pour pouvoir enseigner et apprendre. p 35.

³⁷⁵ FRANCOIS, F et alii. La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1990. 276p. p119.

la classe, il peut effectivement fournir une réponse.

On a observé au sein des pratiques deux conceptions de questions : une première qui ne permet qu'à un certain nombre d'enfants de répondre, (ceux qui sont supposés capables) et une seconde conception qui permet à l'enfant de mieux se faire comprendre, par l'explicitation et la structuration.

Au sein des pratiques des enseignantes, qui relèvent du système de valeurs indépendant, on est dans le modèle dominant question-réponse-évaluation³⁷⁶. Toutes les questions ont pour caractéristique commune de ne pas être des demandes d'informations. L'enseignante connaît la réponse, exige de l'obtenir et restreint de fait les énoncés linguistiques des enfants à des productions minimales. Ce type d'organisation de séquences permet à l'enseignante de contrôler la situation.

Dans une étude réalisée en maternelle, au sein d'une population d'élèves comparables, par le milieu d'origine, à celle de l'échantillon de cette recherche³⁷⁷, on constate « que c'est le mode d'échange le plus fréquent. La maîtresse pose une question à toute la classe et un des enfants répond (...) » Au sein de ce type d'échange ce sont les enfants de la catégorie sociale la plus élevée « qui accaparent la parole ».

Ce qui a été constaté, dans le présent travail, enrichit ces résultats sans les remettre en cause. Dans les groupes-classes dont les enseignantes relèvent du système de valeurs indépendant, il y a systématiquement un enfant qui prend plus la parole que les autres, alors qu'aucune question ne lui est spécifiquement adressée. Ces enfants appartiennent à la catégorie la plus élevée (père occupant un emploi) au sein de ces groupes-classes. Cependant l'intérêt pour le non verbal a permis de noter que si la parole n'est pas donnée

³⁷⁶ STUBBS, M. Langage spontané, langage élaboré : paroles et différence à l'école élémentaire. Paris : A. Colin, 1983. p81.

³⁷⁷ VASQUEZ, A., STAMBAK, M. et alii. Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école en fonction de leur milieu d'origine. Recherches pédagogiques, INRP, 1978, n°95, pp7-44.

nommément, elle est donnée non verbalement par le jeu de regard et de postures (arrêt, orientation). Les enseignantes donnent la parole à l'élève de leur choix : choix des élèves qui n'est pas indépendant des attentes et des prédictions formulées à leur rencontre.

Les questions n'ont pas pour objet de clarifier, de rendre compréhensible des énoncés, d'améliorer la qualité de la communication mais de vérifier, contrôler que certains des élèves savent, sont capables de montrer qu'ils savent et de faire prendre conscience aux autres qu'ils ne savent pas. « Heureusement qu'elle est là ! » : dira l'enseignante en parlant de Déborah lors d'une séance de langage à base d'images. Et quelques minutes plus tard d'ajouter « Ecoutez Déborah, c'est la plus petite de la classe ! ».

Les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif posent également des questions. Des questions sont posées à tous les élèves sans qu'ils soient nommés ou bien ils sont interrogés individuellement. Lorsque la question est collective, les réponses d'enfants se succèdent et l'échange se déroule entre plusieurs enfants et l'adulte jusqu'à ce qu'il y ait accord même si celui-ci est fortement suggéré comme par exemple : quel est le couteau que je dois utiliser ?, alors qu'il n'y a que deux possibilités. Des questions sont liées à la structuration logique du discours ou visent la reformulation afin de favoriser la prise de risque : « Qu'est ce que tu as dit Coraline je n'ai pas entendu ? ». Et si les enseignantes peuvent deviner certains propos elles n'attendent pas un mot spécifique. La dominante de ces questions est la volonté de clarté et de logique. Le rôle de l'enseignante est un rôle d'aide, d'étayage qui se situe simultanément sur le plan cognitif et affectif.

Ces questions conduisent tous les enfants à parler, même s'ils ne parlent pas tous à toutes les séances. Ainsi certains enfants, comme Sony, vont répondre à la place d'un autre, et seront encouragés dans leur démarche car ils ont pris le risque bien que la question ne leur soit pas adressée. Thomas, un des plus grand silencieux des enfants observés finira par prendre la parole, à l'aide d'une chanson apprise, devant tout le groupe au mois de mai alors qu'en février il ne parlait toujours pas, même en relation individuelle. Les questions posées jouent le rôle stimulant, mais la question ne suffit pas pour être stimulante. Le ton utilisé laisse penser à l'enfant qu'il est capable de répondre à la question posée et que, s'il se trompe, il sera informé de son erreur soit par l'enseignante soit par un pair.

Cette analyse met en lien les éléments verbaux et non verbaux, mais il ne suffit pas

qu'une question soit adressée collectivement pour qu'un enfant, quel qu'il soit, prenne la parole. Ce sont les éléments non verbaux de la situation, ceux qui informent des attentes des enseignantes, attentes qui sont directement liées aux valeurs des enseignantes, qui donnent le pouvoir de prendre la parole.

Ces éléments non verbaux interviennent sur les évaluations de départ, les profils à l'instant T des élèves. Ces profils sont dépendants des systèmes de valeurs des enseignantes. A partir de ces profils et des finalités implicites des enseignantes relatives au savoir, préservation du savoir propriété privée ou partage du savoir, les enseignantes mettent en œuvre un ensemble de moyens non-verbaux pour parvenir à ces finalités, qui agissent par effet cumulatif sur le profil d'arrivée de l'élève.

4 LES PROFILS D'ARRIVEE

Les enfants dont on a parlé tout au long de cette recherche ont effectué une première année scolaire, première expérience scolaire. Comme le dit F. Dubet³⁷⁸ « L'expérience scolaire est fortement déterminée socialement, (...) mais les acteurs construisent une cohérence et parviennent ainsi à se construire, avec plus ou moins de bonheur, comme des sujets ». Cette expérience scolaire, faite de représentations, d'émotions et d'actions et socialement déterminée, n'est pas sans rappeler la règle de méthode, que l'on a tenté de suivre tout au long de cette recherche selon laquelle « l'homme fait son histoire dans des conditions déterminées ». Cela permet de s'engager dans la synthèse des parcours individuels qui permettent à chaque enfant de se situer au terme d'une année dans le rapport à la prise de parole.

En fin d'année, pour chacun des élèves observés, le rapport à la prise de parole s'est

³⁷⁸ DUBET, Francis, MARTUCELLI, Danielo. A l'école : sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Seuil, 1996. 361p. p 66.

modifié³⁷⁹. Ainsi Déborah Najet, Medhy, Nabil prennent régulièrement la parole sans l'avoir demandée et sans que celle-ci ne leur soit nominativement attribuée. Inscrits dès le départ dans un rapport interpersonnel positif avec l'enseignante, l'autorisation implicite de prendre la parole est donnée non verbalement dans les échanges par le regard de l'enseignante, son sourire ou son rire, son attention particulière. Ainsi à aucun moments il n'est dit explicitement à Déborah de prendre la parole mais elle bénéficie d'un climat interpersonnel chaleureux « ma petite puce » et peut ainsi transgresser la règle du rituel assurée que ses paroles, énoncées selon le mode attendu, seront favorablement accueillies, mode d'intervention qu'elle a commencé à intégrer lors de la première séance d'évaluation alors que l'enseignante lui demandait de répéter.

Ces rapports à la prise de parole sont fortement dépendant du rapport à l'enseignante. Et, il en est de même pour ceux qui ne prennent pas ou ne prennent plus la parole. Géraldine et Alain ne bénéficiant pas d'attentes favorables et malgré le discours protecteur à leur égard usent de stratégies d'évasion qui leur permettent de se protéger des effets négatifs des prises de paroles. La transgression des règles est interprétée négativement par l'enseignante. Les interventions physiques à l'égard de Géraldine ont un effet de contre étayage alors que dans la logique de l'enseignante et selon son propre discours « c'est la seule manière pour lui faire comprendre ». Contre étayage pour Alain également lorsque, persuadée qu'il ne connaît la réponse, l'enseignante l'interroge et n'entend pas la réponse qui est juste, car elle se retourne au même moment et s'empresse de commenter : « Vous voyez, il ne sait pas ». Ce contre étayage a pour effet, pour Géraldine comme pour Alain, de les conduire à faire le choix de ne pas prendre la parole, mais aussi de se désintéresser, de plus en plus, des situations collectives.

La présence du mobilier symbolique menaçant, le rapport au corps conduisent les enfants à apprendre à se taire, à ne pas bouger, pour avoir la possibilité de prendre la parole, première étape du savoir prendre la parole en grand groupe. Ainsi Najet qui sait se

³⁷⁹ Grille d'analyse de la succession des séances : annexe n°4.

tenir peut prendre la parole sans que celle-ci lui ait été explicitement donnée (dans la ronde, dans les séances de langage). Les énoncés sont réduits à des mots ou des bribes de phrases, enchâssés dans les propos de l'enseignante. Ici aussi l'enfant a compris le mode d'intervention attendu Medhy et Nabil, qui renforcent le contrôle de l'enseignante sur les déplacements « Madame il est derrière le meuble », bénéficient également au terme de l'année scolaire du droit de transgresser la règle.

Tant que ce contrôle corporel n'est pas acquis, par les élèves ne bénéficiant pas d'attentes positives, leurs prises de parole sont perçues négativement. Il en est ainsi pour Alexandre, Marine et Emilien. Les propos d'Alexandre sont presque systématiquement ignorés ou, s'ils ne le sont pas, se retournent contre lui-même même s'ils sont pertinents. Alexandre, dans les cinq dernières séances, ne cherche plus à prendre la parole, ne lève plus la main ne l'ayant jamais obtenu à l'aide de cette règle, s'auto-exclut sur la chaise du vilain, lors de la dernière séance d'observation. Les propos d'émilien sont tous interprétés en fonction du diagnostic de départ et s'il bénéficie d'une place d'interlocuteur particulier, cette place ne l'intègre pas dans le groupe mais le met à part, concrétisant le souhait de l'enseignante qui est de l'exclure de la classe, parce qu'il ne peut pas s'intégrer.

Les profils d'arrivée correspondent aux attentes de départ. Ils peuvent être mis en relation avec l'activité professionnelle du père et la représentation de l'éducation familiale. On pourrait conclure qu'il s'agit d'un hasard, compte tenu de la faiblesse de l'échantillon, ou encore que l'explication causale emploi du père = réussite scolaire se vérifie. Equation qui correspond aux représentations de la réussite et de l'échec des élèves chez ces enseignantes.

Cependant deux exemples conduisent à confirmer que les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques participent à la construction du rapport à la prise de parole permettant souvent de confirmer les attentes, tout en passant inaperçus mais permettant aussi de modifier le rapport à la prise de parole lorsque les attentes se modifient.

Ainsi, pendant le premier trimestre, Marine bénéficiait d'un regard positif, mais un jour où l'enseignante a appelé la mère pour un problème de poux, la mère n'est pas venue immédiatement retirer sa fille de l'école. L'attitude de la mère ne correspondait pas aux attentes de l'enseignante, dès lors l'enfant a été rejetée.

Lors de la première séance observée Marine peut par le regard et le sourire de l'enseignante s'engager dans le travail proposé, alors qu'Alexandre est déjà exclu de celle-ci. Et si lors de la quatrième observation, Marine obtient le droit de parole, donné non verbalement par le sourire le regard et l'orientation du corps de l'enseignante, à la dixième observation, elle obtient le droit de participer mais n'ose plus rien dire, l'enseignante parle à sa place, à la quatorzième observation sa tentative de prise de parole est refusée à la fois par le ton excédé de l'enseignante et les yeux froncés. Lors des dernières séances, le regard de l'enseignante aidant, Marine ne dit pas un mot et baisse la tête pendant toute la séance.

Kirk a bénéficié tout au long de l'année d'un statut d'interlocuteur privilégié parce qu'il comprenait tout, avait acquis les compétences visées en petite section de maternelle, et ce, dès les premières journées d'école. D'une intelligence supposée supérieure à la moyenne il bénéficie de droits particuliers, allant du droit de ne pas suivre les règles à celui de réaliser des activités individuelles pendant les séances collectives, de s'asseoir à la place de l'enseignante. Lors d'un conflit qui a lieu en janvier entre Kirk et l'assistante maternelle l'enseignante regarde se dérouler l'événement devant ses yeux et ceux des autres élèves. Ses seuls commentaires seront : « Vous avez vu, il parle trois langues ». Les objectifs relatifs à la prise de parole sont atteints et s'il y a quelques erreurs de vocabulaire celle-ci sont imputables à sa culture d'origine. Plus grand que tous les autres enfants, il est aussi plus fort, mais comme n'importe quel autre enfant de cet âge, il règle les conflits physiquement. L'enseignante n'intervient jamais pour gérer autrement le conflit, et ses remarques sont de l'ordre du constat : « Ah ! Lui, il ne l'aime pas », « Ah ! tu l'aimes bien celle-là ». On retrouve ici le rapport dominant qu'installe l'enseignante entre elle et les élèves, ce n'est pas un rapport au savoir mais un rapport affectif et ce rapport lui sert de grille de lecture des comportements de ses élèves. Kirk est « son élève préféré », celui pour qui « l'école devrait tout faire pour qu'il reste, sinon les meilleurs éléments vont vers le privé et déjà ses frères et sœurs y sont ». Elle tente donc de lui offrir ce qui lui est le plus favorable, individualisant au maximum ses activités, sinon, comme il n'apprend rien, « il embête les autres ». Ainsi, par exemple, lors des séances de langage collectif il pouvait faire de la peinture sur fond musical, car il avait le sens du rythme. Kirk est leader de la classe, prend la place de l'enseignant de musique, et peut chanter inlassablement la même chanson que tout le monde écoute. Il interrompt les enseignantes, le fait jusqu'à être écouté, et cette stratégie fonctionne puisque ses propos sont en général repris : cela le renforce dans cette position. Son rapport à la parole dans ce groupe, et l'image de lui-même

semblent être positifs et sans ambiguïté, mais il s'agit d'un rapport positif à l'enseignante et non au savoir, car prendre la parole à n'importe quel moment n'est pas transférable dans n'importe quelle situation. Et, la situation change en fin d'année, bien que le groupe soit identique. Un conflit violent oppose Kirk à l'enseignante. Cela se passe dans la cour de récréation, il veut sortir de l'école pour voir sa mère. L'enseignante le retient, lui explique les raisons pour lesquelles il ne peut sortir, convaincue qu'il va comprendre. La mère de Kirk, qui est à proximité, parle à son fils lui fait des signes pour qu'il vienne. Kirk veut se dégager et tord le bras de l'enseignante.

