

TEO

**Développement et évaluation
d'un traitement de texte oral**

Gérard GRETSCH

Léon BORSCHETTE
Martine ENTRINGER
Pino FIERMONTE
Chantal HENNICO
Jos SCHEUREN
Fernand TREMUTH

Ministère de l'Éducation Nationale
1994
Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation
Pédagogiques et Technologiques

Table des matières

Préface	7
1 Description du projet	9
Partie théorique	
2 L'enseignement primaire et l'oral: quelques réflexions	20
2.1 L'instruction ministérielle du 21 novembre 1966	20
2.2 Les manuels "Nous parlons français"	23
2.3 "Allô Martine"	26
2.4 Le Plan d'Études de 1989 et les nouveaux manuels de français au degré moyen	27
3 Quelques remarques générales sur l'oral	41
4 TEO: le point de départ L'expérience avec l'atelier d'écriture	65
4.1 Le besoin des enfants d'articuler leurs propres expériences ou "storying"	65
4.2 La conférence de rédaction	66
4.3 Le travail dans la "zone proximale de développement"	67
4.4 La corrélation entre l'oral et l'écrit	69
4.5 L'utilisation de l'ordinateur comme outil favorisant l'expression langagière des enfants	70
5 "Storying"	79
5.1 Réalité et fiction	81
5.2 Structure narrative et mémoire	85
5.3 Le développement des structures narratives	92
5.4 Un exemple concret en salle de classe	104

Partie pratique

6	TEO dans les classes ayant participé à l'expérience	119
6.1	2e année d'études	120
	6.1.1 L'opinion de l'enseignant	
	Pino Fiermonte	120
6.2	3e année d'études	145
	6.2.1 L'opinion de l'enseignant	
	6.2.1.1 Fernand Tremuth	145
	6.2.1.2 Léon Borschette	188
	6.2.1.3 Jos Scheuren	215
6.3	4e année d'études	222
	6.3.1 L'opinion de l'enseignant	
	6.3.1.1 Chantal Hennico	222
	6.3.1.2 Martine Entringer	233
7	"Storying" et TEO	243
8	La conférence d'écoute	267
9	Le travail langagier dans la "zone proximale de développement" de l'enfant	293
10	La corrélation entre l'oral et l'écrit	339
11	L'ordinateur comme outil favorisant l'expression langagière des élèves	361
12	Plan d'études et évaluation de l'oral	381
13	Conclusion	399
14	Interview	403

Storytelling can be a kind of lifelong play.

Margaret Meek¹

If speech in childhood lays the foundations for a lifetime of thinking, how can we continue to prize a silent classroom?

James Britton²

Where the work is less effective than it should be, it is the development of oracy that is often impoverished and given too little time.

HMI (DES 1990)³

¹Margaret Meek, 1994, How do they know it's worth it? - The untaught reading lessons, in Susan Brindley (ed.), Teaching English, p. 164, London: Routledge

²James Britton, 1994, Vygotsky's Contribution to Pedagogical Theory, in Susan Brindley (ed.), Teaching English, p. 262, London: Routledge

³DES, 1990, The Implementation of the National Curriculum in Primary Schools, London: HMSO

Préface

Le projet TEO s'inscrit dans la continuité des activités pédagogiques autour et avec les moyens des nouvelles technologies de l'information et de la communication documentées par l'ouvrage "Computer im Schreibatelier".⁴ Le principe de base de l'atelier d'écriture, à savoir développer et encourager la communication authentique autour des productions écrites des élèves, doit, avec TEO, trouver son pendant sur le plan de la production orale.

Notre rapport voudrait encourager les enseignants à prendre le recul et le temps nécessaires pour reconnaître et apprécier à leur juste valeur à la fois les productions orales de leurs élèves et le processus de développement de leurs compétences orales. Le contexte linguistique luxembourgeois trouve son reflet dans l'utilisation des diverses langues dans le rapport même et dans les notes de bas de page. Ces dernières ont été rassemblées dans le but d'offrir au lecteur des informations intéressantes et supplémentaires par rapport aux différents domaines traités.

Il convient de signaler qu'en dehors du rapport écrit, le projet TEO a donné lieu au développement et à la réalisation des produits suivants:

- le logiciel TEO;
- la cassette vidéo: TEO en deuxième et troisième année d'études;
- la cassette vidéo: TEO en cinquième année d'études;
- le CD-ROM TEO avec des histoires enregistrées par les enfants des différentes classes ayant participé au projet;
- la brochure "Initiation pour débutants" (Macintosh, TEO, organisation du disque dur, WORD).

Le projet TEO et ses produits n'ont été rendus possibles que par son acceptation comme projet "Recherche et Développement R & D: Développement et évaluation d'un traitement de texte oral" (MEN/IPE/9306) déposé conjointement par le Service de Coordination de la Recherche et de l'Innovation Pédagogiques et

⁴Gérard Gretsch, 1992, Computer im Schreibatelier, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

Technologiques (SCRIPT) et par l'Institut Supérieur d'Études et de Recherches Pédagogiques (ISERP).

Le développement du logiciel, la réalisation des documents vidéo et la production du CD-ROM sont le fruit d'une excellente collaboration entre l'équipe du projet et celle du Centre de Recherche Public Henri Tudor (CRP-HT) autour de Guy Kerger, Matthias Schmitt et Nico Mack.

Nous tenons à remercier le Centre de Technologie de l'Éducation (CTE) et son directeur Ed Kohl pour son assistance lors de la production et de la distribution du CD-ROM et des cassettes vidéo.

En tant que chef de projet je tiens à témoigner ma profonde reconnaissance à Fernand Tremuth dont la compétence et les efforts inlassables ont largement contribué à la concrétisation du logiciel et des produits mentionnés ci-dessus.

Tous les enseignants impliqués, à savoir Léon Borschette, Martine Entringer, Pino Fiermonte, Chantal Hennico, Jos Scheuren et Fernand Tremuth méritent mon admiration pour la volonté avec laquelle ils se sont engagés dans un projet d'innovation dont les répercussions sur la conception et l'organisation pédagogiques à l'intérieur de leurs salles de classe étaient difficiles, voire impossibles à prévoir. Je tiens également à remercier Christian Wolzfeld qui, sans faire partie de l'équipe du projet, a procédé à une mise à l'essai du logiciel TEO en cinquième année d'études et nous a permis de faire une interview des élèves de sa classe.

Nous devons tout aux enfants qui ont participé au projet, car sans leur imagination, sans leurs commentaires, sans leur propre évaluation des productions orales et sans leur disposition de répondre à nos questions, il aurait été impossible de rédiger ce rapport et de mener l'opération TEO à bon terme.

Que tous ceux qui, par leurs commentaires critiques et par leur soutien moral, ont contribué à la réussite du projet TEO trouvent ici ma profonde gratitude.

Canach, décembre 1994

Gérard Gretsch
chef de projet

1 Description du projet

Le projet TEO (Text Editor Oral) s'est déroulé de janvier 1993 à juillet 1994 dans sept classes de l'enseignement primaire luxembourgeois.

Intérêt et objectifs

Le projet partait de la constatation qu'au cours des dernières années, l'enseignement des langues au Luxembourg avait connu une transformation continue aboutissant à la reconnaissance de l'importance de l'oral. Le plan d'études de l'enseignement primaire reconnaît d'ailleurs explicitement que l'écrit ne peut se développer que sur les fondements d'un oral bien assimilé.⁵ L'oral tient une place bien privilégiée dans l'enseignement primaire qui est reflétée dans sa qualité comme critère de promotion dans les langues allemande et française jusqu'en sixième année d'études.

Or, les échanges oraux sont caractérisés par le fait qu'à la composante linguistique s'ajoutent des composantes situationnelles, sociales, psychologiques et paralinguistiques qui sont insuffisamment prises en charge par l'enseignement traditionnel des langues.

Le plan d'études de l'enseignement primaire précise bien que la compétence de communication est le fruit de l'apprentissage plutôt que d'un enseignement. Elle s'acquiert par une pratique, systématique et suivie, dans des situations que l'enseignant crée et dans lesquelles les enfants éprouvent le besoin de dire, de raconter, à leurs camarades qui les écoutent, ce qu'ils ont vécu, ce qu'ils ont lu, ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils veulent, ...

Pour stimuler la compétence orale des élèves, il s'agit donc de créer des situations d'apprentissage qui favorisent une communication orale authentique à l'intérieur, voir même au-delà, de la salle de classe.

Le projet "Computer im Schreibatelier"⁶ a montré que la production orale des enfants est fortement stimulée lors d'un travail d'écriture autonome avec l'ordinateur (traitement de texte). A l'inverse des didacticiels ("drill and practice"), l'organisation de l'atelier d'écriture ainsi que l'utilisation de l'ordinateur favorisent indirectement une situation d'apprentissage active de la langue

⁵Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, Plan d'Études - Enseignement Primaire, Langue Française, p. 2

⁶Gérard Gretsch, 1992, Computer im Schreibatelier, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

orale. En effet, la production orale a été fortement encouragée et influencée par différentes formes de travail de groupe (collaboration, élaborations, corrections, échanges, ...) autour de l'ordinateur. L'emploi de l'ordinateur a ainsi permis de développer particulièrement l'autonomie et la responsabilité des élèves au cours de ces situations d'apprentissage.

Étant donné les retombées positives sur l'apprentissage de l'oral dues à l'utilisation de l'ordinateur dans le cadre de l'atelier d'écriture, le développement d'un logiciel axé sur l'emploi de l'oral en est une conséquence logique.

L'idée est de traiter l'énoncé oral comme un objet qu'il est possible d'éditer pour le soumettre à des traitements divers: expansion, déplacement, élimination, ...

Le traitement de la parole est un domaine de recherche qui, à notre connaissance, n'a pas encore eu de retombées concrètes au niveau scolaire. Ceci s'explique peut-être par le fait que certaines nations ne voient pas un intérêt majeur dans l'emploi d'un traitement de texte oral étant donné qu'elles n'accordent que relativement peu de place à l'enseignement des langues étrangères, tout au moins à l'école primaire. La situation spécifique du Grand-Duché de Luxembourg nécessite cependant des moyens adéquats pour l'enseignement des langues étrangères, tout autant sur le plan oral que sur celui de l'écrit.

