Recherches n° 68, *L'oral en pratiques*, 2018

LES JOURNÉES À PARLER : DES RENDEZ-VOUS ANNUELS EN MATERNELLE

Florence Bertot
Conseillère pédagogique
Villeneuve d'Ascq
interviewée par Isabelle Delcambre
Cirel-Théodile, université de Lille

L'entretien d'environ deux heures a été transcrit en respectant autant que possible le côté non formel des échanges oraux, notamment lors des récits qui ont émaillé cette interview, sans toutefois trop contrevenir aux conventions de l'écrit. Les titres ajoutés ont pour fonction d'améliorer la lisibilité d'un texte qui, sinon, pourrait paraitre trop long.

LE DISPOSITIF

ID : Pour commencer, est-ce que tu peux décrire le dispositif des « Journées à Parler » ?

FB : Le dispositif touche potentiellement tous les élèves de l'école maternelle (de la circonscription dans laquelle je travaille), de la toute petite section à la grande section. Néanmoins l'expérience montre qu'avec les Tout

Petits Petits (TPP), il peut y avoir quelques difficultés. J'y reviendrai. Le principe est d'organiser des échanges langagiers sous la forme d'ateliers autour ou sur des supports choisis par les enseignants.

Cette action éducative, que j'ai mise en œuvre depuis cinq ans, n'est valide que si elle concerne l'ensemble d'une école. Pour plusieurs raisons : la première est qu'il y a un certain intérêt à utiliser tous les espaces de l'école, le deuxième intérêt est de constituer des équipes d'élèves de niveau scolaire hétérogène, le troisième est que les parents et les ATSEM[1] sont appelés à participer aux ateliers.

L'objectif est de faire parler et de parler avec les élèves. Parler avec les élèves, plus que les faire parler, d'ailleurs. Les faire parler, c'est le principe de la classe ; là, dans les Journées à Parler, il s'agit de parler AVEC les élèves. Un objectif second est aussi que les enseignants retournent dans leurs classes, dans les structures du quotidien, des cycles et des niveaux, en se disant « ce que j'ai vécu là dans l'atelier Journées à Parler, pourquoi je ne le referais pas dans ma classe, dans un coin jeux ? ». Autrement dit, il y a à la fois un objectif langagier recherché au niveau des élèves, mais il y a aussi un type d'étayage langagier visé au niveau des enseignants. Pour parler avec les élèves, il faut se mettre dans une posture particulière, peut-être qu'il faut lâcher prise, peut-être qu'il faut cesser d'avoir envie de les questionner, peut-être qu'il faut réellement avoir envie de causer avec eux, c'est ça le cœur du propos, l'objectif principal.

Il y a aussi quelque chose que je veux ajouter et qui est très important : tous les élèves ne sont pas tenus de parler. Ce n'est pas un temps où on va obliger chaque élève à s'exprimer, sinon on ne lui donne aucune chance d'avoir une parole autonome. Il y a des ateliers où certains élèves ne prennent pas la parole parce qu'ils n'en ont pas envie ou qu'ils n'en ont pas le temps, et ça n'est pas grave puisqu'ils tournent sur une dizaine d'ateliers, selon le nombre d'élèves de l'école, et il y a forcément un atelier, ou 2 ou 3, où ils vont parler. Donc une des consignes données aux encadrants, c'est aussi : « N'obligez surtout pas tous les élèves à parler. » Ça, c'est important.

ID : C'est, de fait, important. Et comment les enseignants s'articulent-ils avec les ATSEM et les parents ?

FB : La participation des familles et du personnel ATSEM, ce n'est pas anodin : les ATSEM, qui sont des partenaires majeurs de l'école, et les parents sont invités à prendre la responsabilité d'un atelier pour l'animer.

1. ATSEM : agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

Les enseignants leur tiennent à peu près ce discours : « vous ne jouez pas au maitre d'école ou à la maitresse, vous êtes vous-mêmes, adultes, garants du bon déroulement de l'atelier, mais vous vous engagez aussi à participer aux échanges ». Ce que tout le monde doit avoir en tête lors de la journée, c'est qu'on est là pour être avec les élèves, à leur côté, et parler avec eux, donc dans une répartition si possible égalitaire de la parole.

Quand je dis qu'il y a, dans ces journées, un objectif second d'autoformation indirecte des enseignants, c'est parce que, si réellement ils jouent le jeu de discuter avec les élèves, ils vont découvrir parfois des élèves qui ne sont pas parleurs dans la classe et qui parlent dans l'atelier, des élèves qui ont des difficultés à construire des phrases ou des explications dans la classe, et qui, dans le cadre d'un atelier « Jeu de société », ne vont pas rencontrer de difficultés, etc. Qu'on le veuille ou non, l'activité des enseignants est à double fond, ils sont avec les élèves, mais ils ont un regard professionnel impossible à gommer qui leur envoie des petits signes clignotants. Et cela va leur servir, ils vont décanter et se dire « est-ce que je peux me servir de ce que j'ai repéré là ? ». Cela peut être un ou deux critères d'observation qui vont leur sauter aux yeux au cours de l'atelier en question et auxquels ils vont se raccrocher en se disant « tiens, ça peut être mon fil rouge dans la matinée au fur et à mesure que les groupes passent et puis je m'en servirai ensuite dans la classe pour améliorer les choses ».