L'enseignante engage une procédure à l'encontre de son élève préféré pour agression physique. Quelle ne fut pas la surprise de l'enseignante et la déclassification immédiate de la famille quand, à la suite à l'enquête, la réelle activité des parents fut dévoilée : trafiquants internationaux et proxénètes. Plus question alors de proximité sociale, de reconnaissance des signes vestimentaires distinctifs. Le rejet dans la classe a été immédiat. Kirk n'a plus eu, dans un premier temps, la possibilité de faire des activités différentes. Son droit à la parole s'est éteint du même coup. Il n'était plus qu'un « enfant de voyou mal élevé, qui traîne les rues ». Il fallait donc ne plus l'écouter et ne plus lui donner droit à la parole. Il a été exclu de la classe, dans un deuxième temps. Or cet enfant valorisé par l'enseignante n'était pas apprécié des autres enseignantes, comme ne l'est pas l'enseignante. La garde a été partagée entre toutes les enseignantes de l'école, par demi-journée jusqu'à l'exclusion de l'école à la fin de l'année scolaire, décision de l'école appuyée par l'inspecteur.

Ces deux exemples confirment d'une part, le fait, que le rapport à la prise de parole des enfants est dépendant du rapport à l'enseignante et non pas de capacités transférables d'une situation à une autre. Ce même rapport enseignante-enfant est dépendant du rapport à la famille et qui est lui-même dépendant de l'emploi du père. Valoriser un enfant dont le père fait sciences politique est bien autre chose que valoriser un enfant dont le père est proxénète. Et d'autre part, c'est à partir d'une place non verbalement conférée par un ensemble d'éléments, que se prend la parole. Ces places hiérarchisées, vont de la place de leader à la place d'exclu, reproduisant ainsi, au sein du groupe-classe, la hiérarchisation sociale. Cette place permet à chacun d'intégrer son droit à la parole, en fonction de la place où il se trouve.

Au sein des pratiques des enseignantes dont les valeurs dominantes relèvent du système de valeurs coopératif Chloé, Lucie, Blandine, Rémi et Alex qui prennent facilement la parole sont conduits à écouter, à constater que leur intervention n'est pas toujours appropriée, à travailler donc sur la pertinence et la qualité de leur prise de parole, savoirs auxquels s'ajoute le respect des prises de parole d'autrui. On pourrait penser que le rapport à l'enseignant est tel que cela les conduit progressivement à ne plus parler. Certes ces enfants prennent beaucoup moins la parole qu'au départ, mais la capacité à prendre la parole de manière adéquate est une composante importante de ce savoir. Ces prises de parole permettent d'intervenir sur la réalité, font agir et ne sont pas directement dépendant du rapport à l'enseignante.

Morgan, Coralie, Sony, Coraline et Thomas Jonathan s'engagent progressivement dans cette prise de risque. C'est à propos de Morgan que l'enseignante dira : "On fait tout pour qu'ils parlent et après on se plaint », car Morgan, en fin d'année, intervient dès qu'il le peut. Thomas prend la parole devant tout le groupe à la fin du mois de mai, à l'aide d'une chanson qu'il a apprise. Certes il n'est pas encore dans l'étape où il s'agit de raconter aux autres un événement, mais le risque de se trouver en face d'un groupe est pris.

Il n'y a pas d'exemples d'enfants, parmi ceux observés communiquant de moins en moins. On constate simplement que vouloir faire en sorte que les élèves silencieux prennent la parole conduit à une situation bruyante, en fin d'année.

Le rapport au savoir qui se construit est un rapport à la prise de risque dans une situation donnée. C'est la situation générale qui permet cette prise de risque. Cela relève du pouvoir de l'enseignante et est en lien direct avec le système de valeurs. Il s'agit d'un choix, qui permet à l'enfant d'oser prendre la parole devant un grand groupe. Une fois cette assurance construite, il peut la dépasser pour en améliorer l'efficacité de la prise de parole, efficacité travaillée chez ceux qui osent déjà.

CONCLUSION

Ces évaluations implicites, effectuées dès le début de l'année scolaire, confirment la place de l'élève dans les représentations des enseignants. Ces représentations présentes dès le début d'un cursus scolaire ne sont pas sans effets sur ce cursus.

Au sein des pratiques des enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant ces représentations sont étroitement articulées avec les attentes des enseignantes. Mais celles-ci ne se réalisent pas par effet de causalité mécaniste. La justification de ces évaluations à l'aide de tests sur les connaissances contribue à la réalisation de ces attentes. Des procédures d'intimidation ou de valorisation renvoient à l'élève l'image que l'enseignante a de lui. Se mêlent distance et rôle du regard, car si le regard peut fournir une image déformante de la réalité, il est aussi une force qui peut déverrouiller la personne comme la fixer dans sa marginalité. « Tout petit, l'homme peut à sa mesure devenir un prince pour peu que notre regard l'y autorise³⁸⁰ ». La proximité représente un espace au sein duquel tout se sent et se ressent la menace comme la confiance. En fonction des valeurs de l'enseignante, la charge émotionnelle qui se trouve dans cet espace va varier et être très fortement ressenti par les élèves.

Dans ces situations, les réponses des enfants disent à l'enseignante ce qu'elle a envie d'entendre, ce qu'elle attend de l'enfant, mais également ce qu'elle permet de produire en fournissant à l'enfant des informations non verbales qui le rassurent sourire hochement de tête ou qui l'inhibent tels que le regard la manipulation physique. Derrière la position corporelle imposée les principes fondamentaux du respect de l'ordre établi qui s'appuie sur deux principes la domination et la soumission, s'inscrivent dans des détails, en apparence, insignifiants.

Les évaluations initiales réalisées par les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif s'effectuent sur des attitudes générales, des comportements. Elles reposent sur une valeur fondamentale dans leur système de valeurs : le partage du savoir qui donne à chacun le droit de savoir et d'être évalué, sans être jugé. La pauvreté et l'origine sociale ne doivent pas conduire pas à un état de non-savoir.

³⁸⁰ GARDOU, C. Handicaps, handicapés, le regard interrogé. Cité in : Cahiers Binet Simon, 1996, n°2/3,

Et si les éléments identitaires matériels donnent des informations sociales, ils n'interviennent pas sur les appréciations portées sur ces élèves.

Ces rapports entretenus avec les élèves sont en lien dialectique avec les rapports entretenus avec les familles : juger les enfants, comme on juge les familles en fonction d'une hiérarchie sociale, d'une hiérarchie des savoirs ou partager le savoir avec les enfants, en coopérant avec les familles à leur éducation.

La prise de parole est un enjeu qui dépend des valeurs défendues, et dont la défense est peut-être inconsciente, mais assurément non verbalement exprimée. Dans tous les cas les significations implicites renvoient à des événements antérieurs à l'activité de communication. Ces significations implicites sont signifiées par les éléments non verbaux observables.

En effet pouvoir dire est signifié par différents éléments non verbaux des pratiques pédagogiques :

- par l'attribution d'une place physique ou symbolique, liée à la représentation et aux attentes à l'égard des familles, place d'interlocuteur légitime dont le statut est a priori défini par les valeurs dominantes des enseignantes,

- par l'interrogation non verbale et l'ouverture faite en direction de tel ou tel élève,

- par les marges de manœuvre dont dispose implicitement chaque élève en fonction des attentes des enseignantes à leur égard telles que souhaiter que la séance se déroule comme prévue ou d'attitudes plus vigilantes qui veillent à regarder chacun des enfants tour à tour sans en oublier un seul afin de répartir les prises de parole,

- par le rôle des rituels qui se transforme progressivement en habitude et permet aux

enfants de savoir dans quel type d'activité ils vont s'engager et connaître préalablement ce qui est attendu d'eux que ce soit le silence, l'inactivité ou la prise de parole.

Dès lors, avoir envie ne suffit pas pour pouvoir prendre la parole. L'envie, comme le dit B.Charlot³⁸¹ ne relève pas d'une pulsion biologique, mais d'une mobilisation qui donne envie de s'engager dans une activité pour atteindre un but. Interfèrent entre l'activité proposée et l'engagement dans l'activité les représentations que se font les enfants de ce type d'activité du rôle de leur prise de parole dans ces activités et la place occupée dans cette situation. Les enfants prendront la parole en fonction de cet enjeu. « Vouloir dire » est à l'interface entre « avoir envie de dire » et « pouvoir dire ».

C'est ainsi que s'est accru l'écart dans les prises de parole entre les enfants qui bénéficient d'attentes positives et ceux prédestinés à l'échec par les enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant. Mais les prises de parole qui se sont développés se sont moulées dans un modèle où la parole n'a pas d'effet sur la réalité. Cela renvoie sans doute à l'image déficitaire générale de ces publics de ces enseignantes.

En s'appuyant sur les possibilités de départ, les enseignantes relevant du système de valeurs coopératif travaillent sur l'écart entre le déjà là et le possible, principe même de l'étayage. Tous les enfants sont amenés à améliorer leur efficacité de prise de parole. L'écart entre les enfants est peut-être identique à celui du départ. Mais l'important n'est-il pas que tous les enfants osent prendre le risque de prendre la parole ?

Le droit de parole, celui qui permet d'améliorer son savoir, est accordé selon la place occupée dans le rapport avec l'enseignante, interlocuteur légitime ou non-interlocuteur. Chaque enfant est ainsi conduit à se construire une image de lui-même et des capacités de prise de parole en fonction de cette place qui lui conférée, non verbalement par l'enseignante.

³⁸¹ CHARLOT, B. Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos, 1997, 110p. p54.

CONCLUSION GENERALE

CONCLUSION GENERALE

La pratique professionnelle antérieure, l'évolution des recherches sur la communication, la diversité des possibilités de prise de parole en grand groupe et l'interrogation formulée par Daniel Zimmerman³⁸² sur l'impact de la vie pédagogique dans les apprentissages ont conduit à s'interroger sur le rôle des éléments non verbaux des pratiques pédagogiques dans la construction du savoir prendre la parole. Cette question s'est trouvée renforcée par les apports des recherches effectuées par Agnès Florin³⁸³. Celles-ci ont montré que les différences observables chez les enfants en matière de prise de parole ne sont pas liées à des différences de compétences grammaticales ou lexicales mais que la situation, la place de l'interlocuteur et le climat de la classe semblent intervenir sur la prise de parole. Daniel Zimmerman, portant un regard sur les éléments verbaux en classe, soulève la question de l'attrait des enseignants à l'égard de certains élèves formulant l'hypothèse d'un lien possible entre connivence affective et proximité sociale. L'interrogation s'est donc orientée sur le lien entre les valeurs des enseignants et les aspects non verbaux des pratiques, et a conduit à formuler l'hypothèse suivante : "Les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques, s'expliquant en se référant au système de valeurs des enseignantes ; ils agissent directement et par effets cumulatifs sur le rapport que les élèves, de petite section de maternelle, entretiennent avec la prise de parole, constituant ainsi l'un des processus par lequel s'opère la transformation d'une différence sociale en différence scolaire ».

³⁸² ZIMMERMAN, D. Un langage non-verbal en classe.

³⁸³ FLORIN, Agnès. Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire.

La vérification de cette hypothèse s'est effectuée en trois temps. Préalablement à cette vérification, le cadre spatio-temporel a été décrit, les données et techniques impliquées par la recherche exposée. On a choisi comme règles de méthode, la règle de la totalité structurée, qui veut que le tout soit plus que ses parties et donne sens à ses parties et la règle selon laquelle les hommes font leur histoire dans des conditions déterminées, impliquant de toujours tenir compte, dans les analyses et les interprétations, des déterminismes qui pèsent sur les actions humaines mais aussi des marges de liberté dont on dispose et des actions volontaires et conscientes que l'on entreprend.

Le recueil a été effectué par observation participante, sans implication dans les décisions, pendant une année scolaire, dans cinq groupes-classes situés dans un environnement économique au sein duquel une grande partie de la population active (29%) vit en situation économique précaire. Une trentaine d'enfants ont été choisis en fonction de l'emploi ou du non-emploi du chef de famille. L'hypothèse centrale a impliqué de privilégier le recueil de données non verbales telles que les attitudes des enseignantes à l'égard des autres membres de l'école, à l'égard des familles, l'organisation de l'espace et le découpage du temps scolaire, les éléments non verbaux interindividuels. L'ensemble est assorti de données verbales, de propos saisi au fil des conversations ordinaires, justifiant les pratiques.