Sur le plan pédagogique et didactique les possibilités de stockage et de traitement de la parole offertes par cet instrument ouvrent de nouvelles voies tant sur le plan des stratégies d'apprentissage de l'oral que sur celui de son évaluation.

Le traitement de texte oral constitue un instrument d'évaluation du discours oral à la fois pour les élèves et pour l'enseignant. Ainsi, les élèves disposent d'un puissant moyen pour réfléchir eux-mêmes sur leur propre discours, donc de pratiquer le "talking about the talking".⁷ En même temps, le traitement de texte oral favorise une écoute active, motivée et concernée de la part des élèves. Par cette pratique les élèves réalisent que travailler sur l'oral est tout aussi important et nécessaire que travailler sur l'écrit.

Au même degré que l'utilisation du traitement de texte au sein de l'atelier d'écriture, le travail avec le traitement de texte oral peut amener certains changements pour l'enseignement des langues:

- le travail avec l'ordinateur dans le cadre de l'atelier d'écriture accorde une place importante au travail de groupe. Les effets positifs de ce mode de travail pour l'acquisition d'une langue écrite ainsi que la possibilité qu'il offre à l'enseignant d'insister et

⁷Hilary Kemeny (ed.), 1990, Talking IT Through, pp. 19 - 23, Coventry: NCET

de se concentrer sur le processus d'acquisition nous amène à préconiser le même mode de travail en groupe lors de l'utilisation du traitement de texte oral.

Ce travail de groupe permet d'utiliser et d'intégrer les compétences orales particulières et forcément différentes de tous les élèves de la classe, voire même d'aller au-delà de la salle de classe. Ainsi des élèves présentant des capacités orales plus développées pourront assister les autres élèves à atteindre un niveau langagier supérieur. Ceci constitue un exemple de travail pédagogique dans la "zone proximale de développement" telle qu'elle a été définie par Vygotsky.⁸

Ainsi, ce travail de groupe favorisé par l'ordinateur correspond à un aspect fondamental de l'acquisition des langues étrangères, aspect dégagé par la recherche, à savoir que les membres de la même tranche d'âge, le "peer group", constituent le premier point de référence lors des processus d'apprentissage.⁹ Les élèves prennent modèle sur leurs condisciples bien avant de faire confiance aux personnes adultes ou aux enseignants.

- Le travail de groupe permet en conséquence aux élèves d'exercer un maximum d'autonomie et de contrôle lors des processus d'apprentissage. Cet apprentissage ne peut nullement être comparé à l'enseignement traditionnel des langues. L'utilisation d'un outil de traitement de texte oral encourage une pratique soutenue et active de la langue orale de la part des élèves. Ceux-ci sont amenés
 - à formuler des hypothèses,
 - à procéder à des généralisations et à des vérifications,
 - à acquérir les automatismes et les règles régissant le discours oral.
- Grâce à l'utilisation d'un tel outil, les élèves prennent conscience de leur propre production orale et procèdent à une évaluation permanente de celle-ci. L'évaluation n'est donc plus uniquement réservée à l'enseignant; cette auto-évaluation des élèves les implique d'autant plus dans le processus actif de l'apprentissage et de l'acquisition de la langue orale.

⁸L. S. Vygotsky, 1974, Denken und Sprechen, Frankfurt am Main: Fischer

⁹Stephen D. Krashen, 1988, Second Language Acquisition and Second Language Learning, New York: Prentice Hall

Déroulement du projet

Le projet s'est déroulé en trois phases.

- Première phase (janvier - juillet 1993):

La première phase du projet consistait dans l'élaboration d'une interface (logiciel) permettant de stocker et d'éditer les productions orales des enfants, adaptée à leurs besoins et pouvant être facilement utilisée par eux. La manipulation des énoncés oraux est facilitée par l'utilisation d'une souris. L'interface présente un écran dépouillé de toute information inutile.

Un des objectifs principaux était de créer une interface (logiciel) qui permette une utilisation flexible du traitement de texte oral en fonction du développement cognitif de l'utilisateur (éducation préscolaire, différents cycles de l'enseignement primaire et secondaire, enseignement des adultes). En plus, le logiciel devait permettre à l'enseignant de stocker un maximum d'informations (productions orales des élèves).

Dans un premier temps le chef de projet a assuré la coordination entre M. Fernand Tremuth, responsable de l'expérimentation du logiciel TEO dans le milieu classe, et les responsables techniques du Centre de Recherche Public Henri Tudor (CRP-HT), en l'occurrence M. Matthias Schmitt. Il y a lieu de noter qu'à côté des problèmes occasionnés par l'utilisation de l'interface, des considérations pédagogiques faisaient, dès le début, partie intégrante des discussions.

Il s'est avéré très vite que le prototype du logiciel TEO développé par M. Tusch présentait trop de défauts et d'inconvénients pour pouvoir continuer à être utilisé dans notre projet. Par conséquent, nous avons pris la décision de faire programmer une toute nouvelle version par les soins de M. Schmitt. Cette version, tout en préservant les idées et les orientations de la version originale, présenterait, entre autres, l'avantage d'être programmée de manière claire et explicite. Une telle manière de procéder nous a garanti un produit flexible et adaptable aux changements éventuels demandés. Des extensions particulières sont dorénavant très facilement programmables et pourront, le cas échéant, être ajoutées sans problème au programme existant.

- Deuxième phase (septembre - décembre 1993)

Durant cette phase, le logiciel élaboré a été mis à l'essai dans les classes de M. Tremuth et de M. Borschette (3e année d'études) et dans celle de Mlle Hennico (4e année d'études).

Cette mise à l'essai de l'interface avait pour but de perfectionner le logiciel à la suite de manipulations par un nombre plus important d'élèves et d'enseignants. Les expériences ont permis de perfectionner l'interface de façon à garantir une manipulation souple et efficace.

Un autre produit de cette phase est la publication par les soins de M. Tremuth d'un guide de l'utilisateur pour le travail avec les ordinateurs Apple Macintosh. Ce guide, destiné aux néophytes en matière informatique, contient une description du matériel Apple Macintosh ainsi qu'un aide-mémoire pour l'utilisation, au niveau d'une salle de classe de l'enseignement primaire, des logiciels TEO et WORD. Bien qu'un tel guide n'ait pas figuré parmi les objectifs de départ de notre projet, il nous paraissait primordial d'envisager une telle publication afin de faciliter l'implémentation du logiciel TEO dans les classes de l'enseignement primaire. En effet, on doit tenir compte des facteurs suivants, qui font partie des conclusions de l'étude "Les technologies de l'information et de la communication à l'école primaire 1991-1992":

- "S'il y a de nombreux enseignants qui reconnaissent l'utilité pédagogique de l'ordinateur, il y en a néanmoins peu qui sont intéressés à utiliser les TIC en classe. Il n'est pas possible de déterminer exactement les causes de cette divergence; nous pouvons cependant envisager plusieurs facteurs qui peuvent entrer en jeu:
 - une certaine appréhension vis-à-vis des TIC:
 - anxiété que des problèmes techniques (de matériel ou de logiciels) qu'ils sont incapables de résoudre, puissent survenir,
 - malaise que des élèves puissent mieux maîtriser les technologies qu'eux-mêmes,
 - perception que le travail avec les TIC en classe implique souvent une révision de leur réflexion pédagogique et un changement du style d'enseignement;
 - défaut de matériel informatique, notamment de logiciels, qui répond aux exigences de l'enseignant et qui est suffisamment facile à manipuler."
- "L'étude montre que les enseignants féminins manifestent peu d'intérêt à utiliser les TIC en classe."¹⁰

Nous croyons que les facteurs énumérés ci-dessus nécessitent d'être pris en compte lors de l'élaboration de logiciels et de matériel

¹⁰Carlo Krier & Nico Michels, 1993, Les technologies de l'information et de la communication à l'école primaire, p. 44, Courrier de l'Éducation Nationale, Innovation & Recherche Pédagogiques

informatique pour l'enseignement primaire. Nous sommes d'avis que la publication d'un guide de l'utilisateur avec des indications et recommandations simples, efficaces et basées sur les besoins effectifs dans le cadre de l'enseignement primaire doit pouvoir aider à surmonter les difficultés identifiées dans l'étude précitée.

- Troisième phase (janvier - juillet 1994)

La troisième phase du projet, tout en donnant lieu à des perfectionnements du logiciel sur le plan technique, était axée sur les implications pédagogiques relatives à l'emploi du traitement de texte oral dans le cadre de l'apprentissage du français dans l'enseignement primaire luxembourgeois. Cette phase s'est déroulée dans les classes suivantes:

- 2e année d'études de M. Pino Fiermonte (commune de Roeser)
- 3e année d'études de M. Fernand Tremuth (commune de Mondorf-les-Bains)
- 3e année d'études de M. Jos Scheuren (commune de Lenningen)
- 3e année d'études de M. Léon Borschette (commune de Diekirch)
- 4e année d'études de Mlle Chantal Hennico (commune de Mondorf-les-Bains)
- 4e année d'études de Mme Martine Entringer (commune de Lenningen)

Il convient de relever un point important qui a émergé lors des essais du logiciel en classe. Une attitude prudente nous avait conduits dans notre description du projet à envisager l'utilisation de TEO uniquement pour l'enseignement du français au degré moyen de l'enseignement primaire. Nous avons en effet voulu réduire le débit du discours oral parce que nous craignons que le logiciel ne soit pas assez performant pour enregistrer et traiter les données d'un oral bien maîtrisé par les enfants.

Or, tous les enseignants sont unanimes pour nous recommander d'utiliser TEO dans toutes les branches langagières figurant au plan d'études. Il semble donc que TEO soit bien le logiciel flexible et adaptable que nous avons secrètement rêvé de réaliser afin de pouvoir l'utiliser indépendamment de la langue et de la classe concernées.

Ainsi, l'utilisation du logiciel dans les classes de l'éducation préscolaire, en éducation différenciée et spécialisée et dans l'enseignement pour adultes peut être envisagée.