ID : Et donc, ce double fond pour les enseignants, ils en sont conscients ? Ils sont avertis de cela ou tu les laisses le découvrir chemin faisant ?

FB : Non, ils en sont avertis. Cela dit, au début, les Journées à Parler étaient un projet d'école, cela s'inscrivait dans une démarche volontariste d'une école de travailler sur les échanges langagiers avec les élèves, et petit à petit, pour de nombreuses raisons, ces journées sont devenues une action de circonscription, un temps phare, un temps évènementiel dans l'année, mais qui ne connait pas forcément de transfert dans la classe.

ID : J'imagine qu'on y reviendra, mais comment sont-ils préparés ?

FB : Il y a une réunion lourde de présentation des Journées à Parler. Au tout début, il y a quatre ou cinq ans, je présentais les activités (au départ, ce sont des ateliers clés en mains) mais depuis, et à chaque fois, ceux qui ont vécu l'expérience alimentent, enrichissent avec leurs propres idées, témoignent des expériences dans leur propre école.

ID : Quand tu dis une réunion « lourde », c'est une conférence pédagogique ?

FB : Non, c'est une réunion, d'une heure trente à deux heures, pour laisser le temps à chacun de prendre connaissance, d'assimiler, d'échanger.

QUELQUES EXEMPLES

ID : Avant de poursuivre, peut-être pourrais-tu donner quelques exemples d'ateliers ?

FB : Il y a, par exemple, un atelier « Chez le docteur ». J'essaie de proposer des situations que les élèves rencontrent à l'extérieur de l'école ; dans les ateliers, quelque chose se joue aussi dans le lien aux familles et aux ATSEM ; tout le monde sait ce que c'est que d'aller chez le docteur.

ID : C'est du réinvestissement de l'expérience ?

FB : Voilà, du réinvestissement de l'expérience. Et donc, selon les écoles, cet atelier est mené sans matériel ou avec un matériel extrêmement rudimentaire. Les élèves choisissent ou le rôle du docteur ou celui du malade. Dans certains groupes, des élèves choisissent aussi d'être le papa ou la maman. Puis l'animateur de l'atelier l'ouvre : « Allez, nous, avec les autres élèves, on écoute, on regarde, allez-y ! » L'ouverture est très large et donc là, on peut observer, à la fois selon la richesse du matériel et selon les connaissances du monde des élèves, des situations et des mises en scène extrêmement diverses. Un autre atelier peut être « Chez le marchand », avec le même principe. Avec ou sans matériel, on fait les courses, on achète en fonction d'une liste qu'on tire au hasard. Cette liste est rédigée pour les plus grands, accompagnée d'images pour les plus petits. Un autre atelier peut être celui où il faut trier, souvent ce sont des objets mis en pagaille sur une grande table avec une consigne très large : « Triez ! »

ID : « Trier », les élèves comprennent ce terme ?

FB : Oui, bien sûr, mais c'est formulé ainsi : « Vous mettez ensemble les objets qui vont ensemble, ceux qui forment une famille pour vous, et il va peut-être y avoir plusieurs familles. » C'est une situation très intéressante, non seulement pour les stratégies de tri des élèves, mais pour leurs prises de parole et les interventions de l'animateur pour les encourager. Et il arrive d'ailleurs que ce soit assez silencieux, il y a parfois des situations qui n'aboutissent pas à des échanges langagiers pendant l'activité. Les élèves

sont actifs, ils manipulent et on sait bien que le jeune enfant, s'il a quelque chose à faire, n'éprouve pas le besoin de parler. Donc c'est également important, dans le déroulement des ateliers, de sentir quels sont les ateliers qui ont nécessité une intervention plutôt après l'activité que pendant. On ne va pas mener cette réflexion avec les parents et les ATSEM, mais avec les enseignants, cela vaut le coup de discuter du moment de leurs interventions avec les élèves : après l'atelier, elles s'orientent plutôt vers des justifications, alors que pendant, ce sont plutôt des descriptions (parfois à visée argumentative) qui sont mobilisées.

LE POINT DE DÉPART DU PROJET

ID : Bon, en ce qui concerne la présentation générale, c'est suffisant, je crois. Maintenant, je voudrais savoir d'où t'est venue cette idée ? Est-ce que tu te souviens de ce qui t'a amenée à lancer ce projet-là, puisque tu dis qu'au démarrage c'était un projet ?