LES ELEMENTS NON VERBAUX : DES INDICES DES SYSTEMES DE VALEURS

En s'appuyant sur les résultats des recherches effectuées sur le sujet on a pu identifier deux systèmes de valeurs : un système de valeur indépendant (1) et un système de valeur coopératif (2)³⁸⁴. Ces systèmes de valeurs sont constitués d'un ensemble de valeurs articulées entre elles et dominantes, ce qui ne signifie pas que les enseignantes se référant à tel ou tel système n'adoptent que ces valeurs. Les valeurs qui constituent le système de valeur indépendant sont la hiérarchisation des acteurs sociaux, selon les critères

³⁸⁴ Ces numéros 1 et 2 seront utilisés à plusieurs reprises au cours de cette conclusion. Le numéro 1 renvoie systématiquement au système de valeurs indépendant, le numéro 2 au système de valeurs coopératif.

« objectifs » tels que l'origine sociale ou le niveau de diplôme, l'indépendance, la propriété privée du savoir. Les valeurs dominantes du système de valeurs interdépendant, appelé coopératif pour éviter les confusions de lecture, sont la collaboration entre les acteurs, l'interdépendance et le partage du savoir.

1) Le système de valeurs indépendant, se caractérise par la nature hiérarchique des relations qui se manifeste dans la supériorité de l'homme sur la femme au sein du couple, dans la supériorité professionnelle déterminée par le diplôme, l'ancienneté, le statut professionnel. L'individualisation du travail, celui des enseignantes et celui des élèves, permet de préserver l'indépendance. Le savoir est propriété privée. Le travail d'équipe est, soit jugé négativement, soit managé par les enseignantes, ce qui permet de préserver la liberté d'action. La reconnaissance sociale est le moteur des relations. Selon ce système de valeurs, la société est normalement structurée en catégories sociales, et, selon cette structuration, l'origine sociale des enfants détermine l'échec ou la réussite des élèves.

2) Le système de valeurs coopératif, conduit à développer des solidarités familiales et professionnelles, solidarités familiales à l'égard du monde environnant mais aussi solidarités professionnelles et coopération entre tous les acteurs pour mettre l'école au service des enfants. Le travail en équipe, avec ses réductions de liberté est valorisé, créant des liens d'interdépendance, et ce, indépendamment des statuts. Il permet de reconnaître les compétences de chaque acteur. La volonté de faire apparaître la solidarité entre enseignants, aux yeux des parents, entraîne la justification des attitudes des collègues même en cas de désaccord. La confiance accordée dans tous les enfants et la certitude des progrès qu'ils peuvent faire, l'amélioration des compétences professionnelles souhaitée, et la prise en compte de la complémentarité des compétences sont l'expression de valeurs de coopération et d'interdépendance de solidarité et de partage du savoir.

L'analyse des différentes attitudes entretenues par les enseignantes à l'égard des collègues, des assistantes maternelles, conduit au résultat suivant : les éléments non verbaux informent au même titre que les éléments verbaux analysés, sur les valeurs des enseignantes.

Ayant contribué à l'identification des systèmes de valeurs, ce sont des indices de ces derniers. Ainsi, si l'hypothèse était à reformuler elle serait la suivante : « Les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques, indices des systèmes de valeurs des enseignantes, agissent directement sur la prise de parole des enfants de maternelle et par effet cumulatif sur le rapport à la prise de parole, constituant ainsi l'un des processus par lequel s'opère la transformation d'une différence sociale en différence scolaire ».

Les éléments non verbaux des relations aux familles, éléments des pratiques professionnelles, pratiques sociales parmi d'autres, renforcent et confirment l'identification de ces deux systèmes de valeurs : indépendant et coopératif.

1) La supériorité hiérarchique à l'égard des familles et le savoir professionnel d'expertise confère le droit de juger, conseiller et mettre à distance les parents, incompetents en psychologie de l'enfant. Les parents sont jugés à partir d'une valeur importante, le travail, forme d'insertion sociale et économique, qui s'oppose au statut d'assisté. Les relations aux familles en sont dépendantes. Cela n'empêche pas la reconnaissance du savoir des personnes, à statut équivalent, ayant des compétences dans d'autres domaines. Mais la préservation de l'indépendance rend impossible l'ouverture sur le local, le partenariat avec les autres institutions. La fermeture à cet égard est d'ailleurs catégorique, car elle fonctionne sur l'habitude. Offrant une image traditionnelle, elle renforce celle que les parents ont connue et qui les conduit à considérer l'école comme un autre monde. Ces enseignantes filtrent les contacts avec les parents, les évitent, ce qui permet de maintenir la distance et préserver l'indépendance. Elles ne souhaitent pas établir de moments d'échanges rituels, qui pourraient ouvrir une brèche dans leur système de protection.

2) La collaboration avec les familles va de pair avec la coopération entre enseignantes et assistantes maternelles, chez les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif. L'idée du déterminisme social fatal n'est pas ignorée des enseignantes. Elle les conduit à entreprendre une démarche volontaire à son encontre. La sollicitation des parents, et la communication avec eux font tomber les barrières symboliques qui séparent les deux mondes et permettent à l'enfant de se trouver à sa place ans l'école. L'ouverture est, cependant, délicate, parce qu'ouverture ne signifie pas entrée des parents. Elle se heurte aux résistances de l'habitude, à la peur des parents d'être jugés et a besoin pour être

efficace d'être accompagnée d'une mise en confiance. La coopération entre enseignantes et assistantes maternelles favorise l'accueil des parents, la disponibilité à leur égard et l'accueil des enfants. La collaboration entre les parents et enseignantes, source d'enrichissement mutuel, permet d'entreprendre des activités qui ne peuvent se réaliser sans les parents. Les parents font connaissance avec le monde scolaire et osent prendre la parole.

Les différents discours tenus par les enseignantes permettent de dégager deux types d'équation :

1) la première est la suivante : parents sans activité professionnelle = relations problématiques famille/école = échec scolaire,

2) la seconde : parents d'origine populaire = échec statistiquement possible = action volontaire des enseignantes.

Derrière ces équations se dessine la place de l'enfant dans la classe et dans le processus d'apprentissage. Les enseignantes du système de valeurs indépendant protègent l'enfant du monde extérieur, et introduisent une coupure entre le monde familial et le monde de l'école. Les enseignantes du système de valeurs coopératif agissent pour créer des liens entre ces deux mondes.

On a ainsi montré que l'ensemble des éléments non verbaux : ouverture ou fermeture de l'école, fuite de la communication ou création de moments d'échanges formels et informels, partenariat ou travail individuel, indices non verbaux des différents systèmes de valeurs, agit sur la représentation du monde scolaire et du monde familial, chez les parents. Il agit également sur la place de l'enfant dans l'école et sur la représentation que l'enfant se construit de cette place. Or, c'est à partir de cette place que l'enfant va prendre la parole.

Mais, cette prise de parole est également dépendante des finalités éducatives non explicitées, qui ont pu être identifiées en établissant le lien entre les objectifs relatifs à la prise de parole et les systèmes de valeurs. Celles-ci, implicites, sont les suivantes :

1) d'une part, la maîtrise du savoir dépend de l'origine sociale et est mesurable dès le tout jeune âge. L'évaluation permet d'inscrire chaque élève dans une hiérarchie d'excellence³⁸⁵. Cette inégalité de départ permet d'identifier l'élite celle qui aura accès au savoir d'expertise

2) et, d'autre part, le savoir à mesurer est dépendant de la situation dans laquelle il s'insère. Les évaluations effectuées sont à considérer comme une étape dans un processus global de développement des savoirs.

Bien que ne constituant pas la pratique, ces grilles laissent se profiler la place de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, soit une place socialement déterminée, qui risque de conduire à des situations d'enseignement identique pour tout le monde ou chacun fera ce qu'il peut en fonction de ses moyens, soit une place dans un groupe social défini, au sein duquel les situations d'enseignement devraient prendre en compte les différences pour conduire les enfants vers un objectif identique : l'amélioration de l'efficacité des prises de parole dans un groupe.

Les trois premiers chapitres ont, ainsi, permis de montrer que les éléments non-verbaux des pratiques, indices des systèmes de valeurs, agissent sur la représentation de la situation totale et sur la place d'interlocuteur que l'enfant occupe à l'école, coupée du monde extérieur ou en lien avec celui-ci. Etre attendu, ignoré, rejeté ou présent sans attention particulière, dépend en partie d'un choix de l'enseignante, conscient ou inconscient, qui se fonde sur des valeurs. Cette place est inscrite dans les finalités éducatives. La manière dont l'enfant perçoit implicitement sa place d'interlocuteur et le

³⁸⁵ PERRENOUD, Philippe. L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques. Paris : De Boeck, 1998. 219p. pp28-35.

degré de coopération de l'enseignante, dans cette situation générale, va intervenir sur la prise de parole. Ces analyses ont, permis de répondre à la question : « Pourquoi les éléments non verbaux agissent sur la prise de parole ? », mais, ainsi, rien n'est dit sur la place réelle des enfants telle qu'elle est vécue dans la pratique quotidienne, car on ne sait pas comment l'enfant perçoit sa place et les implicites de la situation.

LE DROIT DE PRENDRE LA PAROLE : UNE QUESTION DE PLACE

La seconde sous-hypothèse, selon laquelle les éléments non verbaux interviennent directement sur la prise de parole, a pu être vérifiée en deux temps. On a montré comment les éléments non verbaux agissent directement sur la prise de parole. C'est à partir du climat et des attentes de l'enseignant, des implicites de la situation que l'enfant prendra ou non la parole. On a ainsi constaté que les éléments non verbaux interviennent sur la place d'interlocuteur dans l'espace classe, les places symboliques exacerbent la hiérarchisation des élèves (1), les places personnelles et l'accueil leur permettent de se trouver à leur place dans l'espace classe(2). La disposition du groupe, le rapport à l'espace et à l'enseignante induisent un mode de communication privilégié :

1) communication interindividuelle enseignante-élève valorisée

2) communication multi-directionnelle et les échanges entre pairs, favorisée

Les éléments non verbaux interviennent directement sur le droit de parole. En effet, le droit de transgresser les règles dépend du rapport enseignante-élève. Ce droit est non dit. Mais le choix des élèves, qui en disposent, varie selon le système de valeurs:

1) soit les élèves, qui bénéficient d'attentes positives eues égard à l'emploi du chef de famille, peuvent prendre la parole en respectant ou ne respectant pas les règles. Mais, en bloquant les expressions non verbales pour n'obtenir que des expressions verbales, les enseignantes renforcent leurs propres représentations des enfants. Il y a ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. Elles ne perçoivent pas que l'énergie mobilisée pour ne pas bouger conduit certains enfants à se taire ;

2) soit les enseignantes veillent, par les variations dans l'usage des règles, à développer la prise de parole des faibles parleurs, à ne pas exclure de ce processus l'un ou l'autre enfant, et à développer parallèlement, chez les grands parleurs, les capacités

d'écoute et de prise de parole à bon escient. Les capacités de prise de parole se développent en articulant éléments verbaux et non verbaux et en répartissant le pouvoir de prise de parole.

Dans les deux systèmes de valeurs, ce sont les éléments non verbaux qui donnent sens à la situation immédiate et confèrent la place d'interlocuteur, légitime ou non, telle que souhaitée par l'enseignante, Situation sociale et situation pédagogique générale agissent donc sur la place d'interlocuteur. Comme on a pu le voir dans le chapitre portant sur l'analyse des pratiques pédagogiques, les effets du climat, effets d'un ensemble d'éléments non verbaux, qui paraissent communs à tous les enfants, sont différents selon les enfants :

1) soit il leur est reconnu une place symbolique d'interlocuteur légitime ou de non-interlocuteur, en fonction de l'emploi ou du non-emploi du chef de famille,

2) soit il leur est reconnu une place réelle dans le groupe à partir de laquelle ils peuvent prendre la parole.

Non dite, cette place informe du statut d'interlocuteur attribué à chacun, place observée et maintenue au sein de la situation didactique et ce quelles que soient les stratégies des élèves, comme cela a été montré dans le sixième chapitre.

A travers l'analyse que l'on a faite des situations didactiques de langage, on a pu distinguer deux genres : un genre prescriptif et un genre dialogique³⁸⁶. Le genre prescriptif privilégie la relation individuelle, en sandwich, l'énoncé minimal et la conformité à un comportement verbal et corporel. Le genre dialogique place en avant l'échange. Ces choix ont pu être expliqués en se référant aux systèmes de valeurs. Le système de valeur indépendant valorise le savoir formel, qui est accessible aux élèves en fonction de potentialités déterminées par des conditions sociales. Le système de valeur coopératif valorise le dialogue, base de tous les échanges. C'est par la pratique du dialogue avec ses

³⁸⁶ BAKHTINE, Michael. Esthétique de la création verbale. p265.

limites, ses contraintes et ses règles que peuvent s'améliorer les compétences de prise de parole intégrant la maîtrise du savoir formel.

Ces différentes analyses ont montré que les éléments non verbaux n'ont pas de sens en soi, mais que les effets produits dépendent des systèmes de valeurs. Ils agissent directement sur la prise de parole en inscrivant les enfants :

1) soit dans un rapport de domination soumission, conduisant certains enfants à prendre la parole dans les formes attendues, et d'autres à se taire,

2) soit dans un rapport de co-construction, collaboration, coopération en permettant à chaque enfant de prendre le risque de prendre la parole.