L'utilisation du logiciel peut se faire tout aussi bien au niveau de la pratique de la langue maternelle qu'au niveau de l'apprentissage ou de l'acquisition d'une langue étrangère.

Au cours de la troisième phase ont eu lieu les interventions suivantes:

- Observation et documentation:
 - des produits (discours français oraux, éventuellement des discours dans une autre langue) réalisés par l'intermédiaire de TEO;
 - de la production orale des élèves lors de l'élaboration des produits oraux finis (commentaires, "talking about the talking");
 - au sujet de la différenciation et de la structuration des situations orales engendrées par l'emploi de TEO. Ce point est particulièrement important dans le contexte de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère;
 - du comportement des enfants au cours des travaux en groupe autour de TEO;
 - des échanges oraux des élèves qui reflètent leurs opinions et attitudes au sujet du travail avec les nouvelles technologies de l'information et de la communication;
- Transcription et analyse des documents oraux divers énumérés ci-dessus; l'analyse porte sur les aspects qualitatifs des échanges oraux produits;
- Évaluation du logiciel et des aspects pédagogiques du projet ("storying", travail en groupe, ...) par l'intermédiaire d'un questionnaire et d'une interview avec les élèves impliqués.

Le travail a donné lieu aux produits suivants:

- Production d'un CD-ROM audio qui regroupe des productions orales caractéristiques pour le travail avec TEO dans chacune des classes participant au projet;
- Production sur la base de la documentation (production orale enregistrée par TEO, bande magnétique et cassette vidéo) d'un film-vidéo destiné à être utilisé dans la formation initiale et continue des enseignants, lors des réunions de service du personnel enseignant de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et spécial ainsi que dans les séances d'information pour les parents d'élèves.

Les résultats des observations sont publiés sous la forme du présent rapport dont nous voudrions expliciter l'agencement. Le rapport est divisé en deux grandes parties: une partie théorique et une partie pratique.

Partie théorique

- Chapitre 2 - L'enseignement primaire et l'oral:
quelques réflexions

Cette partie fait l'historique de l'enseignement de l'oral en français au degré moyen de l'enseignement primaire. Nous procédons à une analyse du matériel pédagogique actuellement disponible par rapport aux exigences du plan d'études.

- Chapitre 3 - Quelques remarques générales sur l'oral

Nous examinons d'abord des caractéristiques du discours oral indépendamment du cadre scolaire. Nous tentons par la suite de dégager des facteurs qui permettraient de rapprocher autant que possible la pratique de l'oral au niveau de l'école primaire des conditions naturelles de son occurrence dans la vie de tous les jours.

Nous pensons que le cadre défini dans notre rapport peut également servir au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère, même si certaines précautions doivent être prises.

- Chapitre 4 - TEO: le point de départ
L'expérience avec l'atelier d'écriture

Nous décrivons le travail avec TEO comme la suite, ou mieux l'accompagnement logique, de la pratique de l'atelier d'écriture. Les caractéristiques générales restent les mêmes, à savoir:

- le besoin des enfants d'articuler leurs propres expériences ou "storying"
- la conférence de rédaction
- le travail dans la "zone proximale de développement"
- la corrélation entre l'oral et l'écrit
- l'utilisation de l'ordinateur comme outil favorisant l'expression langagière des enfants

L'enseignant est décrit comme responsable de la gérance de l'entité pédagogique constituée par TEO en complémentarité avec l'atelier d'écriture.

- Chapitre 5 - "Storying"

Nous retraçons dans ce chapitre l'importance de l'acte narratif dans la constitution de toute réalité et son influence sur la mémoire. D'où la nécessité de tenir compte du "storying", c'est-à-dire du besoin de raconter dans notre enseignement scolaire de tous les jours. Nous donnons un bref aperçu sur le développement des structures narratives chez l'enfant et nous concluons par un exemple concret en salle de classe destiné à clarifier nos explications théoriques.

Partie pratique

- Chapitre 6 - TEO dans les classes ayant participé à l'expérience

La priorité est ici accordée au vécu particulier de l'expérience avec TEO par chacun des enseignants impliqués. Ceux-ci rendent compte du déroulement de l'expérience dans leur classe particulière et offrent leurs commentaires individuels, voire même contrastants.

- Chapitre 7 - "Storying" et TEO

Dans ce chapitre nous traiterons le développement de l'univers du "storying" dans le cas particulier de l'utilisation du traitement de texte oral. Comment les enfants ont-ils développé leurs manières personnelles de raconter des histoires tout au long de l'utilisation de l'outil TEO dans le projet?

- Chapitre 8 - La conférence d'écoute

Faut-il instituer une conférence d'écoute dans le cadre du travail avec TEO qui occuperait une place comparable à la conférence de rédaction ou d'écriture à l'intérieur de l'atelier d'écriture? Ce chapitre compare les deux concepts de travail et explore les possibilités d'une éventuelle conférence d'écoute.

- Chapitre 9 - Le travail langagier dans la "zone proximale de développement" de l'enfant

Le chapitre 9 essaie d'arriver à une clarification de la notion théorique de "zone proximale de développement". Nous esquissons une approche pédagogique qui, plus qu'un enseignement traditionnel des langues, vise surtout à incorporer le potentiel latent de chaque enfant dans le processus d'apprentissage. Certains aspects positifs de ce travail dans la "zone proximale de développement" seront développés, mais nous ne cacherons pas non plus certaines insuffisances de cette approche théorique.

- Chapitre 10 - La corrélation entre l'oral et l'écrit

Ce chapitre veut aborder les liens indissolubles entre le monde de l'écrit et le monde de l'oral dans notre environnement socioculturel. Le monde de l'écrit, ou plutôt des écrits ("littéracies"), est ici à comprendre dans le sens le plus vaste. L'oral et l'écrit ne peuvent exister indépendamment l'un de l'autre dans notre société actuelle. TEO et l'atelier d'écriture sont des exemples typiques où se croisent de nombreuses influences.

- Chapitre 11 - L'ordinateur comme outil favorisant l'expression langagière des élèves

Quelles sont les influences possibles de l'environnement médiatique, donc ici des ordinateurs, sur le processus d'acquisition et d'apprentissage des langues? Nous voudrions traiter ce sujet brièvement, étant donné qu'il a déjà fait l'objet d'une étude dans le cadre du projet "Computer im Schreibatelier".

- Chapitre 12 - Plan d'études et évaluation de l'oral

Ici se pose la question épineuse de l'évaluation de l'oral tout court. Mais nous voudrions également réfléchir sur les possibilités offertes pour évaluer un processus d'apprentissage dynamique tel qu'il se présente avec TEO.

Bibliographie

- Brindley, Susan (ed.)**, 1994,
Teaching English, London: Routledge
- Britton, James**, 1994,
Vygotsky's Contribution to Pedagogical Theory, in Susan Brindley (ed.), *Teaching English*, London: Routledge
- DES**, 1990,
The Implementation of the National Curriculum in Primary Schools, London: HMSO
- Gretsch, Gérard**, 1992,
Computer im Schreibatelier, *Courrier de l'Éducation Nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques
- Kemeny, Hilary (ed.)**, 1990,
Talking IT Through, Coventry: NCET
- Krashen, Stephen D.**, 1988,
Second Language Acquisition and Second Language Learning, New York: Prentice Hall
- Krier, Carlo & Michels, Nico**, 1993,
Les technologies de l'information et de la communication à l'école primaire, *Courrier de l'Éducation Nationale*, Innovation & Recherche Pédagogiques
- Meek, Margaret**, 1994, *How do they know it's worth it? - The untaught reading lessons*, in Susan Brindley (ed.), *Teaching English*, London: Routledge
- Wygotsky, L. S.**, 1974,
Denken und Sprechen, Frankfurt am Main: Fischer

**Wer der Erzählung gebietet, ist nicht die Stimme:
Es ist das Ohr.**

Italo Calvino¹¹

¹¹Italo Calvino, 1984, Die unsichtbaren Städte, S. 157, München: Hanser

2 L'enseignement primaire et l'oral: quelques réflexions

Au cours des dernières années, l'enseignement des langues au Luxembourg a connu une transformation continue aboutissant à la reconnaissance de l'importance de l'oral.

Dans le cadre de notre projet nous allons nous limiter à la pratique de l'oral dans l'enseignement du français de la deuxième à la cinquième année d'études. Cette limitation résulte des contraintes imposées par l'élaboration du logiciel du traitement de texte oral. Nous sommes cependant convaincus que nos réflexions sont également valables pour l'enseignement de l'allemand et du luxembourgeois à l'école luxembourgeoise.

L'oral a toujours quelque peu mystifié les enseignants parce qu'ils sont contraints de s'en accommoder dans un enseignement qui par ailleurs opère toute sélection des élèves par le biais d'épreuves écrites. Cette sélection par l'écrit se base tout naturellement sur la maîtrise des structures formelles et grammaticales du langage étudié. Les enseignants ont donc souvent été amenés à considérer l'enseignement de l'oral comme un à-côté tout au plus divertissant de cette activité très prenante voire accaparante qu'est l'étude de la grammaire de la langue française. D'ailleurs de nos jours beaucoup d'enseignants ne voient pas de nécessité particulière à un enseignement de l'oral comme discipline à part. Ils se contentent de rappeler que l'oral se pratique tout automatiquement en accompagnant les tâches écrites et les tâches normales de la vie d'une classe. Les spécificités de l'oral ne sont guère respectées par ces enseignants marqués par un système d'enseignement qui opère toute sélection par des épreuves basées sur l'écrit.

2.1 L'instruction ministérielle du 21 novembre 1966

L'instruction ministérielle du 21 novembre 1966 constitue un événement crucial pour l'enseignement de l'oral au niveau de l'enseignement primaire. A cette date les bulletins des élèves de la première et de la troisième années d'études subissent de profondes modifications. En effet, il est stipulé que le bulletin ne devra plus attribuer à l'élève une place déterminée, à la fin de chaque

trimestre, pour chaque branche, et, à la fin de l'année scolaire, par le total des points obtenus. L'instruction précise même que les "maîtres s'abstiendront également de communiquer, de quelque manière que ce soit, des renseignements (total des points ou autres), qui permettraient aux parents de faire ce classement."