FB : Oui, au démarrage, c'était un projet, parce qu'il y avait une ligne directrice dans la formation continue, cette année-là, sur le langage oral en maternelle. C'était peut-être 2012, l'année où tu as fait une conférence dans le groupe départemental auquel je participais dans le cadre de la mission Maternelle, et le projet est né. Dans mon métier, j'observe de multiples fonctionnements de classe. Je vois de multiples modalités pédagogiques. Partout, on apprend dans la classe, on fait des activités, on parle, très souvent selon le schéma classique de questions et de réponses. Et ma réflexion a été de me dire : « Mais pourquoi, l'élève, on ne lui laisse pas le temps de s'exprimer, pourquoi on lui coupe la parole pour obtenir la formulation attendue ? » C'est ce qui m'a poussée à réfléchir et à créer quelque chose autour d'échanges langagiers qui aille de pair avec le lâcher-prise de l'enseignant. « Arrêtez de leur poser des questions pour vouloir une réponse, causez donc avec eux ! » C'était un peu ça.

L'ESPACE

ID : Tout à l'heure, tu disais qu'une dimension importante du dispositif était l'occupation de l'espace de l'école. Pourquoi est-ce important ?

FB : Lorsque j'ai un rendez-vous dans une école, j'essaie d'arriver toujours au moins cinq minutes en avance, parce que ça me permet d'écouter les parents et d'être avec eux, parce que j'entre avec tout le monde et parce que, quand je suis dans le hall d'entrée, je peux regarder les familles aller vers les

classes. Chacun va dans la classe de son enfant, s'il y a deux enfants, les parents vont d'abord déposer le premier dans la géographie de l'espace de l'école et le second ensuite, et ces deux trajets sont tout le temps les mêmes, toute l'année. Les autres espaces de l'école sont très peu investis. Les Journées à Parler sont une occasion de leur faire connaitre l'ensemble de l'école. Par exemple, l'atelier « Toilette du bébé » va se faire dans un espace où il y a de l'eau, dans les toilettes de l'école ; les histoires à raconter ou les tris d'ouvrages peuvent se faire dans des espaces collectifs comme les entrées, les couloirs, ou dans l'espace BCD s'il y en a une dans l'école. Les mises en scène théâtrales, les mimes peuvent se faire dans la salle de motricité. Donc les Journées à Parler leur permettent d'appréhender cet espace scolaire qui est tout à fait particulier, qui ne leur appartient pas vraiment, seulement un petit peu, par le biais de leur enfant.

ID : Une sorte de familiarisation avec les lieux… c'est tout à fait intéressant.

DU POINT DE VUE DES ÉLÈVES

ID : Je souhaiterais qu'on revienne un peu sur le dispositif du point de vue des élèves. Comment cela se passe-t-il pour eux ? Par exemple, j'ai cru comprendre que les Journées à Parler se passaient lors d'une journée complète, ai-je bien compris ?

FB : Non, je n'ai pas été claire, c'est une demi-journée, une journée complète ce serait beaucoup trop long. Mais ça s'est appelé « Journées à Parler » parce que j'avais un projet de création de journées dans la circonscription. On avait des journées d'échanges entre les classes de grande section et les classes de cours préparatoire ; avec ma collègue conseillère pédagogique en musique on avait les « Journées Chantantes » où, pendant deux ou trois jours, de nombreuses chorales d'école viennent chanter sur scène à la Rose des Vents. Et le nom de Journées à Parler en maternelle est venu naturellement. Ce serait beaucoup plus juste si on disait « les matinées à Parler ». Ce sont donc des demi-journées, dont le temps fort dure de 9 h, 9 h 15 à 11 h, 11 h 15. Deux heures sont un maximum.

ID : Et donc les élèves font plusieurs ateliers pendant ces deux heures ?

FB : Oui. Une des réussites de l'organisation, c'est quand les enseignants réussissent à engager plusieurs parents et l'ensemble des ATSEM pour animer les ateliers. Plus les adultes sont nombreux, mieux c'est.

ID : Combien de temps dure un atelier ? comment se fait le passage d'un atelier à un autre ?

FB : La durée d'un atelier varie de 10 à 15 minutes en moyenne. Dans des ateliers comme « Chez le docteur », « Au supermarché », « J'habille ma poupée », « La toilette du bébé » ou dans un atelier de tri ou de récit d'histoire, les prises de paroles et les durées sont certes différentes, mais avec les enseignants, on est arrivé au constat qu'en moyenne les ateliers durent de 10 à 15 minutes.

ID : C'est donc l'animateur qui s'arrange pour clore.

FB : Oui, sachant qu'il y a un code qui annonce la fin de l'atelier, c'est un adulte (qui n'est pas responsable d'atelier) qui en a la charge, soit avec un appeau ou un triangle, soit un petit coup de sonnette.

ID : Ah oui, un « maitre du temps ».

FB : Oui. Il y a aussi des reporters, des parents qui se promènent avec un appareil photo, pour pouvoir ensuite créer avec les élèves et les enseignants un petit papier sur l'évènement que l'école a mis en place.

ID : Je reviens un peu aux élèves. Je suppose qu'ils ne sont pas préparés à cette demi-journée à Parler.