Les stratégies de prise de parole des enfants sont prises en compte par les enseignantes. Mais elles ne modifient pas leur place d'interlocuteur. Ces stratégies sont prises en compte mais rendues efficaces ou réduites à néant, selon ce que l'enseignante veut développer. Les enseignantes qui relèvent du système de valeurs indépendant font se développer des attitudes de soumission, s'inscrivant dans le rapport hiérarchique enseignante élève : soumission dans la prise de parole qui est faite pour faire plaisir, soumission des corps au silence. Dès lors les stratégies corporelles ne sont pas considérées comme ouverture d'échange mais comme insoumission, lorsqu'elles proviennent d'enfants qui n'ont pas intégré leur place dans le rapport de places. Les enseignantes qui relèvent du système de valeurs coopératif prennent également en compte les différentes stratégies des élèves pour prendre la parole, veillent à ce que les stratégies des enfants les moins à l'aise dans la prise de parole, soient efficaces, tout en prenant en compte celle des plus grands parleurs pour améliorer également cette efficacité sans pour autant s'octroyer le pouvoir.

Les analyses successives des différentes situations, rapports aux collègues et aux familles, situation pédagogique générale et situation didactique, ont conduit aux résultats suivants : les éléments non verbaux de chaque niveau de la situation informe l'élève sur la place d'interlocuteur qui lui est conférée, et sur laquelle, dans ces situations didactiques, il a peu d'impact. Au sein des situations didactiques les éléments non verbaux interviennent directement sur la prise de parole.

On a ainsi montré que cette place d'interlocuteur dépend du système de valeurs de l'enseignante. Et, s'il était connu préalablement à cette recherche que les implicites de la situation interviennent dans la signification de la situation et dans la représentation de la place occupée, on peut, maintenant, ajouter que cette place est signifiée non verbalement et ce, quel que soit le système de valeurs des enseignantes.

PRENDRE LA PAROLE EN GRAND GROUPE : RAPPORT AU SAVOIR OU RAPPORT DE POUVOIR ?

C'est, cependant, la totalité de la situation, et non la somme des différentes situations, qui donne sens à cette place, celle qui permet à l'enfant de prendre la parole. L'analyse des observations, effectuées pendant une année scolaire rendant compte de l'évolution des enfants en matière de prise de parole a conduit à dire que savoir prendre la parole est un pouvoir que les enseignantes en fonction de la place où elles se trouvent et des valeurs défendues ne souhaitent pas nécessairement partager.

Dès leur entrée en maternelle, les enfants sont évalués. Ces évaluations portent sur des attitudes générales qui sont en lien ou non avec la prise de parole, et en lien ou non avec les grilles d'évaluation. Elles sont, pour certaines, justifiées par des tests. Le rôle des éléments non verbaux en provenance de l'élève et le rôle des éléments non verbaux produits par les enseignants et par les élèves est effectif dans l'évaluation des capacités de prise de parole. Mais ces éléments agissent en fonction des systèmes de valeurs des enseignantes. Tout est rapport, certes, mais ce sont les systèmes de valeurs qui déterminent les rapports que les enseignantes entretiennent avec les élèves.

Il y a échange non-verbal dialectique et permanent, qui se manifeste dans les comportements, les manières d'être et agit sur les énoncés et sur les comportements, produits par chacun, enseignantes et élèves.

L'ensemble des éléments non verbaux des pratiques contribue à accorder le droit à la parole. Mais ce droit, ce « pouvoir prendre la parole », est accordé de manière différente selon les enfants :

1) soit la différenciation est opérée en fonction des origines sociales, permettant aux enfants qui bénéficient d'attentes positives de prendre la parole,

2) soit ce droit est accordé en fonction des attitudes à l'égard de la prise de parole et privilégie les faibles parleurs

Portées par ces valeurs et des finalités éducatives implicites, les enseignantes mettent en œuvre un ensemble de moyens non-verbaux (et verbaux) pour parvenir à celles-ci, ils agissent par effet cumulatif sur le profil d'arrivée de l'élève.

1) Ainsi les enfants supposés en réussite scolaire en fonction de leur origine sociale, ont progressivement atteint le statut de grands parleurs. Ceux qui ne bénéficiaient pas des mêmes attentes se sont progressivement désintéressés de la situation. Cette conclusion est confirmée par la réduction au silence d'un enfant supposé initialement le plus intelligent, et dont l'enseignante a découvert au terme de l'année scolaire la réelle activité professionnelle de son père.

2) Les enfants pour lesquelles les enseignantes étaient convaincues que le processus était en cours, malgré le silence initial, sont parvenus à oser prendre la parole ne serait-ce que pour chanter un texte appris. Mais l'intérêt n'est-il pas de savoir que l'on peut être écouté et dès lors oser prendre le risque dans d'autres situations de prendre la parole ?

La prise de parole est l'expression d'un rapport de forces sociales, institutionnelles et interindividuelles. Prendre la parole en classe c'est prendre un certain pouvoir, au sein de rapports définis. Pour que la prise de parole soit efficace, la légitimité de cette prise de parole doit être reconnue. Or cette légitimité varie selon les systèmes de valeurs. Le « pouvoir dire », à partir duquel se construisent les capacités à « prendre la parole en grand groupe », est donc dépendant des différents rapports de pouvoir exercés dans la situation.

Chacun des éléments non verbaux constitue un maillon de ce processus, et c'est la situation totale qui leur donne sens. Les effets répétitifs et cumulatifs conduisent chacun des élèves à s'installer dans un certain rapport à la prise de parole. Les attentes de départ et les évaluations effectuées ne suffisent pas à elle seules à expliquer les profils d'arrivée des élèves. Il n'y a pas un effet magique qui laisserait penser que lorsque l'enseignante pense qu'un élève va réussir cela se produit et inversement.

Ces attentes, qui dépendent des valeurs dominantes des enseignantes, sont traduites à leur insu, par les aspects les moins conscients des comportements, ceux qui ont été appris par imprégnation et qui se transmettent de la même manière : les éléments non verbaux constitutifs des pratiques pédagogiques.

Ces éléments pris indépendamment les uns des autres pourraient paraître insignifiants. Cependant le cumul des effets dans le temps conduit chaque élève à se forger une image de lui-même et de ses capacités à prendre la parole.

Ainsi on a montré que les effets cumulatifs des éléments non verbaux interviennent donc effectivement sur le rapport que les élèves de maternelle construisent avec ce savoir et participent à la transformation, d'une différence sociale, en différence scolaire. Mais cette transformation a lieu au sein des pratiques des enseignantes dont la valeur dominante est la hiérarchisation sociale et son respect. Cette différence sociale établie sur l'emploi ou le non-emploi des chefs de famille, se transforme progressivement en différence de capacités à la « prise de parole en grand groupe ».

Certes la scolarité n'est pas terminée et l'on sait que tout n'est pas joué ! Conférant simultanément le sentiment d'exister (image de soi) et la preuve de son existence pour autrui (image pour autrui), ce droit à la parole correspond aux intérêts des publics observés. Mais leurs intérêts se confrontent, s'opposent ou s'accordent avec d'autres intérêts, variables selon les situations et les enseignantes. Cette formation à la communication est le résultat d'un rapport de force au sein desquels les éléments non verbaux des pratiques, ces petits riens qui paraissent négligeables, jouent le rôle de garant idéologique.

LA DIALECTIQUE ET LA TOTALITE STRUCTUREE : UNE METHODE ADEQUATE ?

On a choisi d'utiliser deux règles : celle selon laquelle l'homme fait son histoire dans des conditions déterminées et celle de la totalité sociale. Tout au long de cette recherche le choix s'est montré adéquat. Les résultats convergents des différents travaux relatifs à la prise de parole ont montré le rôle déterminant de la situation totale sur la prise de parole. Ce rôle de la situation et au sein de cette situation le rôle des valeurs, a été au cœur de la recherche. Cela a conduit à ne jamais décontextualiser les différents éléments les uns des autres. Ainsi, la recherche des valeurs au sein des grilles d'évaluation a permis de lire chacun des items, non pas en se limitant à ce qui est écrit, mais en l'intégrant dans

une totalité qui lui donne sens. Si l'on prend, pour exemple, l'énoncé « parle spontanément », hors contexte, de multiples sens peuvent lui être accordés. On aurait effectivement pu considérer que cela s'inscrivait dans le processus libération puis structuration de la parole, comme le proposait le Plan de rénovation du Français. Pour en comprendre le sens, la totalité de la grille a donc été prise en compte. En articulant cet item aux jugements de valeurs portant sur la structuration et le niveau de vocabulaire, on a pu comprendre qu'il s'agissait d'une prise de parole spontanée dans les formes lexicales et syntaxiques attendues par les enseignantes. Cela s'est vérifié dans l'analyse des pratiques. Les prises de paroles « spontanées », valorisées ont été celles qui se sont inscrites entre deux propos d'enseignante, et reprenaient ou fournissaient le mot attendu.

Toutes les enseignantes s'accordent sur le fait que c'est l'élève qui apprend et construit ses compétences. Afin de comprendre comment se construisent les différences il était indispensable de considérer dans quel rapport au « savoir prendre la parole en grand groupe » s'inscrit chaque élève et comment il s'y inscrit, de s'interroger sur les modalités qui le conduisent à s'inscrire dans tel ou tel rapport ? La référence aux valeurs s'imposait, celles qui fondent les pratiques pédagogiques, comme elles fondent l'ensemble des pratiques sociales de chaque acteur. Ainsi, dire que chaque acteur fait son histoire dans des conditions déterminées, et que la totalité des éléments donne sens à chacun des éléments qui constituent la situation a conduit à ne pas s'en tenir aux apparences mais à rechercher les éléments structurels profonds car si les effets de structures échappent à la conscience et à la volonté des individus, ces structures n'agissent que par l'intermédiaire des actions individuelles ou collectives.

PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT

Ces résultats sont certes provisoires. L'échantillon constitué a certes permis une approche fine du problème, mais en raison de son caractère restreint, il limite la portée des résultats et ne permet aucune généralisation. En effet, la seule acceptation d'une personne extérieure pendant une année scolaire, distingue ces enseignantes des autres, car on peut supposer que toutes les enseignantes ne seraient pas prêtes à laisser voir ce qui se passe à l'intérieur de leur groupe classe.

Pour aller plus loin et obtenir une représentativité, l'observation de pratiques dans d'autres groupes classes serait d'un grand intérêt. Il serait possible d'envisager des observations dans des groupes classes situées en centre ville et accueillant des enfants de moyenne bourgeoisie ou de la bourgeoisie. Les résultats seraient-ils comparables à ceux de ce travail ? Les effets des éléments non verbaux seraient-ils similaires et auraient-on une scission, selon les deux tendances indépendantes et coopératives ? Ou verrait-on apparaître d'autres pratiques ? En effet, on peut faire l'hypothèse cependant que les enseignantes dont les valeurs dominantes sont celles du système de valeur indépendant, par proximité sociale, ne se limiteraient pas au travail sur le lexique, mais proposeraient un travail qui conduiraient les enfants à produire d'autres types d'énoncés, car avec ce public différent, ne se poserait plus le problème de la connaissance du lexique.

Le choix a été fait de ne s'intéresser qu'à des femmes enseignantes. La masculinisation du corps enseignant de maternelle ainsi que la montée en qualification de tous les nouveaux enseignants introduit sans doute d'autres valeurs. Tous les jeunes enseignants, qui ne sont pas nécessairement jeunes en âge, sont recrutés au niveau de la licence et accèdent directement au corps de professeurs des écoles. Ces données ne sont pas, sans doute pas sans effets sur les rapports de place, les rapports au savoir, les rapports à la prise de parole.

L'élargissement de l'échantillon d'enseignants permettrait également de prendre en compte un système de valeur évoqué dans ce travail, mais qui, à l'époque de la recherche existait de manière résiduelle dans l'enseignement. Il s'agit ici de la trace relevée dans les observations, qui a été qualifiée de tendance fasciste par l'enseignante elle-même. Les valeurs mises en avant dans cette recherche, datées par la nécessaire limite du temps imparti pour l'observation, ont peut-être évoluées. Quelles tendances suivent ces évolutions à l'heure actuelle ? Actuellement rien ne permet de répondre à cette question.

Par ailleurs, le questionnement sur ces différents rapports de force pourrait conduire à étudier plus précisément ce qui se déroule pour les élèves garçons et pour les élèves filles. L'échantillon choisi était constitué de manière à ce que cette donnée n'ait pas d'impact sur les résultats car tel n'était pas l'objet de la recherche. Des analyses portant sur les différences liées au sexe des enseignants comme à celui des élèves pourraient affiner

les résultats.

Cet élargissement de l'échantillon ne remet pas en cause la technique de l'observation participante. Cela supposerait, donc, pour le recueil comme pour l'analyse des données un travail d'équipe, faute de quoi ce travail serait irréalisable.

Et, on pourrait alors envisager de suivre les mêmes enfants pendant plusieurs années de scolarité. Comment se transforme le rapport au "savoir prendre la parole", les enfants qui osent à la fin de l'année scolaire, sont-ils suffisamment assurés ou tout est-il à recommencer l'année suivante ? Et ceux qui ont fini par se taire, que deviennent-ils ?