Plus important encore, dans le contexte de notre travail, il convient de relever que pour la première année d'études la branche "langue allemande" aura dorénavant deux notes de 60 points chacune: la première pour l'expression orale; la deuxième pour l'expression écrite. De même, pour la troisième année d'études la branche "langue française" aura deux notes de 60 points chacune: l'une pour l'expression orale, l'autre pour l'expression écrite.

Il s'agit donc bel et bien de l'introduction de l'oral comme branche à part dans l'enseignement primaire. En effet, la même instruction précise que l'allemand (oral) et le français (oral) sont à considérer comme des branches principales au niveau de la promotion des élèves.

Plus de vingt-cinq ans après cette instruction ministérielle, force est de constater que la montagne a accouché d'une souris ou bien que l'oral est pratiquement mort-né. Nous allons par la suite essayer d'évoquer quelques raisons qui ont contribué à cantonner l'oral dans un rôle secondaire au niveau de l'enseignement primaire.

Une des raisons principales est à voir dans le fait que les responsables n'ont jusqu'à ce jour pas réussi à clairement définir les critères de l'oral voire même d'un oral authentique. Par contre, le problème de l'évaluation de l'oral est immédiatement mis en exergue. Ainsi l'instruction ministérielle du 21 novembre 1966 assimile simplement l'oral à la lecture au degré inférieur, ainsi qu'à la lecture et à la participation des élèves à des activités scolaires et structurées au degré moyen: "En ce qui concerne l'apprentissage du français, les notes concernant l'oral refléteront en deuxième année d'études surtout l'adresse des enfants à l'exercice des questions et réponses, leur capacité de trouver et de reproduire des phrases en série et en chaîne. L'appréciation de la lecture française intervient dans la note pour un tiers environ. Au degré moyen les notes seront établies en tenant compte, à part sensiblement égales,

1. de la participation des élèves à l'élaboration et à l'exploitation des matières nouvelles de la leçon,
2. de leurs résultats en lecture,
3. de leurs résultats dans les exercices oraux de fixation et de réemploi (exercices de structure) prévus par le manuel,
4. des autres exercices oraux (récitation, reproduction orale, jeu dialogué, ...)."

Ces critères font ressortir une forte conception structuraliste dans l'approche des langues à étudier. On voudrait bien y voir un vaste

étalage de repères pour évaluer la production orale, mais le dernier alinéa de l'instruction ministérielle est bien là pour témoigner d'une approche fortement influencée par la lecture et dont les critères d'évaluation sont clairement définis dans un alinéa précédent: "Pour les autres exercices oraux, le maître trouvera des critères d'appréciation analogues à ceux énoncés pour la lecture. C'est en se référant à de tels critères qu'il pourra établir les notes concernant l'oral de façon juste et équitable."

Plus de vingt-cinq ans après cette instruction ministérielle l'attitude des enseignants ne semble pas avoir tellement évolué. En effet, dans le cadre de l'"Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 5e Année d'Études 1992/1993", les auteurs ont posé la question suivante à un échantillon de 30 enseignants: "Dans laquelle des rubriques prévues au livret scolaire tenez-vous compte des résultats obtenus en lecture?" Nous ne sommes que peu surpris d'apprendre que pour 80 % des enseignants (24) les résultats sont inscrits dans la rubrique "français oral" et que pour 20 % (6) les résultats en lecture sont répartis entre les rubriques "oral" et "écrit". Aucun enseignant n'utilise exclusivement la rubrique "français écrit"!¹²

L'attitude des enfants ne semble être que le reflet de celle des enseignants. Lors des interviews que nous avons réalisées avec tous les élèves impliqués dans le projet TEO, nous avons posé certaines questions ayant trait à la disposition des enfants de raconter des histoires à d'autres personnes. Or, souvent et quasi naturellement, un certain nombre d'élèves ont établi une équivalence entre "raconter une histoire" et "lire une histoire". Face aux exigences scolaires relatives à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les enfants finissent par concevoir l'acte de "raconter une histoire" comme une activité basée sur du matériel écrit. Malgré nos insurances sur les différences éventuelles, les enfants n'ont la plupart du temps pas tenu compte de nos considérations "savantes".

Dans le même ordre d'idées, mais dans le cadre plus général du système scolaire, il nous semble assez paradoxal qu'à l'examen d'admission à l'enseignement secondaire il ne soit plus du tout question d'oral ni en allemand ni en français. Comment se fait-il que l'oral soit officiellement reconnu pendant six ans comme critère de promotion dans l'enseignement primaire et qu'il disparaisse totalement de la scène lors du passage à un ordre d'enseignement supérieur?

2.2 Les manuels "Nous parlons français"

¹²Brigitte Stammer & Aloyse Wirth & Jean-Pierre Wolff & Marie-Paule Maurer-Hetto, 1994, Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 5e Année d'Études 1992/1993, p. 43, Walferdange: ISERP/Section de Psychologie et de Recherches Psycho-Pédagogiques

L'énonciation de tels critères va de pair avec l'introduction pour l'enseignement du français de nouveaux manuels élaborés par Monsieur l'inspecteur Roger Beyser et qui paraissent sous le titre évocateur de "Nous parlons français".

Or, il semble aujourd'hui que l'auteur et les responsables de l'Éducation Nationale n'ont pas bien réussi à provoquer un changement d'attitude auprès des enseignants. Ces derniers, toujours pris dans les tourments d'une sélection scolaire garantie et assurée par des examens écrits, ont, dans leur pratique journalière, effectué une substitution paradigmatique cachée, mais significative, en remplaçant le terme "parlons" par "écrivons".

Cette façon de procéder confirme d'ailleurs une tendance que Walter J. Ong a mise en évidence dans le développement de la culture littéraire du type occidental. La maîtrise de l'écriture a peu à peu opéré une transformation profonde de la pensée occidentale et nous force aujourd'hui à considérer tout mode de communication orale comme une variante des structures de l'écrit.¹³ L'apprentissage et la maîtrise de l'écriture exerceront pendant toute notre vie une influence non négligeable sur nos compétences orales.¹⁴

Une telle influence sur la production orale peut également être perçue à tous les niveaux de notre système d'enseignement. Elle continuera à nous poser beaucoup de problèmes avant d'arriver à une définition d'une communication orale authentique. Dans cette situation on peut dire avec Claudio Siegrist en toute légitimité que "l'oral est admis, mais soumis: l'oral que l'on prétend enseigner en classe est en définitive de l'écrit oralisé." Peut-être faut-il penser avec le même auteur qu'il "faut remettre en cause la prédominance de l'écrit comme modèle absolu et, a fortiori, définir avec précision la langue à enseigner."¹⁵

¹³(...) it appears quite impossible to use the term 'literature' to include oral tradition and performance without subtly but irremediably reducing these somehow to variants of writing."

Walter J. Ong, 1988, *Orality and Literacy - The Technologizing of the Word*, p. 12, London: Routledge
"Die fast ausschließliche Beschäftigung der Wissenschaftler mit Texten hat zur Annahme einer Identität von Schreiben und Sprache geführt, ja zur Behauptung, daß Schrift Sprache sei, anstatt ein visuelles Artefakt, das nur dazu da ist, durch symbolische Assoziation im Gedächtnis eine Reihe von Lautbildern auszulösen. (...) Sogar die Wissenschaft der Linguistik selbst behandelt die textualisierte Sprache so, als wäre sie schon die ganze Sprache."

Eric A. Havelock, 1992, *Als die Muse schreiben lernte*, S. 177, Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain

¹⁴"Persons who have interiorized writing not only write but also speak literately, which is to say that they organize, to varying degrees, even their oral expression in thought patterns and verbal patterns that they would not know of unless they could write. Because it does not follow these patterns, literates have considered oral organization of thought naive. Oral thinking, however, can be quite sophisticated and in its own way reflective. (...) oral cultures can produce amazingly complex and intelligent and beautiful organizations of thought and experience."

Walter J. Ong, 1988, *Orality and Literacy - The Technologizing of the Word*, pp. 56, 57, London: Routledge

¹⁵Claudio Siegrist, 1991, *La parole gelée*, in Martine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée*, p. 90, Paris: Delachaux et Niestlé

D'ailleurs, tous les auteurs de manuels de français pour l'école primaire luxembourgeoise ont été et sont toujours confrontés au problème de la surcharge des programmes par une approche basée sur l'étude des structures grammaticales. Ils ont été amenés à alléger la matière grammaticale ainsi qu'à simplifier les textes et les exercices proposés. La place trop importante accordée aux exercices de grammaire et d'élocution, qui à leur tour ne servent souvent que de préparation aux exercices structuraux écrits, ne laisse pratiquement pas de temps à la pratique de l'expression libre et des rédactions. L'étude sur l'introduction du nouveau programme de français en 5e année d'études 1992/1993 ne peut que renforcer notre scepticisme. Les auteurs demandent à un échantillon de 34 enseignants d'indiquer l'importance qu'ils attribuent à différents types d'activités: travail sur le vocabulaire; compréhension de l'oral (écoute); échanges oraux; compréhension de l'écrit; grammaire et exercices fermés; production écrite plus ou moins ouverte. Aux auteurs de conclure:

"(...)

- Les activités de communication orale (écoute et échanges oraux) - dont le rôle se trouve renforcé à la suite de l'introduction de la réforme - rangent en avant-dernière et en dernière position.
- Si l'on considère la première colonne (position: "très important"), on voit que les activités linguistiques (travail sur le vocabulaire et grammaire) sont privilégiées par rapport aux activités de communication."

L'analyse des premières impressions fournies par les enseignants permet de conclure que l'idée de la priorité des objectifs communicatifs par rapport aux objectifs linguistiques est loin d'être partagée par tous."