FB : Ils ne sont pas préparés en ce sens qu'il n'y a pas de répétition des ateliers, mais ils sont petits, il faut qu'ils se projettent. Les enseignants leur disent la veille ou l'avant-veille qu'il va y avoir un moment particulier, un moment où ils ne vont faire que parler, où ils ne vont pas utiliser la salle de classe comme d'habitude, où ils vont être regroupés par équipes pour participer à différents ateliers.

ID : Quel trajet font les élèves alors ? Même les Moyens, ils ne connaissent pas forcément toute l'école, toutes les classes. Est-ce qu'ils se déplacent avec une intention de découvrir des lieux qu'ils ne connaissent pas ?

FB : La plupart du temps, les élèves ont un capitaine, un tuteur de groupe. Généralement un élève de grande section qui connait les locaux et qui emmène sa petite troupe. Depuis deux ou trois ans, il y a aussi des écoles maternelles qui demandent aux CM2 ou aux CM1 de venir ce matin-là pour être les aides et les tuteurs. Il y en a certains même qui animent des ateliers, ou qui aident même parfois au moment de la parole, c'est rigolo, ils

interviennent, ils aident. Donc les élèves investissent aussi l'ensemble de l'école.

ID : Les groupes de maternelle sont donc de niveau hétérogène, mais comment sont-ils constitués ?

FB : Ce sont les enseignants qui choisissent, en fonction de leurs effectifs, cela dépend du nombre d'élèves dans chacune des sections. Ils veillent à ce que les groupes, de sept à dix élèves, soient constitués de petits et grands parleurs pour garantir une prise de parole effective dans les ateliers.

ID : Tu évoquais au début des difficultés avec les TPP.

FB : Oui, il y a d'abord la fatigabilité, ce qui est évident. Ils sont debout une grande partie de la matinée, certains sont perdus dans les différents déplacements. Certains enseignants se demandent d'ailleurs s'ils ont leur place dans cet évènement. Et puis il y a la fragilité au niveau de leur présence dans le groupe. Les moyens et les grands ont une présence plus forte, les TPP sont plus souvent dans une attitude d'observation que dans l'action ou la parole. Ils sont là, ils sont contents, ils regardent les grands qui causent, ils ne se sentent pas forcément concernés, mais en même temps, ils prennent tout ce qui se passe, ils observent ; et l'année suivante, ça leur sert.

ID : Oui, la position d'observateur est importante.

FB : Qu'ils n'interviennent pas, ça n'est pas grave, mais ça entraine le fait que certains collègues préfèrent consacrer les Journées à Parler aux moyens et aux grands.

ET LES ADULTES ?

ID : On reviendra peut-être sur les élèves, mais j'ai plutôt envie maintenant de t'interroger sur les adultes. Comment ça se passe pour eux ? J'imagine que nous allons d'abord parler des parents et des ATSEM et ensuite des enseignants. Est-ce qu'il y a une préparation ? Pour les parents et les ATSEM, comment ils sont préparés à intervenir ?

FB : Ils sont invités à une réunion, dans laquelle les enseignants qui ont vécu la réunion de préparation avec moi transfèrent et expliquent avec leurs mots ce qui va se passer et comment cet évènement va être organisé. Ils mettent le doigt sur « parler avec les élèves » et non pas « jouer au maitre ou à la maitresse ». C'est un peu délicat à dire, ils ne le disent pas comme ça, ils se

débrouillent pour faire entendre aux parents que le but, c'est que les élèves s'amusent, parlent, discutent entre eux et avec eux. Eux seront des aides à la parole, mais pas pour vérifier quoi que ce soit. Je demande aux enseignants d'être très tranquilles par rapport à ça, je leur dis de parler de métier, métier de parent, métier d'ATSEM, métier d'enseignant. Dire que ces métiers-là ont chacun leur spécificité, et qu'ils sont tous réunis ce jour-là autour d'un seul objectif, faire que les enfants se sentent bien, qu'ils puissent causer tout leur saoul, qu'ils disent ce qu'ils veulent, comme ils le veulent dans les différents ateliers. En règle générale, les parents ont un trac phénoménal, beaucoup plus que les ATSEM.

ID : Et comment ça se passe, alors, avec les ATSEM ?

FB : Je veux préciser d'abord que les enseignants déterminent quels ateliers ils vont animer et le restant est laissé au libre choix des parents et des ATSEM. C'est du coup intéressant de voir des enseignants laisser un atelier « Raconter » à des parents. Pour ce qui est des ATSEM, elles[2] entendent bien les intérêts de l'action et en majorité participent avec générosité au travail mais il ne se passe pas une année sans qu'à la marge, dans une ou deux écoles, j'observe des ATSEM qui ne s'impliquent pas dans les ateliers, qui ne parlent pas avec les élèves. J'essaie ensuite de contacter les enseignants afin d'échanger avec eux sur ces quelques problèmes rencontrés.