On pourrait envisager de compléter ce recueil avec des entretiens semi-directifs pour accéder à des données plus précises sur les représentations de la fonction professionnelle, sur les difficultés rencontrées avec les élèves. On pourrait ainsi affiner les résultats, et faire apparaître sans doute davantage de contradictions.

Les résultats de cette recherche conduisent à considérer que l'amélioration des compétences dans le domaine de la prise de parole en grand groupe est pour partie dépendante des rapports enseignants élèves. Le sujet est loin d'être épuisé et son approfondissement pourrait être complémentaire d'un travail de longue haleine conduit par Agnès Florin³⁸⁷ montre que : selon les mesures effectuées par des tests classiques, il existe bel et bien des effets positifs de la scolarisation précoce dans le domaine langagier pour les enfants d'ouvriers³⁸⁸.

Dans ce travail, on a vu que la coopération enseignante-familles permet plus facilement aux enfants de trouver leur place à l'école, place à partir de laquelle ils peuvent prendre la parole. Une recherche action pourrait voir le jour, en s'appuyant sur une nécessaire coopération entre chercheurs et praticiens, engagés sur le terrain avec ces

³⁸⁷ FLORIN, Agnès. La scolarisation des enfants de deux ans. 1997; Rapport terminal à la Direction des Ecoles; Université de Nantes; Laboratoire "éducation, cognition, développement"; 2 volumes.

³⁸⁸ FLORIN, Agnès. La scolarisation à deux ans : un choix, plus qu'une nécessité. Education enfantine, novembre 1997, n°3, p5.

publics, partant d'une analyse des besoins et intégrant les résultats relatifs aux effets des éléments non verbaux en situation. En effet, recherche-action signifie travail collectif, mais aussi engagement et décision individuels et collectifs et production de savoirs collectifs.

Quels effets aurait cette démarche sur les acteurs, enseignants, familles, élèves et chercheurs ? Irait-on jusqu'à penser que tous se sentiraient reconnus, reconnaissance à partir de laquelle ils pourraient prendre la parole ? Pour l'instant à l'heure des bilans et des perspectives, la question ne peut qu'être posée, mais l'on pourrait avoir l'envie, qu'au terme de cette nouvelle recherche, la coopération entre tous les acteurs apparaisse comme une évidente nécessité.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES³⁸⁹

ALTET, M. Comment interagissent enseignants et élèves en classe. *Revue Française de Pédagogie*, avril mai juin 1994, n°107, pp123-139.

ALTET, M. La formation professionnelle des enseignants. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 1994. 264p.

ALTET, M et alii. Les caractéristiques des pratiques d'enseignement au CE2 : vers une meilleure connaissance de l'effet-maître. *Education et Formations*, juillet 1996, n°46, pp 71-80.

ALTHUSSER. Positions. Paris : Editions sociales, 1976.

ARMENGAUD, Françoise. La pragmatique. Paris : PUF. 127p. Que sais-je n°2230.

AUBIN, M. Le processus de marginalisation à la maternelle, 137p. Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur : Université de Montréal : 1977.

AUTHELET, Catherine. Scolariser dès deux ans. *Education enfantine*, novembre 1997, n°3, pp 62-63.

BACHMAN, Christian et alii. Langage et communications sociales. Paris : Hatier, Crédif, 1981. 223p.

BACHMAN, Christian. Heurs et malheurs de la discrimination positive. *Cahiers pédagogiques*, septembre 1991, n°296, pp13-18.

³⁸⁹ Recueil de normes françaises. Références bibliographiques : Norme AFNOR Z44-005. PARIS : AFNOR, 1990. Tome 1. pp156-167. Les références sont classées par ordre alphabétique d'auteurs.

- BAKHTINE, Michail. Le marxisme et la philosophie du langage. Paris : Editions de minuit, 1977. 233p.
- BAKHTINE, Michail. Esthétique de la création verbale. Paris : Gallimard, 1984. 400p.
- BARBIER, J.M. L'Evaluation en formation. 2° ed. Paris : PUF, 1990. 307p.
- BARBIER, J.M. Colloque sur l'évaluation. ADMEE : Grenoble : septembre 1996. Actes à paraître.
- BARBIER, J.M. De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. Education permanente, troisième trimestre 1996, n°128, 217 p. Formation et dynamiques identitaires. P11-17.
- BARDIN, L. Analyse de contenu. Paris : PUF, 1977. 291p.
- BAUDONNIERE, Pierre-Marie. L'Evolution des compétences à communiquer chez l'enfant de deux à quatre ans. Paris : PUF, 1988. 207p.
- BAUTHIER, E. Pouvoir décrire pour pouvoir enseigner et apprendre. Etudes de Linguistique appliquée, janvier février mars 1984, pp 34-46.
- BAUTHIER, E. Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage. Paris : L'Harmattan, 1995. 228p.
- BEAUDICHON, J. La communication sociale chez l'enfant. Paris : PUF. 1982, 320p.
- BECKER, J.A., et alii. Requests and rerequests in normal and emotionally disturbed children. University of South Florida, 1989, texte ronéoté. Cité in : BEAUDICHON, J. La communication sociale chez l'enfant. p 216.
- BERGER, I. Les instituteurs d'une génération à l'autre. Paris : PUF, 1979, 183p.
- BERNSTEIN, B. Langage et classes sociales : codes linguistiques et contrôle social. Paris : Editions de minuit, 1975, 347p.
- BERTHELOT, J.M. Le Piège scolaire. Paris : PUF, 1983, 297p.

- BINET, A, SIMON, TH. Cité in : PINELL, P., ZAFIROPOULOS, M. Un siècle d'échec scolaire. Paris: Editions Ouvrières, 1983. 198 p.
- BITTNEROUA, D. Les rites de la communication enseignant élève. In : Biennale de l'éducation et de la formation : Résumés des communications. Paris : APRIEF, 1996. 254p.
- BOISDON, T. L'AGIEM : L'école doit s'adapter aux enfants. Education enfantine, novembre 1997, n°3, pp 72-73.
- BOUCHARD, Pascal. L'art de la parole : la voix de son maître. Le monde de l'éducation, juin 1997, n° 249, pp42-43.
- BOUILLOT, V. La coopération des familles et de l'école. Paris : Hachette, 1912. p XII.
Cité in : GLASMAN, D. Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1992, n°100, pp 19-33.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. Rapport pédagogique et communication. 51ème ed. Paris : Mouton, 1965. 110p.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris : Editions de Minuit, 1970. 279p.
- BOURDIEU, Pierre. La distinction : critique sociale du jugement. Paris : Editions de Minuit, 1979. 668p.
- BOURDIEU, P. Le Sens pratique. Paris : Editions de Minuit, 1980. 475p.
- BOURDIEU, Pierre. Ce que parler veut dire. Paris : Fayard, 1982. 243p.
- BOURGAIN, D. Ethologie et effet Pygmalion. Cahiers Binet Simon, janvier 1996, n°647-648, 247p. pp 179-192.
- BOUTAN, Pierre. La Détermination des savoirs scolaires: le cas du français langue maternelle dans la deuxième moitié du XIXème siècle, texte de 1857. Spirale, Presses Universitaires de Lille, octobre 1994, n°14, Tome 1, pp 7-25.
- BRESSOUX, Pascal. Les recherches sur les effets maîtres et les effets écoles. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1994, n° 108, pp113-118.

- BROSSARD, M. Quelques réflexions sur activités métalinguistiques en situations scolaires. *Repères*, N°9, 1994. pp29-36.
- BRÜNER, J.S. Comment les enfants apprennent à parler. Paris : Retz, 1987. 127p.
- BRÜNER, J.S. Le développement de l'enfant : savoir dire, savoir faire. 5ème ed. Paris : PUF, 1991. 313p.
- BRÜNER, J. S. Education entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle. Paris : Retz, 1996. 255p.
- CHAMBOREDON, J-C., PREVOST, J. Le métier d'enfant : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue Française de Sociologie*, 1973, XIV, 3, pp295-335.
- CHAREAUDEAU, Patrick. Ce que communiquer veut dire. *Sciences Humaines*, juin 1995, n°51, pp 20-23.
- CHARLOT, B. Dis moi ce que tu comprends, je te dirai qui tu es : apprentissage, pouvoir et rapport au savoir. *Education permanente*, janvier 1979, n°47, pp5-21.
- CHARLOT, B., BAUTHIER, E., ROCHEX, J.Y. Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs. Paris : Armand colin, 1992. 228p.
- CHARLOT, B. Du rapport au savoir : éléments pour une théorie. Paris : Anthropos, 1997. 110p.
- CHARLOT, B. Le sens de l'école. *Sciences Humaines*, octobre 1997, n° 76, pp24-25.
- CHAUVEAU, G, ROGOVAS-CHAUVEAU, E. Relations école familles populaires et réussite au CP. *Revue Française de Pédagogie*, n°100, juillet, août, septembre 1992, pp5-18.
- CHOBAX, Jacqueline. Les corps clandestins : l'école, l'enfant et le quotidien. Paris : Desclée de Brouwer, 1993. 197p.
- C.R.E.S.A.S. On n'apprend pas tout seul : Interactions et constructions sociales des savoirs. Paris : ESF, 1987. 161p.

- CORRAZE, J. Les communications non verbales. Paris : PUF, 1980. 233p.
- COSNIER, J., BROSSARD, A. (dir). La communication non verbale. Paris : Delachaux et Niestlé, 1984. 244p.
- COULON, A. L'ethnométhodologie. Paris : PUF, 1987. 288p.
- CRAHAY, M. Comment favoriser la participation verbale des enfants. 23p. Note de synthèse : Université de Liège. : non daté.
- CRAHAY, M. L'analyse des processus d'enseignement. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1988, n° 4-5, pp95-116.
- DAJEZ, F. Les Origines de l'école maternelle. Paris : PUF, 1994. 179p. Coll. l'éducateur.
- DANNEPOND, G. Actes de la recherche en sciences sociales, novembre 1979, n°30, pp 31-45.
- DANNEQUIN, F. La Fessée aux orties. Etude de linguistique appliquée, janvier mars 1980, n°37, pp108-117.
- DE LANDSHEERE, V. Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation. Paris : PUF, 1988. 255p.
- DEMUNTER P. Les Travailleurs sans emploi et la formation. Bruxelles : Contradictions, 1982. 125p. p 75.
- DEVELAY, M. Origines, malentendus et spécificité de la didactique. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1997, n°120, pp59-66.
- Dictionnaire de langue française. Paris : Hachette, 1988. p 1096.
- DOISE, W., PALMONARI, A. L'étude des représentations sociales. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1986. 207p.
- DOUET, B. Discipline et punition à l'école. Paris : PUF, 1987. 214p.
- DUBET, François, MARTUCELLI, Danielo. A l'école : sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Seuil, 1996. 361p.

- DURKEIM, E. Sociologie et philosophie. 4ed. Paris : PUF, 1974. 121p.
- DURKHEIM, E. L'éducation morale. Paris : PUF, 1974. 242p.
- DURNING, Paul, POURTOIS, Jean-Pierre. Education et famille. Paris : Bruxelles, 1994. 313p.
- ERNEAUX, Annie. La place. Paris : Gallimard, 1983. 113 p.
- ESTRELLA, M.T. Buts et fonctions des comportements déviants aux règles du groupe classe. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, janvier juin 1985, pp177-190.
- FABRE, M. Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1997, n°120, pp49-58.
- FILLOUX, J. Du contrat pédagogique : le discours inconscient de l'école. PARIS : Dunod, 1974. 371p.
- FLAHAUT, F. La parole intermédiaire. Cité in : VION, Robert. La communication verbale : analyse des interactions. Paris : Hachette, 1992. 302p.
- FLORIN, A, et alii. Le langage à l'école maternelle. Bruxelles : Mardaga, 1985. 213p.
- FLORIN, A. Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire. Paris : PUF, 1991. 243p.
- FLORIN, Agnès. La scolarisation à deux ans : un choix, plus qu'une nécessité. Education enfantine, novembre 1997, n°3, p5.
- FLORIN, Agnès. La scolarisation des enfants de deux ans. Rapport terminal à la Direction des Ecoles : Université de Nantes : Laboratoire « Education, Cognition, Développement » : 2 volumes : 1997.
- FORQUIN, J.C. Ecole et culture : Le point de vue des sociologues britanniques. Bruxelles : De Boeck, 1989, 247p.
- FOUCAULT, M. Surveiller et punir. Paris : Gallimard, 1975. 315p

- France. Institut National Statistique Etudes Economique (INSEE). Caractéristiques des logements : emménagements après 1982. Quartier n°4.
- France. INSEE. Recensement de la population 1975 : population active selon la catégorie socio-professionnelle. Lots 20 et 21.
- France. INSEE. Recensement de la population 1982 : population active selon la catégorie socio-professionnelle. Quartier n°4.
- France. INSEE. Recensement de la population de 1990 : Population active ayant un emploi et conditions d'emploi.
- France. INSEE. Recensement de la population : catégorie professionnelle de la personne de référence, 1990. Quartier n°4.
- France. Ministère de l'Education Nationale. Programme et instructions de l'école élémentaire. Paris : Centre National de la Documentation Pédagogique, 1985.
- France. Ministère de l'Education Nationale, Direction de l'Evaluation et de la prospective. Aide à l'évaluation des élèves : cycle des apprentissages premiers. Document non daté.
- France. Ministère de l'Education nationale. L'école maternelle française, son rôle, ses missions. Paris : Centre national de la documentation pédagogique, 1986. 124p.
- France. Ministère de l'éducation Nationale, Direction des Ecoles. Les cycles à l'école primaire. Paris : Hachette, 1991. p17.
- France. Ministère de l'Education Nationale et de la Culture, direction des écoles. La maîtrise de la langue à l'école. Paris : CNDP, 1992. 192 p.
- FRANCOIS, F. et alii. La communication inégale : heurs et malheurs de l'interaction verbale. Neuchatel : Delachaux et Niestlé, 1990. 276p.
- FRANCOIS, F. et alii. Conduites linguistiques chez le jeune enfant. Paris : PUF, 1994, 227p.
- FRANCOIS, François. Pratiques de l'oral. Paris : Nathan, 1993. 225p.