Plus loin dans ce rapport on note même la constatation très surprenante: "Environ un tiers des enseignants pensent que l'oral est privilégié par rapport à l'écrit." Donc, "Tout en reconnaissant le bien-fondé et l'importance des innovations introduites, les enseignants considèrent que le travail sur la langue (vocabulaire, grammaire) est prioritaire par rapport à l'utilisation de la langue à des fins communicatives. (...) On peut noter certaines contradictions entre, d'une part les vues - positives - exprimées par les enseignants au sujet des innovations proposées et, de l'autre, les pratiques de la classe. Ainsi, bon nombre d'enseignants appliquent aux nouveaux contenus des procédés conçus dans une optique tout

à fait différente (et traitent, par exemple, les poèmes et les chansons à la manière d'une «lecture expliquée»)."16

Environ dix ans après l'instruction ministérielle du 21 novembre 1966, la circulaire du 23 mai 1977 souligne que "quant à l'enseignement du français au deuxième semestre de la deuxième année d'études, il est à préciser qu'il doit s'agir surtout d'une initiation orale et qu'en aucun cas des compositions réécrites doivent être faites." Ces changements impliquent dans un premier temps le remaniement du livre pour la troisième année d'études en fonction de la nouvelle orientation relative à l'initiation à la langue française. La circulaire du 25 mai 1978 apporte de nouveaux changements pour l'étude du français en deuxième année d'études et procède à un allègement des programmes: "(...) le personnel enseignant est prié de n'aborder l'enseignement du français qu'à partir du deuxième semestre (1er mars). Les leçons 10, 11 et 12 ne sont plus à traiter. Il est rappelé que le travail des élèves n'est pas à apprécier par des points, mais par une note. Cette note ne compte pas pour l'avancement des élèves."

L'insistance sur le caractère oral de l'initiation à la langue française en deuxième année d'études se fait plus persistante dans la circulaire du 15 mai 1979: "En ce qui concerne l'enseignement du français, il est rappelé qu'il ne s'agit que d'une initiation à caractère oral: «Nous parlons français». Ce sont donc les exercices oraux qui doivent constituer la partie la plus importante du travail. (...) les dictées et les traductions restent strictement exclues." Bien que la circulaire du 21 mai 1980 insiste une fois de plus sur les "directives pédagogiques contenues dans le plan d'études et portant sur les exercices d'élocution et de conversation", nous savons pertinemment que bon nombre d'enseignants restent perplexes devant le travail sur l'oral qui leur est demandé.

¹⁶Brigitte Stammel & Aloyse Wirth & Jean-Pierre Wolff & Marie-Paule Maurer-Hetto, 1994, Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 5e Année d'Études 1992/1993, pp. 16, 90, 91, 92, Walferdange: ISERP/Section de Psychologie et de Recherches Psycho-Pédagogiques
"Stories and poems, introduced because of the young child's obvious interest, are nevertheless surrounded by the same kinds of questions as would apply to a purely informative text."
Louise M. Rosenblatt, 1991, The Reading Transaction: What For?, in Brenda Miller Power & Ruth Hubbard (eds.), Literacy in Process, p. 122, Portsmouth: Heinemann

2.3 "Allô Martine"

Toutefois, les orientations préconisées dans les circulaires précitées ouvriront la voie à un nouveau manuel pour l'étude du français en deuxième année d'études, à savoir "Allô Martine". Selon ses auteurs, "l'objectif prioritaire reconnu de l'apprentissage du français en deuxième année d'études est l'acquisition d'une compétence minimum de communication orale. L'oral constitue tout d'abord un objectif en soi; les activités d'entraînement à l'écoute de textes oraux et l'interaction verbale poursuivent cet objectif. (...) l'objectif »apprentissage de l'oral« constitue une priorité méthodologique par rapport à l'écrit. Avant de passer à un apprentissage massif de l'écrit, il faut avoir le souci de monter chez les apprenants une matrice sonore solide qui constitue le fondement de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture." C'est la première fois qu'une approche basée sur la communication et l'écoute est explicitement articulée au niveau de l'enseignement du français à l'école primaire luxembourgeoise. On peut noter ici une certaine primauté du point de vue du récepteur sur celui du locuteur, primauté qui se trouvera confirmée dans l'agencement des leçons prévues au degré moyen et au degré supérieur.

Voilà annoncé clairement le programme d'action qui déterminera dans la suite les contenus et l'approche méthodologique de toutes les publications subséquentes relatives à l'enseignement du français à l'école primaire luxembourgeoise. Encore a-t-il fallu attendre 1990 pour voir l'introduction provisoire de nouveaux manuels au degré moyen qui prennent le relais des intentions affichées par la publication "Allô Martine".

Comme notre projet "traitement de texte oral" se limite dans une première phase à l'utilisation de l'oral en français de la deuxième à la cinquième année d'études, nous allons dans un premier temps procéder à une analyse plus approfondie des nouveaux manuels de français destinés à la troisième et à la quatrième année d'études et qui viennent d'être introduits, soit dans une version remaniée, soit à titre d'essai. Les dossiers méthodologiques afférents retiendront également toute notre attention. Mais tout d'abord, nous voudrions étudier le nouveau plan d'études de 1989 qui sert de base de référence par rapport aux programmes, aux applications et aux manuels actuellement en vigueur au degré moyen de l'enseignement primaire.

2.4 Le Plan d'Études de 1989 et les nouveaux manuels de français au degré moyen

Il nous paraît primordial de souligner le fait que l'évolution récente dans le domaine de l'enseignement du français est à considérer comme positive. Par la suite, nous voudrions cependant apporter quelques précisions dans le domaine de la pédagogie de l'oral.

L'évolution succincte que nous venons d'esquisser plus haut vient de trouver son point final provisoire dans le texte du plan d'études de 1989. On y retrouve d'ailleurs certains points relevés plus haut et qui sont repris dans les manuels et les dossiers méthodologiques précités.

Nous allons discuter pêle-mêle quelques points tranchant nettement avec des conceptions traditionnelles qui restent malgré tout fortement ancrées dans la pratique courante de l'enseignement du français au degré moyen.

Ainsi le plan d'études marque clairement que "l'oral constitue une fin en soi." "(...) une certaine tolérance quant aux fautes du langage oral est à recommander." (...) "le souci exagéré de correction du côté de l'enseignant décourage l'élève à s'exprimer librement. Pour ne pas freiner l'enfant dans son plaisir de communiquer, l'enseignant évite d'interrompre le flux de la communication orale."¹⁷ Il faut noter que ces directives ne font que reprendre des idées énoncées dans le plan d'études de 1964 au sujet des leçons de conversation.¹⁸

Cependant, en troisième année d'études les activités de communication orale se trouvent réduites à des actes de parole "plus ou moins prévisibles". D'ailleurs, le dossier méthodologique annonce clairement la couleur en paraphrasant le titre du très célèbre livre de J. L. Austin "How to Do Things with Words": "Parler c'est agir. On prend la parole pour faire quelque chose."¹⁹ Une telle approche devrait favoriser les actions langagières caractéristiques des enfants au détriment de descriptions linguistiques pures et stériles.²⁰ Qu'il nous soit cependant permis ici d'exprimer un léger doute quant aux activités orales dirigées proposées par le programme en question. Est-ce que le fait de présenter ses achats constitue vraiment un acte de parole de tous les jours ou bien est-ce que ce genre d'exercice

¹⁷Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, Plan d'Études - Enseignement Primaire, Langue Française, pp. 2, 4, 5

¹⁸Plan d'études pour les écoles primaires du Grand-Duché de Luxembourg, Courrier de L'Éducation Nationale, numéro spécial, août 1964, pp. 11, 16, 17

¹⁹Français 3e année d'études (édition provisoire) - dossier méthodologique, p. 7

²⁰"In this (...) we recognize the oral accents of the child who is not interested in defining the quality of an object but wants something done to it or by it."

Eric A. Havelock, 1991, The Oral-Literate Equation: a Formula for the Modern Mind, in David R. Olson & Nancy Torrance (eds.), Literacy and Orality, p. 19, Cambridge: Cambridge University Press

n'est-il pas le prototype d'une conversation qu'Eugène Ionesco a si bien évoquée?²¹ Est-il vraiment nécessaire de présenter une vache comme étant une vache?²²

Les auteurs des manuels et dossiers méthodologiques sont bien conscients du piège. Ils tiennent à préciser que "Ces actes de parole sont des actes sociaux qui se déroulent dans des situations concrètes. La capacité de comprendre et de produire de tels actes intentionnels ne peut être développée que dans le cadre de situations d'apprentissage qui tiennent compte le plus possible des critères d'une communication authentique."²³

Voilà lâché enfin le terme mythique relatif à tout apprentissage d'une langue étrangère. Il est regrettable qu'il ne se trouve nulle part une définition de ce que les auteurs comprennent par "communication authentique". Par contre la description des actes sociaux, des actes de parole et des échanges oraux reprend un schéma structuraliste et assez classique en respectant les points suivants:

"Ces situations sont des situations précontraintes, caractérisées par une grande prévisibilité des actes de parole et du répertoire linguistique (lexique et morpho-syntaxe) utilisés. (...) les verbes et les expressions sont limités par la situation elle-même. Dans la majeure partie des cas, il est avantageux de faire précéder de telles activités d'un travail préparatoire sous la forme d'exercices structuraux. (...) Les échanges oraux peuvent se faire à tous les niveaux de la communication:

- interactions, mini-dialogues, jeux entre deux ou plusieurs élèves,
- situations d'élaboration orale de récits, de poèmes, de comptines,
- présentation de ces productions plus personnalisées.

Ils peuvent se rapporter

- à une leçon de conversation,
- à un texte de lecture,

²¹"(...) j'ai appris donc pas l'anglais, mais des vérités surprenantes: qu'il y a sept jours dans la semaine, par exemple, ce que je savais d'ailleurs; ou bien que le plancher est en bas, le plafond en haut, chose que je savais également peut-être, mais à laquelle je n'avais jamais réfléchi sérieusement ou que j'avais oubliée, et qui m'apparaissait, tout à coup, aussi stupéfiante qu'indiscutablement vraie. (...) les dialogues des Smith, des Martin, des Smith et des Martin, c'était proprement du théâtre, le théâtre étant dialogue."