FOCUS SUR LES PARENTS

ID : Et les parents, donc ?

FB : Je vais commencer par le souvenir d'un papa qui participait à la Journée pour la première fois, qui était extrêmement intéressé et curieux de l'action. Il avait choisi l'atelier « Raconte une histoire ». Pour ce type d'atelier, tous les élèves ont pris connaissance, avant l'évènement, des quatre ou cinq albums présentés dans l'espace en question. Ils les ont tous entendus en classe, éventuellement ils ont discuté ou échangé autour de cet album. Les élèves se présentent donc dans l'atelier et le papa dit : « Alors, qui veut commencer à raconter ? » et un enfant se propose. Ce petit garçon prend l'album et le raconte, sans le regarder, en le retournant comme font les maitres et les maitresses traditionnellement. Ce petit garçon raconte et fait

2. À Villeneuve d'Ascq, les ATSEM sont actuellement toutes des femmes.

des pauses très régulièrement, et à chaque pause, le papa le regarde et dit « SUPER ! » et il regarde les autres et dit « SUPER ! vous avez vu ? » et l'enfant recommence et fait une pause et le père : « Oui ! SUPER ! » et il regarde les autres : « SUPER, hein ? » ; et ça a duré tout le temps de l'histoire et le papa n'a pratiquement jamais dit qu'un seul mot : « SUPER ! » C'était extraordinaire.

Ensuite, les enseignants, à qui j'avais donné un double des enregistrements vidéos que j'avais faits ce jour-là, et notamment de ce moment-là, les ont visionnés avec les parents et le papa en question, que j'ai rencontré un jour, m'a dit : « Oh là là, j'étais nul, ce n'était pas bon, je dis sans arrêt "super", c'est n'importe quoi ! » Je lui dis que non, que ce n'est pas nul de répéter « super », que c'est la preuve de la difficulté à encourager un élève à poursuivre une parole de ce type. Par contre, les « super » encourageaient l'ensemble des auditeurs à écouter. Je lui demande de ne pas se décourager et de fait, l'année suivante, je suis repassée dans cet atelier et j'ai constaté qu'il essayait de dire des phrases comme : « C'est bien, vas-y, continue, et après, il se passe quoi ? » Son clin d'œil de connivence lors de mon passage montrait qu'il avait fait son chemin tout seul.

ID : Donc, en fait, les parents ont aussi un retour des enseignants ?

FB : Oui, oui, c'est majeur. D'abord, le jour même, avant qu'ils ne partent, je convie les enseignants à demander aux parents de se réunir pour les remercier tout de suite. Les enseignants le font tous, ils trouvent que c'est important, et ils les invitent à une réunion quelques jours plus tard, de manière à ce que chacun décante ce qu'il a vécu. Lors de la réunion, chaque parent est invité à s'exprimer sur ce qu'il a trouvé de bien, de moins bien, à refaire, sur le choix de l'atelier, etc.

ID : Et donc, ils projettent des vidéos dans cette réunion avec les parents ?

FB : Il est rare que les enseignants y passent beaucoup de temps, c'est plutôt verbal, mais ils tiennent les vidéos à disposition et certains parents viennent les regarder sur un ordinateur. Ce n'est pas généralisé mais ce sont des choses qui se pratiquent.

ID : Et il y a beaucoup de parents qui participent ?

FB : En règle générale, il y en a au moins une dizaine par école. Cela peut paraitre peu par rapport à une école où il y a une centaine d'élèves, ce qui fait une cinquantaine de familles, parfois un peu plus, parfois un peu moins selon le poids des fratries. On peut se dire que dix parents, ce n'est pas beaucoup ; néanmoins c'est tellement difficile de faire entrer les parents à

l'école avec des objectifs autres que de venir applaudir les enfants à la danse ou à la chanson de fin d'année, que je considère que chaque école qui réussit à avoir jusqu'à dix ou onze parents responsables d'un atelier, venant à une réunion de présentation, s'engageant pour animer un atelier, venant à la réunion de bilan, c'est forcément bien. La faiblesse, c'est que ce sont souvent les mêmes ; on touche difficilement les familles qu'on aimerait voir un peu plus souvent dans l'école. La connaissance des familles par les enseignants est très importante pour mettre en place ce type de travail. Il n'y a qu'eux qui puissent faire cela.

ID : Et les ATSEM, elles sont préparées aussi un peu ?

FB : Oui, mais elles viennent rarement aux réunions, donc la préparation se fait de manière informelle dans les jours qui précèdent, mais elles savent que des parents vont être là et les parents savent que l'ensemble des ATSEM participe à l'action.

ET MAINTENANT, LES ENSEIGNANTS

ID : On va en venir aux enseignants. Comment se préparent-ils ? Après la réunion longue où tu leur présentes les objectifs, les types d'ateliers, les modalités, j'imagine qu'ils ont leur propre travail de conception des ateliers, l'organisation dans les lieux de l'école, avec des objets, des livres, etc.