- FRANCOIS, F. De quelques modifications récentes de la linguistique : Bernstein et la norme revisitée. In : PLAISANCE, Eric. Permanence et renouvellement de la sociologie en éducation. Paris : L'Harmattan, INRP, 1992. 244p.
- FRANCOIS, F. (dir). Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle. Midi-pyrénées : Centre Régional de la Documentation Pédagogique CRDP, 1994. 173 p.
- GAGNE, G. Norme et enseignement de la langue maternelle. Cité in : PERRENOUD, P. et alii. La langue française est-elle gouvernable : normes et activités langagières. Paris : Delachaux et Niestlé, 1988, 263p. p135.
- GAGNE, G. Etude didactique sur le développement du français oral soutenu chez les élèves québécois du primaire. In : Actes du congrès international d'actualité de la recherche en éducation et formation : Deuxième colloque international : Nanterre :1996 : 419p. pp149-150.
- GARDOU, C. Handicaps, handicapés, le regard interrogé. Cité in : Cahiers Binet Simon, 1996, n°2/3, p196.
- GATHER THURLER, M. Relations professionnelles de culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? Revue Française de Pédagogie, octobre novembre décembre 1994, n°109, pp19-39.
- GEARING, F., EPSTEIN, P. Learning to wait : an ethnographic probe into the opérations of an item of hidden curriculum. 1982. Cité in : VASQUEZ-BRONFMAN, A., MARTINEZ, I. La socialisation à l'école : approche ethnographique. Paris : PUF, 1996. 224 p. p 79.
- GLASMAN, D. Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique. Revue française de Pédagogie, juillet août septembre 1992, n°100, pp 19-33.
- GOFFMAN, Erving. Rites d'interaction. Paris : Editions de Minuit, 1974. 230p.
- GOFFMAN, Erving. Des Moments et des hommes. Paris : Editions de Minuit, 1988. 252p.
- GOSLING, Patrick. Qui est responsable de l'échec scolaire ? : représentations sociales, attributions et rôle de l'enseignant. Paris : PUF, 1992. 255p.

- GROSSEN, M. L'Evaluation des capacités cognitives : un processus interactif entre l'adulte et l'enfant. In : Weiss, J. L'évaluation : problème de communication. Genève : Delval, 1993. 219p. pp101-115.
- GUMPERZ, John, J. Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative. Paris : L'Harmattan, 1989, 243p.
- GUMPERZ, John. Engager la conversation : introduction à la sociolinguistique interactionnelle. Paris : Editions de Minuit, 1989. 185p.
- GURVITCH, G. La vocation actuelle de la sociologie : antécédents et perspectives. 2^eed. Paris : PUF, 1963. Tome 2. 500p.
- HABERMAS, Jürgen. Logiques des sciences sociales et autres essais. Paris : PUF, 1987. 457p.
- HADJI, C. L'Evaluation règles du jeu : des intentions aux outils. 2^eedt. Paris : ESF, 1990. 190p.
- HALL, Edouard. T. La dimension cachée. Paris : Seuil, 1971. 254p.
- HALL, Edouard. T. Le langage du silence. Paris : Seuil, 1984. 234p.
- HAMBY, J.P. Les enfants et les mots : leurs explications, leurs commentaires, leurs expériences. In : François, F. (dir). Jeux de langage et dialogue à l'école maternelle. Midi-pyrénées : CRDP, 1994. pp71-122.
- HAMELINE, D. Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue. Paris : Entreprise moderne d'édition, 1979. 198p.
- HASSENFORDER, Jean (dir). Sociologie de l'éducation : dix ans de recherche. Paris : Institut National de la Recherche Pédagogique (INRP), L'Harmattan, 1990. 241p.
- HEDOUX, J. Les enseignants du second degré en France. Recherche et formation, Paris, INRP, 1988, n °4, pp37-50.
- HENRIOT VAN ZANTEN, A. et alii. Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. Revue Française de Pédagogie, janvier février mars 1987, n°78, pp73-108

- HENRIOT-VAN-ZANTEN, A. L'école et l'espace local : les enjeux des zones d'éducation prioritaires. Lyon : Presse Universitaire de Lyon, 1990. 265p.
- HOURST, Bruno. Au bon plaisir d'apprendre. Paris : Inter éditions, 1997. 254p.
- HOUSSAYE, J. Valeurs : les choix de l'école. Revue Française de Pédagogie, octobre novembre décembre 1991, n°97, pp31-51.
- HOUSSAYE, J. Les valeurs à l'école : l'éducation aux temps de la sécularisation. Paris : PUF, 1992. 339p.
- HYMES, Dell H. Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. Etudes de linguistique appliquée, Didier Erudition, janvier février mars 1980, n° 30, pp127-153.
- HYMES, Dell H. Vers la compétence de communication. Paris : ESF, 1991, 219 p.
- HYMMES, Del H. Speaking. Cité in : BACHMAN, C. et alii. Langages et communications sociales. pp72-76.
- IMBERT, F. L'Inconscient dans la classe. Echec à l'échec, Confédération générale des enseignants de Belgique, septembre 1996, n°115, p 3.
- ISAMBERT-JAMATI, V. Crise de la société, crise de l'enseignement. Paris : Presses Universitaires de France, 1970. 400p.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire : variations selon la composition du public scolaire. Paris : PUF, 1984, 153p.
- ISAMBERT-JAMATI, V., GROSPIRON, M.F. Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du travail autonome au deuxième cycle long. Etudes de linguistique appliquée, avril juin 1984, n°54, pp69-97.
- ISAMBERT-JAMATI, V., GROSPIRON, Marie-France. Types de pédagogie en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires. In : PLAISANCE, E. L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : CNRS, 1985, 213p. pp87-93.

JACQUES, Marie, BAILLARGEON, Madeleine. Point de vue écologique sur les services préscolaires. In : TOCHON, F.V. Eduquer avant l'école. pp207-255.

Journal officiel de la république française, 14 juillet 1989. Loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, pp 8860-8869.

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine. L'implicite. Paris : Armand Colin, 1986. 404p.

LABOV, W. Sociolinguistique. Paris : Editions de Minuit, 1976. 457p.

LABOV, William. Le parler ordinaire : la langue parlée dans les ghettos noirs des Etats Unis. Paris : Editions de Minuit, 1978, 351p.

LABOV, W. Peut-on combattre illettrisme ? : aspects sociolinguistiques de l'inégalité des chances à l'école. Actes de la recherche en sciences sociales, décembre 1993, n°100, pp37-50.

LAHIRE, Bernard. Culture écrite et inégalités scolaire : sociologie de " l'échec scolaire " à l'école primaire. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1993. 310p.

LAHIRE, Bernard. La raison des plus faibles : rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires. Lille : PUL, 1993. 188p.

LAHIRE. B. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. Repères, INRP, n°9, 1994. p15-27.

LAHIRE, B. Tableaux de familles. Paris : Gallimard, 1995, 297p.

LANGOUET, Gabriel. L'enseignement du français en collège. Etudes de linguistique appliquée, avril juin 1984, n°54, pp9-38.

LAPARRA, Martine. Réflexions sur une didactique de la langue maternelle au niveau des apprentissages premiers. Pratiques, septembre 1991, n° 7, pp11-26.

LAPASSADE, Georges. L'ethnosociologie. Paris : Méridiens Klincksieck, 1991. 201p.

LAUTREY, J. Classes sociales, milieu familial, intelligence. Paris : PUF, 1980. 284p.

LE CUNFF, Catherine et alii. Une situation discursive orale : apprendre à parler devant le groupe classe (2 à 7 ans). Repères, INRP, 1990, n°2, pp39-54.

- LE NORMAND, T. Le problème du trouble du langage : approche neuro et psycholinguistique développementale. Les Cahiers de Beaumont, n°74/75, mai juin 1997, pp35-41.
- LEGER, Alain. Enseignants du secondaire. Paris: PUF, 1983. Cité in : GOSLING, P. Qui est responsable de l'échec scolaire ? : Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant.
- LENTIN, L. Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : où, quand, comment ? Paris : ESF, 1972. 224p.
- LENTIN, Laurence. Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans : ou, quand, comment ? Paris : ESF, 1972. 224p.
- LENTIN, L. Ces enfants qui veulent apprendre : l'accès au langage chez les enfants vivant dans la grande pauvreté. Paris : Quart Monde, 1995. 201p.
- LURCAT, L. Imprégnation et transmission à l'école maternelle. Revue Française de Pédagogie, avril mai juin 1985, n°71. pp39-46.
- MARC, P. Quand juge le maître. Suisse : Cousset, 1984. 176p.
- MARC, Pierre. Autour de la notion pédagogique d'attente. Berne : Peter Lang, 1984. 235p.
- MARC, Pierre. Le poids du regard de l'évaluateur appelle l'implication du maître dans sa formation. In : WEISS, Jacques. L'évaluation : problème de communication. Suisse : Delval, 1993, 219p. pp41-52.
- MARCHAND, F. Didactique du français . la classe : un lieu de langage. paris : Delagrave, 1981. Tome 2. 221p.
- MAZET, Philippe. La place de l'estime de soi dans les apprentissages de l'enfance. In : France. Ministère de l'emploi et de la solidarité, GPLI. Petite enfance : éveil aux savoirs. pp93-108.
- MEIRIEU, P. « Individualisation, différenciation, personnalisation ». In : Individualiser les parcours de formation. Colloque : AECSE : LYON, 1991, p29.
- MEIRIEU, P. Apprendre, oui mais comment. 7^{ème} ed. Paris : ESF. 1991.191p.

- MEIRIEU, P. Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, juillet août septembre 1997, n°120, pp 25-37.
- MENGAL, Paul. Quid du Q.I. ? Le monde de l'éducation, de la culture et de l'information, janvier 1998, n° 255, pp36-38.
- MINGAT, Alain. Les Rééducations à l'école primaire : enquête d'évaluation. *Revue française de sociologie*, octobre décembre 1991, XXXII-4, p515-549.
- MOLLO, Suzanne. L'Ecole dans la société. Paris : Dunod, 1970. Cité in : GOSLING Patrick. Qui est responsable de l'échec scolaire ? : Représentations sociales, attributions et rôle d'enseignant. Paris : PUF, 1992. p30.
- MOLLO, S. Des muets parlent aux sourds. Paris : Casterman, 1975. 161p.
- MONTAGNER, Henri. L'enfant et la communication sociale : comment des gestes, des attitudes, des vocalisations deviennent des messages. Paris : Stock, 191. 402p.
- MONTANDON, C., PERRENOUD, P. Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ? : vers l'analyse sociologique des interactions entre la famille et l'école. Berne : Lang, 1987. 233p.
- MONTEIL, J.M. Attribution et mobilisation d'une appartenance idéologique : un effet de polydoxie. *Psychologie française*, 1986, n°31, pp115-121.
- MONTEIL, Jean-Marc. Eduquer et Former : perspectives psychosociales. 2°ed. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 1990. 217p.
- MONTIGNE, Claude. Les enjeux du développement psychomoteur. In : France. Ministère de l'emploi et de la solidarité, Groupe Permanent de Lutte contre l'Illettrisme. Petite enfance, éveil aux savoirs. Paris : Documentation française, 1997. pp 67-71.
- MOSS, Peter. Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance. In : RAYNA, S et alii. L'éducation préscolaire : quels objectifs ? Paris : Nathan, INRP, 1996. 316p.
- OUELLETTE LOUIS-M. La communication au cœur de l'évaluation en formation continue. PARIS : PUF, 1996. 180p.