Eugène Ionesco, 1966, Notes et contre-notes, pp. 243, 244, 245, Paris: Gallimard folio

²²Long and Sato [1983, Classroom foreigner talk discourse: Forms and functions of teachers' questions, in H. W. Seliger & M. H. Long (eds.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 268 - 286] found that, in the ESL classrooms they studied, display questions like "Is this a book?" with its anticipated response: "Yes, it's a book", which encourage manipulation of structure, constituted 51% of classroom questions, but were "virtually unknown" in native speaker - nonnative speaker conversation, where, conversely, information-seeking questions occurred 76% of the time, although they were heard only 14% of the time in class. (...) And this despite many years of urging communicative activities in the class."

Wilga M. Rivers, 1991, Interaction: The Prelude to Communication, in Mary E. McGroarty & Christian J. Faltis (eds.), *Languages in School and Society - Policy and Pedagogy*, p. 64, Berlin: Mouton de Gruyter

²³Français 3e année d'études (édition provisoire) - dossier méthodologique, p. 8

- à un exercice."²⁴

L'on peut évidemment se poser des questions au sujet du caractère tant soit peu authentique de tels actes de communication. Le souci de bien structurer et de bien contrôler le processus d'acquisition de la langue française par l'élève individuel semble enfermer ce dernier dans un carcan d'actes de parole prédéterminés par les auteurs du manuel ou par l'enseignant de la classe. Le fait que la compréhension orale et les échanges oraux soient constamment mentionnés séparément l'une des autres nous conforte dans la vue que cette approche ne pourra que rarement satisfaire aux besoins de communication authentique de la part des élèves. La conception préconisée par les auteurs révèle tout le mal qu'éprouvent les enseignants de communiquer avec leurs élèves et d'organiser la communication autour des apprentissages et des productions des élèves.²⁵

Le choix d'une communication basée sur les critères précités stimulerait en même temps l'auto-questionnement et l'auto-évaluation de la part des élèves et favoriserait la réflexion sur les communications mêmes.

De toute façon, il est difficile de comprendre comment les auteurs pourraient bien réaliser les prétentions annoncées comme suit: "Les situations à privilégier sont celles qui se rapprochent du vécu de l'enfant et qui lui permettent de s'impliquer, d'exprimer ses propres intentions, d'assumer des rôles qui correspondent à des personnages familiers."²⁶

En ce qui concerne les activités d'échange, ce n'est qu'en quatrième année d'études qu'apparaît l'imaginaire qui pourtant nous semble être le compagnon préféré de l'enfant si ce n'est celui de l'homme tout court: "L'imaginaire est mis à contribution dans ce

²⁴ibid., pp. 8, 9

²⁵Cette conception de l'école comme lieu «irréel», a-social a poussé les responsables de la rénovation à proposer la mise sur pied d'activités-cadres qui sont censées favoriser la communication «authentique» dans le cadre scolaire. Dans ce contexte, les maîtres se sont souvent efforcés de trouver des thèmes et des activités parfois exotiques permettant l'instauration d'une communication «authentique» en classe. La seule manière, souvent très contraignante, d'y arriver serait de sortir de l'école, où probablement la vraie vie est absente, afin d'instaurer des situations de communication avec le monde «réel» identifié à l'extra-scolaire et dont le rôle se limite le plus souvent à celui de simple destinataire des productions de ces chères têtes blondes! Comme si, sur tous les objets du savoir, on ne communiquait pas! Comme si on ne pouvait pas communiquer en classe ou comme si ce genre de communication était forcément «inauthentique»! Du reste, cette distinction entre communication «authentique» et communication «inauthentique» nous paraît peu claire et peu intéressante pour l'analyse. **En fait, l'enjeu véritable du débat est bien plus de savoir si la pédagogie pratiquée en classe favorise ou non la (méta)communication.**"

Daniel Martin, 1991, (Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps, in Martine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, Parole étouffée, parole libérée, pp. 217, 218, Paris: Delachaux et Niestlé

²⁶Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, Plan d'Études - Enseignement Primaire, Langue Française, p. 16

contexte."²⁷ Mais hélas, le souci de structuration ne quittera désormais plus les auteurs: "Les actes du type relater, raconter, décrire, deviennent plus complexes et sont davantage structurés (rapporter ce qu'on vient de voir, de vivre, d'entendre, de lire; imaginer sous forme de récit la trame évoquée ou induite par un document visuel ou sonore)."²⁸ Philippe Perrenoud précise que "Là où il y avait une grammaire traditionnelle, on propose une grammaire »nouvelle« caractérisée elle aussi par des schémas d'analyse, une terminologie, des brochures d'exercices, des ouvrages de référence."²⁹

Il convient cependant de relever que le nouveau dossier méthodologique de la quatrième année d'études (version remaniée) paru pour la rentrée 1993 semble amorcer une certaine réorientation dans l'enseignement de l'oral. Il est particulièrement heureux que les auteurs de l'étude sur l'introduction du nouveau programme de français en 5e année d'études 1992/1993 puissent avancer que "Plus de la moitié des enseignants [N= 34] organisent des situations de communication en dehors des activités prévues par le manuel. Ce fait souligne l'importance accordée dès à présent à la composante communicative dans l'apprentissage du français."³⁰ Mais malgré tout, les réserves que nous venons de formuler restent tout aussi valables.

A propos des interactions orales les auteurs proposent dans ce dossier de procéder d'une manière que nous ne saurions qu'appuyer: "En fonction du niveau de la classe, l'activité peut être précédée par un brainstorming commun (...). On pourra par la suite inviter les enfants à préparer le jeu de rôle dans des groupes de trois (deux personnages et un observateur, commentateur), tout en ayant soin à ce que les groupes soient composés de manière hétérogène, les enfants "francophones" jouant le rôle de "personne-ressource". Les jeux de rôle pourront finalement être présentés à la classe par les différentes équipes. Les variantes et les enrichissements par rapport aux données de départ (dire la même chose

²⁷ibid., p. 22

²⁸ibid., p. 23

²⁹Philippe Perrenoud, 1991, Bouche cousue ou langue bien pendue, in Martine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, Parole étouffée, parole libérée, p. 22, Paris: Delachaux et Niestlé
Vielleicht müßte "Das Thema (...) nicht die Sprache als System, sondern der erlebende und handelnde Mensch" sein.

Theo Herrmann, 1982, Sprechen und Situation, S. 3, Berlin: Springer-Verlag

"Bakhtin was also suspicious of all attempts to supplement grammars of language with grammars of context, as speech act theorists typically do. Instead of realizing the important effect of extralinguistic factors on language, these theorists simply annex the extralinguistic and treat it, grammatically, as another kind of language."

Gary Saul Morson & Caryl Emerson (eds.), 1990, Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics, p. 130, Stanford: Stanford University Press

³⁰Brigitte Stammel & Aloyse Wirth & Jean-Pierre Wolff & Marie-Paule Maurer-Hetto, 1994, Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 5e Année d'Études 1992/1993, p. 17, Walferdange: ISERP/Section de Psychologie et de Recherches Psycho-Pédagogiques

d'une manière différente) sont encouragées en fonction des possibilités de la classe et des groupes."³¹

Qu'il nous soit permis ici d'insister sur l'argumentation en dentelles qui relativise des orientations somme toute positives. Ce type d'argumentation se rencontre à tous les niveaux du dossier méthodologique de la quatrième année d'études et il est fort à craindre qu'il retrouvera ses pleins droits au niveau du degré supérieur où il s'agira de faire le joint avec l'enseignement secondaire très formalisé. Néanmoins, nous allons continuer à repérer des passages qui nous semblent propices à orienter le débat de l'oral dans une voie rénovatrice et constructive.

Ainsi, les auteurs proposent que même au niveau des exercices oraux de transformation pronominale, donc au niveau d'un type d'exercices fortement structuré, "il est important de veiller à ce que l'objectif linguistique (ici: l'utilisation des pronoms) reste subordonné aux aspects sémantiques et situationnels (inventer des questions et y répondre d'une manière adéquate). Si l'activité bascule définitivement dans le formalisme en devenant un exercice purement mécanique, sa valeur de transfert devient très faible pour l'acquisition de comportements langagiers."³² (Encore pourrait-on faire remarquer avec Frédéric François que "pour apprendre à faire des exercices structuraux, l'enfant doit faire sienne la règle selon laquelle il ne faut pas s'occuper de ce que les énoncés veulent dire, de qui parle, pourquoi, de ce qu'on pourrait répondre ...")³³

Les "Remarques générales concernant les activités d'interaction"³⁴ révèlent à la fois les forces et les faiblesses du compromis trouvé par les auteurs des nouveaux manuels pour l'enseignement du français au degré moyen. On reconnaît certes que "tout apprentissage langagier est avant tout une activité sociale. Cette dimension peut être mise à profit en privilégiant d'une manière conséquente le travail en groupes hétérogènes dans lesquels les enfants plus "francophones" apprendront à dominer leurs propres ressources et à les mettre au service de leurs camarades." De même, il semble fort juste de faire remarquer que "Le critère essentiel est sans doute le degré d'implication à atteindre par les enfants. En ce sens, le projet syntaxique de l'énoncé est toujours subordonné à l'aspect intentionnel: il s'agit d'amener au maximum l'enfant à se dire en l'impliquant dans des situations motivantes et limitées dans lesquelles il pourra investir ses ressources. Ces situations sont toujours manipulées jusqu'à un certain degré. Cependant, si on prend la précaution d'offrir à la perception de l'enfant une dimension qui lui

³¹Français 4e année d'études (version remaniée) - dossier méthodologique, p. 50

³²ibid., p. 52

³³Frédéric François, 1993, Pratiques de l'oral, p. 18, Paris: Nathan

³⁴Français 4e année d'études (version remaniée) - dossier méthodologique, p. 53

permet de s'affirmer (par exemple, en exprimant ses goûts personnels, en posant une devinette ou en trouvant une solution), celui-ci joue le jeu, à condition que les contraintes linguistiques ne soient pas vécues comme trop gênantes. En ce sens, il est important de lui laisser, dans toute la mesure du possible, le choix des moyens, la possibilité de «dire avec ses mots»."