FB : Oui, c'est à eux que cela appartient. Moi, je propose un certain nombre d'atelier « clefs en main » qui sont comme des ouvertures et ils choisissent dans ce stock. En général ils en prennent beaucoup, car c'est fait pour leur simplifier la tâche. Ils vérifient le matériel dont ils disposent à l'école, par exemple pour la toilette des poupées, s'il y a plusieurs poupées, il faut plusieurs baignoires, etc. Tout le côté matériel leur revient dans le choix des ateliers, ainsi que l'organisation des espaces pour se déplacer. C'est le travail matériel de préparation. Ensuite, il y a tout le travail sur la posture dont j'ai déjà dit l'intérêt. En effet, dans les ateliers, ils sont confrontés à un type d'échange peu coutumier, passant du rôle de questionneur à celui de discutant et c'est un peu déstabilisant. Certains enseignants souhaitent même une grille d'observation pour enregistrer les propos des élèves dans l'idée que cela pourrait leur servir pour la classe. Mais comme les équipes d'élèves sont de niveau hétérogène, ils se rendent vite compte que c'est ingérable.

Il faut donc qu'ils se fassent confiance, qu'ils acceptent l'idée de discuter avec les élèves. Je pense par exemple à l'atelier à visée philosophique autour d'une histoire qui met en jeu le concept d'amitié.

L'adulte lit un ou deux extraits d'album centré sur le thème de l'amitié. C'est là que la difficulté commence pour l'enseignant, car ce n'est pas le lieu de demander qui sont les personnages, où se situe l'histoire, etc. Par contre, je les encourage à dire des choses comme : « Alors, qu'est-ce que vous en pensez, vous, de ce qu'il a fait, Petit lapin blanc ? » L'enseignant n'a pas à dire à l'enfant qu'il a raison, ou que lui, l'enseignant, est d'accord avec lui. Son travail est d'aider les élèves à formuler le plus justement possible leur pensée, leurs ressentis, leurs avis par rapport à cette histoire.

ID : Donc, l'enseignant est un peu dans une position de questionneur, à ce moment-là ?

FB : Oui, mais il ne pose pas des questions pour vérifier, mais des questions pour permettre aux élèves d'échanger leurs idées ou de construire leur position. Et ça il ne peut pas le faire avec des questions qui visent la compréhension pure de ce qui vient d'être lu, ou la vérification d'un élément du texte que les élèves, par ailleurs, n'ont pas sous les yeux.

Ainsi, la préparation des enseignants est extrêmement importante, parce qu'il faut qu'ils réfléchissent sur le support, ce qui est une compétence professionnelle qui est loin d'être anodine : choisir un support et l'extrait qui rend de manière claire une tension ou un désaccord, puis se demander ce qu'ils diraient, eux, s'ils avaient à s'exprimer sur ce problème ou comment ils réagiraient devant telle ou telle réponse d'élève. L'enseignant doit s'y préparer mentalement, il ne peut pas se contenter de se dire « j'adore cet album », adorer n'empêche pas d'être démuni devant des propos d'élèves inattendus ou surprenants. Donc ils doivent se préparer intellectuellement au niveau du contenu pour réagir le plus justement possible. Et quand tout à coup la discussion se déroule entre les élèves et que l'enseignant se dit : « ça fonctionne, ils avancent, ils construisent l'un par rapport à l'autre », ce sont des petits moments merveilleux.

ID : Donc les enseignants savent qu'ils doivent se préparer dans ce sens-là ?

FB : Oui, c'est une demande très forte de ma part. Cela me parait majeur de bien faire comprendre la spécificité de ces échanges avec les élèves. Ils comprennent bien que c'est compliqué, que c'est très compliqué, et qu'il faudra en reparler après.

ID : Après, tu fais un petit bilan avec eux ?

FB : Oui, avec ceux qui le veulent. Ce sont des actions qui se mènent en dehors des heures de formation continue obligatoires, donc je suis reconnaissante aux collègues qui acceptent d'y participer, parce que pour

eux, c'est du temps en plus. C'est toujours une invitation, ça n'est jamais une convocation. S'il y en a qui ne veulent pas venir à la réunion de bilan, je me déplace dans les écoles pour faire le bilan avec eux sur place. Lors de ces bilans, presque une fois sur deux, les enseignants sont frustrés. Ils trouvent que les ateliers ne durent pas assez longtemps ; en même temps ils se rendent compte qu'il faut bien que l'ensemble des élèves tournent dans les ateliers. Ces constats permettent de s'interroger sur le contenu des ateliers et de prendre des décisions d'aménagement pour que la frustration soit moins vive lors de la deuxième session.

ID : Est-ce que tu as d'autres souvenirs de paroles d'enseignants dans les séances de préparation ou de bilan, qui te paraissent intéressantes, que ce soit positivement ou négativement ? Pour essayer d'approcher leur vécu à eux, leur ressenti.