- PAYET, J.P. Civilité et Ethnicité dans les collèges de banlieue : enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée. *Revue française de Pédagogie*, octobre novembre décembre 1992, n°101, pp59-69.
- PAYET, J.P. L'école à l'épreuve de la réparation sociale : la relation professionnels/public dans les établissements scolaires de banlieue. *Revue française de Pédagogie*, octobre novembre décembre 1994, n° 109, pp7-17.
- PERRENOUD, P. Bouche cousue ou langue bien pendue. MARTIN, D. et alii. Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 1991. 241p.
- PERRENOUD, P. Bouche cousue. In PERRENOUD, P. et alii. Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Paris : Delachaux et Nieslé, 1991. 239p.
- PERRENOUD, Philippe et alii. Parole étouffée, parole libérée : fondements et limites d'une pédagogie de l'oral. Paris : Delachaux et Niestlé, 1991. 241p.
- PERRENOUD, Philippe. La communication en classe. *Se former +*, Lyon, 1993, n° 18, 81p.
- PERRENOUD, P. La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation, vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités scolaires comme réalités construites par le système scolaire. 2° ed. Genève : Droz, 1995. 346p.
- PERRENOUD, Philippe. La pédagogie à l'école des différences. Paris : ESF, 1995. 205p.
- PERRENOUD, Philippe. L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques. Paris : De Boeck, 1998. 219p.
- PLAISANCE, Eric. L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques. Paris : CNRS, 1985, 213p.
- PLAISANCE, Eric. L'enfant, la maternelle, la société. Paris : PUF, 1986. 204 p.
- PLAISANCE, Eric (dir). Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation :

- perspectives en sociologie de l'éducation. Paris : INRP, L'Harmattan, 1992. 244p.
- PLAISANCE, E. RAYNA, Sylvie. L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue Française de Pédagogie*, avril mai juin 1997, n°119, pp107-139.
- POURTOIS, J.P. Les relations famille école : un point de vue partenarial. In TOCHON, François-Victor. *Eduquer avant l'école : l'intervention préscolaire en milieu défavorisé et pluri-ethnique*. Paris : De Boeck, 1997, 380p.
- POURTOIS, Jean-Pierre, DESMET, Huguette. Les relations famille école : un point de vue partenarial. In TOCHON, François-Victor. *Eduquer avant l'école, l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethniques*. Bruxelles : De Boeck, 1997. 380p.
- PRESSE, M.C. La communication enseignant élève : un processus éducatif socio-différenciateur ? Mémoire de DEA de Sciences de l'Education : Université le Lille : 1992. 90p.
- PRESSE, M.C. La part de l'implicite. *Cahiers pédagogiques*, n°336, septembre 1995, pp 43-44.
- PUJADE RENAUD, Claude. *Le corps de l'élève dans la classe*. Paris : ESF, 1983. 164p.
- PUJADE-RENAUD, Claude. ZIMMERMAN, Daniel. Les voies non verbales de la relation pédagogiques. Paris : ESF, 1976. 118p.
- RAYNA, S., FERRE, L., DELEAU, M. L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ? Paris : Nathan, 1996. 316p.
- REBOUL, Olivier. *L'endoctrinement*. Paris : PUF, 1977, 197p.
- ROCHEX, J.Y. L'oeuvre de Vigotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue Française de Pédagogie*, juillet août septembre 1997, n°120, p105-147.

- ROMIAN, F. Le Style plan de rénovation ? In BRÜNER, Claude. et alii. Et l'oral alors. Paris : Nathan. 1985. 191p. Collection INRP.
- RONDAL, J.A. Langage et éducation. Bruxelles : Mardaga, 1978. 275p.
- ROSENTHAL, R.A., JACOBSON, L. Pygmalion à l'école : l'attente du maître et le développement intellectuel des élèves. Paris : Casterman, 1974. 294p.
- SANNER, Michel. Conditions de l'émergence des représentations du point de vue didactique. Spirale : revue de recherche en Education, 1997, Hors Série n°2, pp 43-45.
- SAPIR, Edouard. Anthropologie. Paris : Editions de Minuit, 1967. 380p.
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. Vigotsky aujourd'hui. Paris : Delachaux et Niestlé, 1985. 237p.
- SCHWARTZ, Olivier. Le monde privé des ouvriers : Hommes et Femmes du Nord. Paris : PUF, 1990. 531p.
- SIROTA, Régine. L'école primaire au quotidien. Paris : PUF, 1987. 200p.
- SLAMA CAZACU, T. Le Dialogue chez les petits enfants : Sa signification et quelques-unes de ses particularités. Bulletin psychologique, 1966, n°19, pp 688-697.
- STERN, D. Le monde interpersonnel du nourrisson. Paris : PUF, 1989. Cité in : FRANCOIS, F. Pratiques de l'oral. Paris : Nathan, 1993. 225p. pp26-31.
- STUBBS, Michael. Langage spontané, langage élaboré : Paroles et différences à l'école élémentaire. Paris : Armand Colin, 1983, 111p.
- SUCHAUT, Bruno. La gestion du temps en maternelle et primaire : diversité pratiques et effets sur les acquisitions des élèves. In : L'année de la recherche en sciences de l'éducation. Paris : PUF, 1996, 288p. pp124-153.
- TERRAIL, Jean-Pierre. Familles-Ecole : des effets à distance puissants et réciproques. Les Dossiers d'Education et Formation, Paris, Centre de documentation de la Direction de la Programmation et du développement, n°101, juin 1998. pp11-15.

- TOCHON, François-Victor. *Eduquer avant l'école, l'intervention préscolaire en milieux défavorisés et multiethnique*. Bruxelles : De Boeck, 1997. 380p.
- VAN DER STRATEN, Astrid. *Premiers gestes, premiers mots : formes précoces de la communication*. Paris : Païdos, Centurion, 1991. 316p.
- VAN HAECHT, Anne. *L'enseignement rénové de l'origine à l'éclipse*. Bruxelles : Editions de l'université de Bruxelles, 1985. p11. Cité in : HOUSSAYE, J. *Les valeurs à l'école : l'éducation au temps de la sécularisation*. Paris : PUF, 1992. 339p. p134.
- VASQUEZ, A., STAMBAK, M. et alii. *Modalités d'intégration des enfants de cinq ans à l'école en fonction de leur milieu d'origine*. Recherches pédagogiques, INRP, 1978, n°95, pp7-44.
- VASQUEZ-BRONFMAN, A., MARTINEZ, I. *La Socialisation à l'école : approche ethnographique*. Paris : PUF, 1996. 223 p.
- VINCENT, G. *L'Education prisonnière de la forme scolaire : socialisation et scolarisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 1994. 227p.
- VION, Robert. *La communication verbale : analyse des interactions*. Paris : Hachette, 1992. 196 p.
- VIVIER, Jean. *De la compétence linguistique aux compétences langagières*. Repères, 1992, n°5, pp10-15.
- VYGOTSKY, L.S. *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire*. 1935. In BRONCKART, J.P., et alii.. *Vygotsky aujourd'hui*. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 1985. pp 95-117.
- VYGOTSKY, L.S. *Le rôle du jeu dans le développement*. 1933. Cité in : ROCHEX, J.P. *L'œuvre de Vygotsky : fondements pour une psychologie historico-culturelle*. *Revue Française de Pédagogie*, juillet août septembre 1997, n° 120, pp 105-147.
- WALLER, W.1932, BECKER, H.S. 1952, PARSONS, T.1959. Cités par HENRIOT VAN ZANTEN, A. et alii. *Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe*. *Revue Française de Pédagogie*, n°80, janvier février mars 1988, p69-95.

WATZLAWICK, Paul, et alii. Une logique de la communication. Paris : Seuil, 1972. 280p.

WOODS, Pierre. L'ethnographie de l'école. Paris : Armand Colin, 1990. 175p.

ZIMMERMAN, D. La sélection non verbale à l'école. Paris : ESF, 1982. 159 p.

ZIMMERMAN, D. Un langage non verbal en classe : les processus d'attraction répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine de ces derniers. Revue Française de Pédagogie, juillet août septembre 1979, n°4, pp 46-70.

ANNEXES

ET

INDEX

ANNEXE 1

Annexe n°1 : les effets des règles sur la prise de parole																
Effets	Parole acceptée				Parole refusée				Parole sollicitée				ignorée			
Moyens	Regard	Rota- tion	Sourir e	Verbal	R	Rot	Sou-	Ver	R	Rot	Sou	Ver	R	Rot	Sou	Ver
Prend la parole à propos sans respecter la règle																
Prend la parole hors propos sans respecter la règle																
Prend la parole à propos en respectant la règle																
Prend la parole hors pros en respectant la règle																
Répond à la question posée																
Reprend les propos																
Demande la parole																
N° de séance	Groupe classe n°				Nom de l'enfant											

ANNEXE 2

Liste des capacités d'expressions orales susceptibles d'être développées : / groupe classe n°		
Objectifs	Capacités observables	Numéros des séances
Psycho-moteur et Infra communicationnel	Articuler, prononcer,	
	Répéter	
	Nommer sans intention à propos de l'objet	
Affectifs	S'exprimer, Communiquer, Raconter	
Créatifs	Jouer en racontant	
Cognitifs	Informier	
	Raconter	
	Décrire	
	Expliquer	

ANNEXE 3

Analyse des interventions de l'enseignante dans les pratiques en ateliers de langage : Séance n°							
Déroulement		Elève (nom)	Elève	Elève	Elève	Elève	Elève
Pose des questions							
Engage l'échange							
Reprend les interventions dans le sujet							
Reprend les interventions hors sujet							
Ne reprend pas les interventions relatives au sujet							
Ne reprend pas les interventions hors sujet							
Interroge non verbalement	Regard Montre du doigt Orientation du corps Déplacement Sourire						
Impose le silence	Regard Montre du doigt Orientation du corps Déplacement Sourire						
Encourage verbalement							
Déprécie verbalement							

ANNEXE 4

Exemple (extrait)

Nom de l'enfant Alexandre N° des séances	Non verbal	Verbal	Effet souhaité	Effet obtenu
1	Ton irrité Absence de regard	Tais-toi	Respect de la règle	Silence
2	Ton élevé Visage irrité Regard très proche	Tais-toi		Incommunicabilité
3	Ton élevé Visage irrité	Silence exigé		Silence
4	Regard dans les yeux Contact physique		Respect de la règle souhaitée	Silence provisoire
5	Ton excédé	Demande le silence		Silence obtenu
6	idem	idem		silence
7		Dépréciation « publique »		
8	Regard yeux froncés	Verbal utilisé	Silence exigé	Silence obtenu
9	Absence de regard Gestes alternatifs rapides	Pas de verbal	Silence souhaité	Silence obtenu
10	Contact physique	Pas de verbal	Exclusion	
11	Contact physique		Exclusion	
12	Rejet physique	Pas de verbal	Ignoré	
13	Pas d'intervention	Pas de verbal	Ignoré	
16	Absence de regard	Absence de verbal	Exclusion	Ne lève plus la main
17	Absence de regard	Absence de verbal	Ignoré	Ne demande plus rien
20	Ton élevé pas de regard, gestes menaçant	verbal	Exclusion	
21	Aucune intervention	Absence de verbal		Auto exclusion.

INDEX DES SIGLES

CNDP : Centre Nation de Documentation Pédagogique

CRDP : Centre Régional de Documentation Pédagogique

INRP : Institut National de recherche Pédagogique

INSEE : Institut National des Statistiques et des Etudes Economiques

MEN : Ministère de l'Education Nationale

CE2 : Classe Elémentaire 2^o année

INDEX DES TABLEAUX

TABEAU	TITRE	PAGE
1	Population active selon les catégories professionnelles au sein de chacun des lots.	21
2	Population active selon les catégories professionnelles en 1982	22
3	Population active selon les catégories professionnelles en 1990	23
4	Présentation des élèves en fonction de la situation du chef de famille	27
5	Répartition des enfants selon l'emploi ou le non-emploi du chef de famille	27
6	La grille d'analyse des systèmes de valeurs	44
7	Les images de soi dans la famille	67
8	Systèmes de valeurs et indices observables	83
9	Temps de présence des assistantes maternelles dans chacun des groupes-classes	85
10	Systèmes de valeurs et attitudes professionnelles	90
11	Représentations des bons élèves et des élèves en échec	101
12	Classification des enfants des groupes-classes 3, 4 et 5 selon l'activité professionnelle du chef de famille	103
13	Des représentations différentes de l'échec et de la réussite des élèves et du rôle des enseignantes dans ce processus	105
14	Systèmes de valeurs : valeurs et indices observables	106
15	Fréquentation moyenne des élèves par classe	138
16	Les différentes mobilisations des familles sur l'école	141
17	Les différents rapports entretenus avec les familles	143
18	Les items de la norme objective	184
19	Comparaison des normes subjectives	189
20	Les grilles d'évaluation et leurs rapports aux systèmes de valeurs	194
21	Rapports grilles d'évaluation/systèmes de valeurs	197
22	Espace et réseau de communication privilégié	217
23	Emilien et les règles de prise de parole	227
24	L'histoire de Roule Galette dans un groupe classe dont l'enseignante relève du système de valeurs indépendant	241
25	L'histoire de roule galette dans le groupe classe de l'enseignante relevant du sein du système de valeurs coopératif	242
26	Variations de climat d'un système de valeurs à l'autre	250
27	Emploi du temps des différents groupes-classes	261
28	Une séance ordinaire dans le groupe-classe n°1	269
29	Une séance ordinaire dans le groupe-classe n°2	275

30	Une séance ordinaire dans le groupe-classe n°3	280
31	Une séance ordinaire dans le groupe-classe n° 4	286
32	Une séance ordinaire dans le groupe-classe n°5	293
33	Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage du groupe-classe n°1	296
34	Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage du groupe-classe n° 2	297
35	Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage du groupe-classe n° 3	303
36	Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage du groupe-classe n°4	305
37	Les effets des éléments non verbaux sur la prise de parole au sein des situations de langage du groupe-classe n° 5	306
38	Les composantes verbales et non verbales des situations didactiques de langage selon le système de valeurs	314
39	Systèmes de valeurs et moyens pédagogiques non verbaux	344