Certes, nous sommes bien conscients que les auteurs distinguent entre les interactions orales plus structurées et l'élaboration orale en principe plus libre dont "Le but est d'amener les enfants progressivement à verbaliser d'une manière cohérente des contenus plus complexes. L'enfant est encouragé à fournir un effort d'imagination, de synthèse, d'interprétation ou de description qui mobilise toutes ses ressources. Il est important d'accepter les énoncés, même s'ils sont encore très imparfaits du point de vue de la forme à ce stade, car la compétence discursive et linguistique ne s'acquiert que par des essais répétés qui ne peuvent que refléter l'état de développement atteint."³⁵ Encore faut-il commencer à parler, n'est-ce pas? Et ne pas attendre de préférence que "Dès que les enfants commenceront à maîtriser le passé composé, ils pourront relater des événements vécus."³⁶ Ne faut-il pas davantage insister sur le fait que les enfants savent souvent exécuter certaines fonctions sans les comprendre et contrôler de manière consciente?³⁷

De toute façon, même de telles élaborations orales, tout comme les interactions orales évoquées, ne font que reproduire ce que Bakhtin appelle "pseudodialogue", c'est-à-dire un "monologue qui est transformé en dialogue à l'aide de structures linguistiques et formelles" et dans lequel prédomine tout naturellement "un seul et unique champ de la conscience", à savoir celui de l'enseignant.³⁸ Ces élaborations et interactions orales semblent en plus solliciter un "double rôle de l'apprenant". En effet, l'apprenant qui joue une

³⁵ibid., p. 54

³⁶ibid., p. 55

³⁷(...) the child can always perform a function before he consciously understands and controls it."

René van der Veer & Jaan Valsiner, 1991, *Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis*, p. 335, Oxford: Blackwell

"(...) c'est l'entrée dans tel et tel genre qui entraîne l'utilisation de telle structure linguistique et non l'inverse. L'enfant n'apprend pas d'abord à nominaliser, à dire la vérité et non simplement c'est vrai et ensuite à définir ou à discuter. C'est au cours de la discussion qu'il aura besoin de nominaliser. Comme c'est le récit qui entraînera l'utilisation de contrastes temporels ou obligera à fixer des relations de coréférence (*J'ai vu un garçon, ce garçon ...*), inutiles quand un énoncé suffit à déterminer l'objet dont on parle, par exemple quand on doit juste répondre à une question."

Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 115, Paris: Nathan

³⁸"Dieser Pseudodialog ist lediglich ein linguistisch (und das heißt formal) dialogisierter Monolog, in dem *ein* Bewußtsein unangefochten vorherrscht."

Michail M. Bachtin, 1979, *Die Ästhetik des Wortes* (Hg. Rainer Grüber), S. 39, Frankfurt am Main: Suhrkamp

"Theories of information-processing in language production and comprehension merely account for what is happening between input and output, ignoring what goes on between output and input. Such models are basically monological in kind."

Carl F. Graumann, 1990, *Perspectival Structure and Dynamics in Dialogues*, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, p. 92, London: Harvester Wheatsheaf

conversation avec un partenaire "en vient à solliciter par son intonation, ses regards ou ses gestes, l'approbation de l'enseignant"³⁹, étant donné que l'enfant n'est nullement dupe de la construction didactique d'une telle situation. Malgré l'appel à l'imagination, aux actes langagiers autour des activités de classe et aux cassettes, les auteurs semblent oublier le facteur essentiel dans tout apprentissage d'une langue, même s'il s'agit d'apprentissage d'une langue étrangère. Ils ne paraissent pas avoir confiance dans les ressources actives des enfants. Les auteurs ne considèrent pas que la situation et l'acte de parole lui-même engendreront l'élaboration et l'utilisation du passé composé, voire même sa nécessité.⁴⁰ Il en résulte une manière de procéder peu cohérente, même si les bonnes volontés sont manifestes. D'ailleurs le vocabulaire d'une partie d'un passage cité plus haut est bien là pour trahir les intentions et les positions des auteurs.

Ainsi, et nous reprenons ici une partie d'une citation parue plus haut, il s'agirait "d'amener au maximum l'enfant à se dire en l'impliquant dans des situations motivantes et limitées dans lesquelles il pourra investir ses ressources. Ces situations sont toujours manipulées jusqu'à un certain degré. Cependant, si on prend la précaution d'offrir à la perception de l'enfant une dimension qui lui permet de s'affirmer (par exemple, en exprimant ses goûts personnels, en posant une devinette ou en trouvant une solution), celui-ci joue le jeu, à condition que les contraintes linguistiques ne soient pas vécues comme trop gênantes."⁴¹

Je crois que les mots que nous avons mis en italique soulignent amplement le fait que les auteurs ne misent pas sur les activités et

³⁹Claude Germain, 1991, Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère, in Catherine Garnier & Nadine Bednarz & Irina Ulanovskaya, Après Vygotsky et Piaget, p. 107, Bruxelles: De Boeck

⁴⁰(...) **it is as a byproduct of learning to use language in discourse that the child masters its structure.**"

Jerome Bruner, 1988, Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective, in Neil Mercer (ed.), Language and Literacy from an Educational Perspective - Volume 1, p. 91, Milton Keynes: Open University Press

"Social interactions can have but little influence on the child's thinking and competency of task performance, however, if the child does not actively participate in the construction of the knowledge and understanding that is to be gained from the task."

Sharon Nelson-Le Gall, 1992, Children's Instrumental Help-Seeking: Its Role in the Social Acquisition and Construction of Knowledge, in Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), Interaction in Cooperative Groups, p. 49, Cambridge: Cambridge University Press

⁴¹Français 4e année d'études (version remaniée) - dossier méthodologique, p. 53

"Eine solche Liste zeigt, wie hinter den kreativen Spielen und schülerorientierten Formen des entdeckenden Lernens klassische Verfahren des Strukturalismus in seinen vielfältigen Ausprägungen und traditionelle Übungstypen des Fremdsprachenunterrichts aufscheinen. Der Einsatz von sogenannten Spielen im Fremdsprachenunterricht bzw. operationalen Verfahren ohne eine entsprechende ganzheitliche pädagogisch-didaktische Einbettung in übergeordnete Zusammenhänge von ernstgemeinter Schülerorientierung und sprachlichem und interkulturellem Lernen birgt immer die Gefahr, zu formalistischen und mechanistischen Übungen und Spielchen zu verkommen."

Edgar Otten, 1992, Learning by doing: discovery procedures - operationale Verfahren, entdeckendes Lernen und Prozeßorientierung, in Uwe Multhaupt & Dieter Wolff (Hg.), Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik, S. 174, 175, Frankfurt am Main: Diesterweg

les capacités propres des enfants. A ce jeu-là, les enfants ne risqueront certainement pas de jouer le jeu!⁴² De manière plus fondamentale, on peut se poser légitimement la question si l'implication des enfants dans des activités du genre précité est assez soutenue et assez profonde pour garantir un processus efficace de l'acquisition du langage qui affecte le système d'apprentissage de l'enfant.⁴³

Dans le même contexte, il faut se demander comment les enseignants arrivent à jouer le jeu. Dans les interactions et les échanges précités ces derniers sont pour ainsi dire forcés de masquer leurs intentions, c'est-à-dire préparer des structures nécessaires à l'écrit en ayant recours à un discours oral plutôt artificiel. On voit mal dans ce cas comment les enseignants pourraient changer d'attitude vis-à-vis du problème posé par l'oral. Peut-être le problème fondamental posé par des méthodes basées sur la suggestion réside dans le fait qu'on demande à l'enseignant de troquer son rôle d'enseignant et de pédagogue pour celui d'animateur. Et même, en assumant ce rôle, il se trouve confronté à des élèves qui savent particulièrement bien identifier les intentions et les finalités cachées du curriculum. Les élèves sont bien conscients qu'ils n'exercent aucun contrôle dans les interactions organisées par les enseignants. On voit clairement que si toutes les parties acceptaient le jeu proposé, l'enseignant et l'élève se trouveraient dupés à égalité.

De toute façon, le besoin fondamental des enfants à communiquer, à raconter, à articuler leur vécu, semble passer au second plan. Or, il nous paraît manifeste qu'il faut utiliser ces dispositions des enfants pour leur permettre de s'exprimer à la fois dans leur langue maternelle et tout aussi bien dans une langue étrangère. C'est à partir de ces dispositions fondamentales que se construira

⁴²(...) when teachers do use play activities they do so to make school work more relevant and interesting; the children redefine such activities as work."

Fred Newman & Lois Holzman, 1993, *Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist*, p. 209, London: Routledge
"We naively thought that if children wrote invitations to real parties, birthday greetings on people's birthdays, letters requesting information they would use in class, and so on, *their* purpose for writing would really be to invite, to greet, to request. We overlooked the fact that there is more to having a purpose than producing invitations, greetings, letters of request, and other genres whose names imply such purposes. (...) The situation of 30 invitations to the same person to attend the same event even violates some assumptions about invitations (e. g., that the inviter is the source of information about time, place, and the like). When each child knows that every other is also doing the inviting, there is little need to include all information, less reason to think one is inviting the principal, more reason to think one is complying with an assignment. The whole enterprise is thus "writing" rather than writing."

Carole Edelsky, 1986, *Writing in a Bilingual Program - Había Una Vez*, pp. 167, 174, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation

⁴³Formal exercises, role-play and simulations are activities which are of limited value only in the foreign language classroom - no matter whether they are labelled pre-communicative or communicative. The main reason for this limited value is that **the manipulation of language structures in exercises does not require and does not lead to the processing depth which is necessary in order for the learner's system to be affected**. This, I admit, is an assumption which is probably not shared by all SLA researchers and foreign language teachers."

Dieter Wolff, 1993, *State of the Art, New Technologies for Foreign Language Teaching*, in *LINGUA DELTA - Foreign Language Learning and the Use of New Technologies - Conference Proceedings*, London, p. 18, Bureau LINGUA

tout savoir grammatical et lexical des élèves.⁴⁴ Ce n'est certainement pas à partir de la maîtrise préalable du passé composé que les élèves ressentiront le besoin de s'exprimer sur des événements vécut!