FB : Négativement, une enseignante m'a dit une fois que ça tournait en rond dans son atelier. En discutant avec elle, j'ai compris qu'en fait, elle n'avait pas réussi à relancer la parole, à avoir une posture d'étayage qui permette de donner la parole aux élèves ; et de fait cela a dû être frustrant et compliqué pour cette collègue de gérer l'atelier. Elle trouvait plus intéressant de poser des questions visant des objectifs lexicaux et syntaxiques, c'est ce qui lui permettait de pouvoir plus facilement faire des transferts en classe. Les Journées à Parler lui permettent d'évaluer le niveau de langage des élèves, et donc elle repart en classe avec des priorités d'enseignement du lexique. Avec les Journées à Parler, moi, je ne fais pas bouger cette enseignante de sa posture de questionneur et d'évaluateur. C'est le versant plutôt faible du dispositif.

ID : À mon avis, le problème n'est pas seulement qu'elle soit dans une posture de questionneur et d'évaluateur, c'est aussi qu'elle conçoit le langage uniquement comme ressources syntaxiques et lexicales et non pas comme des actes de paroles, comme une forme de communication ou de construction de sens.

FB : Oui, il y a aussi certains enseignants qui s'inquiètent de ce que les plus jeunes élèves ne font pas de phrases correctes quand ils parlent. Bien sûr, ils ne font pas de phrases correctes comportant un sujet, un verbe et un ou deux compléments mais l'enjeu des ateliers ne se situe pas à ce niveau-là, le principe c'est de laisser l'élève dire comme il peut, avec ses mots, à son rythme, avec sa formulation, sa syntaxe, d'essayer de le faire parler le plus clairement possible pour être compris ; il n'est pas question d'attendre une phrase correcte, sinon on n'avance pas. C'est donc le côté un peu frustrant. Par contre, pour le positif, il y en a qui sont extrêmement enthousiastes, qui

trouvent qu'ils recueillent un nombre d'observations extraordinaire, au fur et à mesure du passage des élèves, qui les outillent totalement pour mieux préparer la classe après.

ID : C'est-à-dire ?

FB : Je pense à un des ateliers à caractère scientifique qui proposait un tri d'animaux. La collègue, à force de discuter avec les élèves sur leurs classements, le choix qu'ils avaient fait entre « plumes ou pas plumes », pour dire vite, a réussi à penser, dans le temps de l'atelier, à des objectifs scientifiques à travailler en classe et je trouvais cela très intéressant, parce qu'au-delà du vocabulaire scientifique que détenaient ou pas les élèves, elle se détachait de l'activité en pensant à la manière de construire des savoirs scientifiques pour sa classe. C'était une très belle réflexion.

ID : Elle te l'a raconté ?

FB : Oui, oui absolument. Après, du point de vue positif, il y a ceux qui n'arrivent pas bien à dire tout de suite pourquoi ils ont trouvé que c'était bien, ils parlent de l'organisation en général, de la participation des parents, de celle des élèves, etc. Et donc je les relance en les questionnant sur leur ressenti dans l'atelier, sur la discussion avec les élèves. Ils reconnaissent que ce n'est pas toujours très facile de ne pas les questionner et que, par ailleurs, ce n'est pas formellement interdit. Et j'essaie alors de les amener à faire la différence entre des questions qui vérifient et des questions qui ne vérifient pas et je leur dis que c'est bien s'ils réussissent à faire cette différence, parce que, de ce fait, en classe, peut-être qu'ils vont réussir à poursuivre, et se dire que « dans cette activité, je vais questionner pour vérifier, et dans celle-là, ça va être pour parler avec » ; il faut avancer à tout petits pas.

ID : Oui, de fait, c'est bien ! Après, j'ai encore une ou deux questions.

SOUVENIRS

ID : Est-ce qu'il y a un atelier qui te laisse un souvenir marquant, autre que celui du papa qui disait « SUPER » ?

FB : C'est compliqué de choisir un seul atelier, je vais en choisir deux. Qui sont d'ailleurs tous les deux des ateliers de tri, l'un tri d'objets en tous styles, l'autre tri de livres. L'atelier de tri d'objets, c'est une jeune maman qui l'anime et je m'aperçois très vite qu'elle est totalement démunie, elle est debout, bras ballants, elle regarde les élèves et à chaque fois qu'il y en a un qui place sur

une table un objet dont elle pense qu'il ne devrait pas être avec les autres, au lieu de discuter avec l'enfant en le faisant réfléchir sur la matière, la forme, la couleur de l'objet, etc., ou de le laisser faire et de lui demander ensuite pourquoi il fait ces regroupements-là, elle change l'objet de place en privilégiant le critère « matériaux », alors que peut-être l'enfant avait fait ce choix pour une autre raison. Elle était, je pense, pétrifiée par l'enjeu de discours que cela représentait et elle s'en est rendu compte à ce moment-là. Je ne sais pas comment ça s'est terminé car mon rôle est d'aller voir tous les ateliers. Je l'ai revue l'année suivante, elle n'était pas découragée, les collègues ont su reconstruire avec elle et la faire rebondir. C'est un souvenir marquant qui m'a laissé comme certitude que quand les enseignants présentent le projet aux parents, il faut vraiment qu'ils soient attentifs à tout dire, à se mettre éventuellement en situation, pour montrer combien c'est un travail, que c'est une vraie activité qu'on leur demande. Bon, ça c'est un souvenir cuisant.