TABLE DES MATIERES

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	3
INTRODUCTION GENERALE	5
1 L'OBJET DE LA RECHERCHE	6
2 LES HYPOTHESES	14
3 PLAN DE LA RECHERCHE	17
CHAPITRE I : CHAMP DE LA RECHERCHE ET METHODE	19
1 LE CADRE SPATIO-TEMPOREL.....	20
1.2 <i>Le contexte humain et son évolution entre 1975 et 1990</i>	21
1.2.1 les enseignantes	24
1.2.2 Les élèves.....	25
2 LES DONNEES A RECUEILLIR.....	28
2.1 <i>Les éléments non verbaux et les systèmes de valeurs</i>	28
2.2 <i>Éléments non verbaux et prise de parole</i>	32
2.3 <i>Les effets cumulés des prises de parole</i>	38
3 LES TECHNIQUES DE RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES	39
3.1 <i>L'observation</i>	39
3.2 <i>Analyse documentaire</i>	41
3.3 <i>L'analyse de contenu</i>	43
4 LES REGLES DE METHODE	46
4.1 <i>Une recherche historiquement située</i>	46
4.2 <i>Acteur de son histoire dans des conditions déterminées</i>	50
4.3 <i>La totalité structurée</i>	50
CONCLUSION.....	51
CHAPITRE II: SYSTEMES DE VALEURS DES ENSEIGNANTES	53
1 LES SYSTEMES DE VALEURS	55
2 L'IMAGE DE SOI DANS LA FAMILLE.....	60
2.1 <i>Des rapports hommes femmes hiérarchisés</i>	61
2.2 <i>La famille avant tout</i>	63
2.3 <i>Vivre la situation dans l'instant</i>	64
2.4 <i>ne jamais oublier ses origines</i>	65
2.5 <i>Les budgets sont serrés</i>	65
2.6 <i>Des tranches d'histoire de vie</i>	66

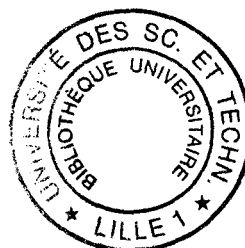
3 L'IMAGE DE SOI DANS L'ECOLE.....	70
3.1 <i>Le diplôme : indice de discrimination</i>	70
3.2 <i>la compétence fondée sur l'âge et l'ancienneté</i>	74
3.3 <i>Les élèves avant tout</i>	78
3.4 <i>Préserver l'équipe malgré tout</i>	79
3.5 <i>Leur donner envie de venir</i>	81
3.6 <i>L'identification confirmée des deux systèmes de valeurs</i>	82
4 LES RELATIONS ASSISTANTES MATERNELLES-ENSEIGNANTES	84
5 L'ORGANISATION DU TRAVAIL	91
6 LES REPRESENTATIONS DE L'ECHEC SCOLAIRE	93
6.1 <i>L'échec scolaire : un problème familial</i>	93
6.1.1 <i>L'idéologie du don</i>	94
6.1.2 <i>Le fatalisme</i>	96
6.1.3 <i>Un échec prévisible</i>	99
6.2 <i>Une réussite potentielle</i>	103
6.3 <i>Des représentations d'élèves différentes selon les enseignantes</i>	104
CONCLUSION.....	106
CHAPITRE III : DISCOURS ET ATTITUDES A L'EGARD DES FAMILLES.....	111
1 LES DISCOURS A L'EGARD DES FAMILLES	112
1.1 <i>L'intérêt du partenariat</i>	
1.2 <i>Les propos des enseignantes qui relèvent du système de valeurs</i> <i>indépendant</i>	116
1.2.1 <i>Des discours d'éviction</i>	116
1.2.2 <i>Le rôle dévalorisé des familles</i>	119
1.3 <i>Les propos des enseignantes qui relèvent du système de valeurs</i> <i>coopératif</i>	123
1.3.1 <i>Mobiliser les familles sur l'école</i>	123
1.3.2 <i>La distance permanente à leur pratique</i>	126
2 LES ATTITUDES A L'EGARD DES FAMILLES.....	128
2.1 <i>Il faut qu'une porte soit ouverte ou fermée</i>	129
2.2 <i>Le rapport à la communication</i>	132
2.2.1 <i>Des rapports minimalistes</i>	132
2.2.2 <i>Des rapports formels et informels</i>	135
3 L'ACCUEIL DES ENFANTS	137
CONCLUSION	137

CHAPITRE IV : EVALUATION DE LA PRISE DE PAROLE ET SYSTEME DE VALEURS 142

1 LES ENJEUX DE LA FORMATION ET DE LA COMMUNICATION	148
1.1 <i>Apprendre à prendre la parole en grand groupe</i>	<i>148</i>
1.2 <i>Les acquis de la recherche.....</i>	<i>153</i>
1.2.1 <i>Le rôle du non verbal</i>	<i>154</i>
1.2.2 <i>La fonction importante de l'adulte</i>	<i>155</i>
1.2.3 <i>L'importance de la situation.....</i>	<i>156</i>
1.3 <i>le besoin objectif de communiquer</i>	<i>160</i>
2 LA COMMUNICATION DANS LES INSTRUCTIONS OFFICIELLES	160
2.1 <i>ne pas prendre la parole</i>	<i>164</i>
2.2 <i>Bien s'exprimer</i>	<i>165</i>
2.3 <i>Entrer dans un dialogue</i>	<i>165</i>
2.4 <i>La fonction modélisante de l'adulte</i>	<i>169</i>
2.5 <i>Le plan de rénovation du français.....</i>	<i>170</i>
3 LES GRILLES D'EVALUATION	173
3.1 <i>Evaluation : définition</i>	<i>174</i>
3.2 <i>evaluer les compétences : une nouvelle prescription</i>	<i>175</i>
3.2.1 <i>la reconnaissance sociale en jeu</i>	<i>177</i>
3.2.2 <i>ne pas juger.....</i>	<i>178</i>
3.3 <i>le contenu des grilles.....</i>	<i>181</i>
3.3.1 <i>la norme objective</i>	<i>182</i>
3.3.2 <i>Les différents items de la norme objective</i>	<i>182</i>
3.3.3 <i>la norme subjective.....</i>	<i>188</i>
3.3.4 <i>la forme attendue</i>	<i>189</i>
3.3.5 <i>les règles.....</i>	<i>192</i>
3.4 <i>Les différentes grilles et leurs rapports aux systèmes de valeurs.....</i>	<i>193</i>
CONCLUSION	198
CHAPITRE V : PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET NON VERBAL	203
1 L'ORGANISATION DE L'ESPACE	206
1.1 <i>organisation de l'espace et organisation du travail</i>	<i>207</i>
1.2 <i>La place des acteurs</i>	<i>212</i>
1.3 <i>Les places symboliques.....</i>	<i>214</i>
2 LES REGLES ET LEURS USAGES.....	218
2.1 <i>Le rôle de l'apprentissage des règles.....</i>	<i>220</i>
2.2 <i>Rituel d'accueil et prise de parole.....</i>	<i>222</i>
2.2.1 <i>Parler avec l'autorisation</i>	<i>222</i>
2.2.2 <i>Faire parler ceux qui parlent le moins</i>	<i>229</i>
2.3 <i>La fonction des règles et des rituels</i>	<i>232</i>

3 LE RAPPORT ENTRE L' ACTION ET LA PRISE DE PAROLE	235
3.1 <i>Le corps dans les activités physiques</i>	236
3.2 <i>le corps dans les activités d'expression théâtrales</i>	239
CONCLUSION.....	247
CHAPITRE VI : SITUATIONS DIDACTIQUES ET ROLE DU NON VERBAL.....	254
1 LE ROLE DU TEMPS DANS L' APPRENTISSAGE	257
1.1 <i>Le rôle du temps dans l'apprentissage</i>	257
1.2 <i>L'emploi du temps</i>	259
2 APPRENDRE A PRENDRE LA PAROLE	264
3 NOMMER POUR NOMMER.....	267
3.1 <i>Nommer pour faire plaisir</i>	267
3.1 <i>Savoir se taire pour avoir la parole</i>	274
4 AGIR ET PRENDRE LA PAROLE.....	279
4.1 <i>Prendre la parole pour agir</i>	279
4.2 <i>Faire pour dire</i>	285
4.3 <i>Dire pour raconter un vécu</i>	290
5 LES EFFETS DES STRATEGIES DE PRISES DE PAROLE.....	294
5.1 <i>Egalité verbale mais différenciation non –verbale</i>	294
5.2 <i>Non verbal et prises de risques</i>	302
CONCLUSION	309
CHAPITRE VII : LA CONSTRUCTION DU RAPPORT AU SAVOIR PRENDRE LA PAROLE	316
1 LES PROFILS DE DEPART	319
1.1 <i>Un constat implicite</i>	320
1.2 <i>Un processus en cours</i>	327
1.3 <i>La pratique des tests</i>	330
1.4 <i>Des profils différents</i>	338
2 LE RAPPORT AUX ELEVES.....	341
3 LES MOYENS PEDAGOGIQUES	343
3.1 <i>les effets cumulés des éléments non verbaux</i>	343
3.2 <i>pouvoir prendre la parole</i>	351
4 LES PROFILS D' ARRIVEE.....	355

CONCLUSION.....	360
CONCLUSION GENERALE	364
LES ELEMENTS NON VERBAUX : DES INDICES DES SYSTEMES DE VALEURS.....	366
LE DROIT DE PRENDRE LA PAROLE : UNE QUESTION DE VALEURS	371
PRENDRE LA PAROLE EN GRAND GROUPE : RAPPORT AU SAVOIR OU RAPPORT DE POUVOIR	374
PERSPECTIVES DE DEVELOPPEMENT	377
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	381
ANNEXES	400
INDEX DES SIGLES	405
INDEX DES TABLEAUX.....	406



NON VERBAL AND COMMUNICATION : DIFFERENCES IN EDUCATIONAL METHODS OR SOCIAL DIFFERENCIATION.

Set within the context of sociological aspects of educational science, this ~~thesis~~ aims to answer the following question : Why do some people have more difficulty in speaking in public ? attempts , so far, by researchers to explain such differences as the result of hereditary factors or varying levels of grammatical knowledge have failed to provide an answer. We carried out studies on the role of non-verbal factors likely to encourage or discourage speech, and to influence the development of an aptitude for speaking. The relationship between the values of teachers and non-verbal elements of teaching practices was also examined.

Using these questions and subsequent hypotheses as a starting point, we observed first year nursery school children and their teachers for three hundred hours, this being the first year where children learn to speak in such situations. Non-verbal data was collected in conjunction with remarks taken from normal conversations. Two different method-principles were followed ; namely the principle of totality whereby the whole is greater than the sum of its parts giving meaning to them, and the principle of dialect whereby man evolves in the course of time under determined circumstances. Hence the conclusions that the act of speaking is a social practice with stems from a choice made by social actors in a given situation

We identified both the independent and interdependent values systems, the latter to be called the cooperative values system in the interest of avoiding confusion, before establishing that the non-verbal elements of teaching practices are indices of this values systems. The non-verbal elements directed towards the families, with regard to and the way pupils are welcomed , play a role in determining how pupils develop intercommunicational skills. This is further influence by non-verbal elements between individual.

Continued analysis of the effects of non-verbal elements showed that the to speak in class depends on the nature of the teacher-pupil relationship. This link between the pupil and knowledge is dependant on a power relationship which, expressed through the non-verbal elements of teaching practices, besides through other means, plays a part in the development of the pupil's identity and the development of their links with this knowledge.

A l'origine de cette thèse qui se situe dans le champ des Sciences de l'éducation à orientation sociologique se trouve une question : Pourquoi ne prend-on pas, tous, la parole en public avec autant de facilité ? Les recherches cherchant à expliquer les différences par des facteurs héréditaires ou par des niveaux variés, de connaissances grammaticales, n'ont pas apporté de réponses. On s'est interrogé sur le rôle des facteurs non verbaux, dans la situation, qui pourraient faciliter ou entraver la prise de parole, qui pourraient agir sur la construction du rapport au « savoir prendre la parole », et sur le lien entre les valeurs des enseignantes et les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques.

C'est armé de ces questions et des hypothèses, qui ont succédé, que l'on a observé, pendant trois cents heures, des enfants et leurs enseignantes en première année de maternelle, première année où les enfants apprennent à parler dans des situations construites à cet effet. Le recueil des données non verbales, est assorti de propos obtenus au cours de conversations ordinaires. Deux règles de méthode ont été suivies : la règle de la totalité selon laquelle le tout est plus que la somme des parties et leur donne sens et la règle dialectique selon laquelle l'homme fait son histoire dans des conditions déterminées. On considère donc que la prise de parole est une pratique sociale, résultat d'un choix effectué par des acteurs sociaux dans une situation donnée.

On a identifié le système de valeur indépendant et système de valeur interdépendant, nommé coopératif pour des questions de lisibilité, puis établi que les éléments non verbaux des pratiques sont des indices de ces systèmes de valeurs. Ces éléments non verbaux, produits à l'égard des familles, dans les modalités d'accueil de l'élève, interviennent sur la place d'interlocuteur de l'élève. Cette place est renforcée par les éléments non verbaux interindividuels.

Les analyses successives des effets des éléments non verbaux ont permis de montrer que le droit de prendre la parole dépend du rapport enseignante-élève. Ce rapport au savoir est dépendant d'un rapport de pouvoir qui, manifesté entre autres par les éléments non verbaux des pratiques pédagogiques, qui participent à la construction de l'identité des élèves et à la construction de leur rapport à ce savoir.

DISCIPLINE : SCIENCES DE L'EDUCATION

Mots clefs : Communication- Dialectique- Ecole maternelle- Elève- Enfant- Enseignante- Prise de parole- Non-verbal- Origine sociale Pédagogie différenciée- Pratiques pédagogiques- Partenariat- Stratégies- Systèmes de Valeurs- Valeurs.

Université des sciences et technique de LILLE I. Institut CUEEP, 11 rue Angellier 59046 LILLE cedex.