L'autre souvenir, c'est une situation de tri de livres par des enfants de petite et moyenne sections. À un moment donné, dans un binôme d'élèves qui travaillaient pour mettre ensemble les livres qui vont ensemble, un des deux, le plus grand, pose deux livres sur leur table de tri ; le plus jeune des deux regarde de loin et dit : « Ah non, ah non, je suis pas d'accord. » ; le premier le regarde et là, l'enseignante saisit ce moment immédiatement, et de manière très professionnelle leur dit : « Ah, vas-y, tu n'es pas d'accord, attends, il te dit qu'il n'est pas d'accord » et rend la parole au petit. Celui-ci s'approche avec un troisième livre, le pose à côté des deux autres et dit à son binôme, dans un langage effectivement très peu élaboré, que les livres ne sont pas de la même couleur, et qu'il n'y a aucune raison de les mettre ensemble. Le premier lui rétorque : « Oui, mais les titres, ils commencent pareil » et le petit à son tour : « Non, c'est pas la même couleur. » L'un classait en fonction des titres, et l'autre en fonction des couleurs. Certes, les élèves n'ont pas réussi vraiment à discuter pour s'entendre, peut-être l'enseignante n'a pas eu la possibilité, dans le temps imparti, de s'occuper d'eux, mais elle les avait pris sur le vif, et à observer les deux élèves, c'était extraordinaire de voir des bribes d'argumentation qui se construisaient et qui m'ont fait penser qu'en classe, on peut travailler de cette manière-là, on PEUT mettre les élèves dans des situations où ils vont avoir à argumenter leur position, à la soutenir sans que cela remette rien en question de l'autorité de l'enseignant.

ID : C'est sûr que l'activité de tri repose sur une catégorisation et on le sait bien, on peut faire de multiples catégorisations différentes, qui ne sont pas exclusives les unes des autres, qui simplement se rencontrent et ne coïncident pas. C'est une situation qui est géniale pour développer ces formes d'argumentation, même si elles sont rudimentaires, mais c'est comme ça que ça commence.

ÉCHECS ET ÉVOLUTIONS

ID : Bon, j'avais envie de te poser, pour finir, une question sur des échecs. Là, ce dont tu viens de parler avec la mère d'élève, c'est une sorte d'échec, mais qui n'est pas personnel, c'est plutôt une difficulté de la situation.

FB : Une forme d'échec pour moi, c'est de ne pas réussir à donner envie aux collègues de l'élémentaire, cette année, de se lancer dans l'expérience. Bien sûr, pour des élèves de l'école élémentaire, les ateliers auraient un contenu différent et l'objectif principal serait de donner son opinion, exposer son point de vue, défendre sa position, bref s'initier à des pratiques de débat argumenté à partir de supports comme une œuvre d'art, une question scientifique ou morale, etc. Sans perdre de vue, bien sûr, qu'il faut continuer à les faire parler. Cela me rend un peu triste, je n'ai pas réussi à convaincre les collègues. Peut-être que ça changera, mais j'en doute.

ID : Et est-ce qu'il y a des choses que tu aimerais modifier ou faire évoluer dans ce dispositif ? J'imagine qu'il a déjà beaucoup bougé, mais aujourd'hui à quoi penserais-tu ?

FB : Une évolution, ce serait d'inscrire cet évènement dans un parcours de formation d'enseignants. Si par exemple 15 classes s'engageaient dans les Journées à Parler une année, j'aimerais considérer que ces enseignants forment une équipe à laquelle je vais proposer 9, 12 ou 18 h de formation continue, non pas pour organiser les Journées à Parler, mais pour travailler sur le langage, et sur la façon de travailler le langage à l'école, de manière à ce qu'ils soient dans une réflexion constante qui se tricoterait formation après formation, avec des enregistrements des uns ou des autres en activité dans la classe, des retours sur la pratique, des confrontations à sa propre image si on utilise la vidéo. Et l'évènement se déroule, on repart dans la classe, on se retrouve en formation, on fait des bilans, on fait un deuxième évènement, etc. Là, il y aurait un réel parcours.

ID : Ça permettrait de formaliser les expériences d'auto-formation que les enseignants vivent dans ces Journées à Parler, sur lesquelles tu interviens déjà en les aidant à repérer quel impact ces évènements peuvent avoir sur leurs pratiques de classe. Mais c'est vrai que si tu avais 18 h de formation pour encadrer tout cela, ce serait encore plus nourri de contenus, d'éléments d'observation, de discussion. Une très belle idée, pour finir… Merci beaucoup !