Nous pensons que le manque de précision de la part des auteurs par rapport aux interactions et élaborations orales se reflète dans les attitudes des enseignants qui font partie de l'échantillon ayant participé à l'évaluation externe des manuels de la troisième et de la quatrième année d'études. Ainsi, Jean-Pierre Wolff et Brigitte Stammel insistent que "Le domaine de la compétence de communication, en particulier les activités d'interaction d'élève à élève, nécessite une préparation approfondie des enseignants, car les réponses au questionnaire concernant ce domaine présentent un certain flou laissant supposer des malentendus sur des points importants de la méthode des approches communicatives."⁴⁵

Pour la quatrième année d'études les auteurs de l'évaluation ont posé la question suivante aux enseignants impliqués: "Y a-t-il des activités proposées par les manuels que vous trouvez particulièrement difficiles à réaliser dans votre classe?"

Voici les réponses des enseignants:

- "• Interaction élève-élève.
- Une visite guidée, une interview.
- Un certain nombre d'interactions orales ne m'inspirent pas beaucoup.
- Lire pour le plaisir (où est le plaisir?).
- Parfois des plumes trop difficiles, lire pour le plaisir et poèmes trop difficiles."⁴⁶

⁴⁴(...) die erzählerische Kompetenz [ist] grundsätzlich als sprachunabhängig zu betrachten (...). Das heißt, daß die narrative Qualität der muttersprachlichen und der fremdsprachlichen Produktionen der einzelnen Lerner im Hinblick auf den Strukturierungsgrad und eine Reihe weiterer Parameter prinzipiell die gleiche ist. Informant(inn)en, die gute L1-Erzählungen produzieren, liefern auch gute L2-Texte; dasselbe gilt für mangelnde Erzählqualität.

(...) Bei der Erhebung von L2-Daten sollten parallel L1-Daten (d.h. Daten derselben Versuchspersonen) erhoben werden, um zwischen sprach- (L1-/L2-) spezifischen und sprachunabhängigen Charakteristika unterscheiden zu können. Geschieht dies nicht, werden Defizite der Produkte oft voreilig auf mangelnde L2-Kompetenz zurückgeführt. - Die narrative Kompetenz scheint sprachunabhängig zu sein."

Klaus P. Schneider, 1992, Prozesse und Strategien der Verbalisierung visueller Stimuli in der Fremdsprache, in Uwe Multhaup & Dieter Wolff (Hg.), Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik, S. 37, 51, Frankfurt am Main: Diesterweg

Même au niveau de l'écrit Jean Pierre Wolff et Brigitte Stammel précisent que "pour le passé composé, une constatation peut être faite: si les élèves (nouveau programme) choisissent eux-mêmes de l'employer dans une production personnalisée, ils le maîtrisent bien. Il faudrait encourager ce type de production pour favoriser l'emploi libre de certaines formes."

Jean-Pierre Wolff & Brigitte Stammel, 1993, Évaluation du Programme de Français en Quatrième Année d'Études 1991/1992, p. 70, Luxembourg: CRP-CU/ISERP

⁴⁵Jean-Pierre Wolff & Brigitte Stammel, 1992, Évaluation du Programme de Français en Troisième Année d'Études 1990/1991, p. 79, Luxembourg: CRP-CU/ISERP

⁴⁶Jean-Pierre Wolff & Brigitte Stammel, 1993, Évaluation du Programme de Français en Quatrième Année d'Études 1991/1992, p. 60, Luxembourg: CRP-CU/ISERP

On voit bien que l'oral pose un problème énorme, de même que toutes les activités ayant un caractère ouvert et personnalisé. Les auteurs de l'"Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 6e Année d'Études 1993/94" déplorent d'ailleurs "(...) l'absence d'une méthodologie cohérente des activités orales, basée sur les objectifs définis par le Plan d'Études."⁴⁷ Les réponses ci-dessus font ressortir clairement que les enseignants ont du mal à assimiler le rôle d'animateur qui leur demande d'entraîner les élèves dans les méandres d'une communication "virtuelle". Cette tendance se trouve confirmée par les réponses à la question ayant trait aux différents types d'exercices qui contribuent à fixer les notes pour le français oral et écrit (dictée, grammaire, vocabulaire, lecture-compréhension, lecture à haute voix, compréhension orale, production orale et production écrite libre).

A deux exceptions près sur un échantillon de 14 enseignants, le pourcentage d'exercices consacrés à l'expression libre (production orale et production écrite libre) varie entre 10% et 25%, avec sept enseignants à 20%. Il paraît ainsi normal que douze enseignants sur les quatorze souhaitent obtenir des informations détaillées sur l'évaluation de l'expression orale.

Certains autres facteurs contribuent à expliquer le désarroi certain que les enseignants éprouvent vis-à-vis de l'enseignement de l'oral. Ainsi, pour dix enseignants sur quatorze, les activités réalisées en petits groupes ou par paires ne représentent qu'entre 0% et 20% des activités totales de leur enseignement. En plus, alors qu'il y a quand même huit enseignants qui regroupent les élèves par niveau de compétence pour les exercices écrits, il ne se trouve que trois enseignants pour procéder de la même façon en ce qui concerne les exercices oraux.

En fait, ces données recueillies lors de l'évaluation du programme de français en quatrième année d'études ne font que reproduire de manière explicite ce qui est implicitement présent dans la structure des manuels de français de la troisième et de la quatrième année d'études. En effet, lorsque l'on procède à l'analyse des types d'exercices proposés dans les deux manuels, les résultats sont assez surprenants.

⁴⁷Brigitte Stammel & Aloyse Wirth & Jean-Pierre Wolff & Marie-Paule Maurer-Hetto, 1994, Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 6e Année d'Études 1993/1994, p. 54, Walferdange: ISERP/Section de Psychologie et de Recherches Psycho-Pédagogiques

Nous présentons les résultats dans les tableaux suivants:

3e année d'études

Exercices écrits	49,68%
Machine à fabriquer des phrases	3,48%
Expression écrite	9,49%
Échanges oraux	20,88%
Écoute	13,92%
Élaboration orale	2,53%

4e année d'études

Exercices écrits	54,76%
Machine à fabriquer des phrases	2,72%
Expression écrite	11,23%
Échanges oraux	15,65%
Écoute	6,80%
Élaboration orale	8,84%

On voit bien que le volume des exercices écrits ne fait qu'augmenter et représente plus des deux tiers des exercices proposés en quatrième année d'études. Nous sommes donc, à ce niveau, très loin d'une égalité d'importance accordée à l'oral par rapport à l'écrit. Et il est fort à craindre que la tendance ne se renforce pour les manuels destinés au degré supérieur. Nous constatons que le

volume des exercices consacrés aux interactions orales reste à peu près constant et passe de 23,41% à 24,49% en quatrième année d'études. En même temps les exercices destinés à l'écoute passent de 13,92% à 6,80%.

Il convient cependant de féliciter les auteurs des nouveaux manuels pour l'importance qu'ils ont voulu accorder au type d'exercices ouverts. Ainsi, ce genre d'exercices passe de 12,01% à 20,07% en quatrième année d'études. Les exercices de type "expression écrite" passent de 9,49% à 11,23% tandis que les exercices de type "élaboration orale" passent de 2,53% à 8,84%. Il s'agit là sans aucun doute d'une orientation heureuse et positive.

Cependant, et nous venons de le voir avec les avis des enseignants impliqués, il n'est pas du tout certain que l'essai puisse être transformé sur le terrain. En effet, nous sommes d'avis que l'orientation par trop structuraliste du matériel et des manuels destinés à l'enseignement du français au degré moyen risque d'annihiler toute velléité de communication orale authentique. Nous allons par la suite revenir sur cette orientation structuraliste.

L'isolation de l'usage poétique de la langue est particulièrement significative à ce niveau. Les auteurs spécifient qu'il s'agit de "développer la fonction créatrice conjointement avec la fonction culturelle de la poésie."⁴⁸ En voilà un exemple involontaire de poésie fonctionnelle!⁴⁹

Nous allons dans les chapitres suivants essayer d'esquisser et de préciser une approche qui, à nos yeux, peut aider à surmonter le réductionnisme et l'éclatement de l'approche structuraliste que nous venons d'évoquer plus haut. Pour cela, il nous faut d'abord clarifier la notion d'un oral tant soit peu authentique.

⁴⁸Français 3e année d'études (édition provisoire) - dossier méthodologique, p. 12

⁴⁹(...) die Poetik lehnt sich eng an die Linguistik an und fürchtet sich davor, sich weiter als einen Schritt davon zu entfernen (...) und verfolgt dabei geradezu das Ziel, nicht mehr als eine Unterabteilung der Linguistik zu sein."

Michail M. Bachtin, 1979, Die Ästhetik des Wortes (Hg. Rainer Grüber), S. 98, Frankfurt am Main: Suhrkamp

Bibliographie

- Bachtin, Michail M.**, 1979,
Die Ästhetik des Wortes, (Hg. Rainer Grübel), Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bruner, Jerome**, 1988,
Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective, in Neil Mercer (ed.), *Language and Literacy From an Educational Perspective - Volume 1*, Milton Keynes: Open University Press
- Calvino, Italo**, 1984,
Die unsichtbaren Städte, München: Hanser
- Edelsky, Carole**, 1986,
Writing in a Bilingual Program - Había Una Vez, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- François, Frédéric**, 1993,
Pratiques de l'oral, Paris: Nathan
- Garnier, Catherine & Bednarz, Nadine & Ulanovskaya, Irina**, 1991,
Après Vygotsky et Piaget, Bruxelles: De Boeck
- Germain, Claude**, 1991,
Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère, in Catherine Garnier & Nadine Bednarz & Irina Ulanovskaya, *Après Vygotsky et Piaget*, Bruxelles: De Boeck
- Graumann, Carl F.**, 1990,
Perspectival Structure and Dynamics in Dialogues, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, London: Harvester Wheatsheaf
- Havelock, Eric A.**, 1991,
The Oral-Literate Equation: a Formula for the Modern Mind, in David R. Olson & Nancy Torrance (eds.), *Literacy and Orality*, Cambridge: Cambridge University Press
- Havelock, Eric A.**, 1992,
Als die Muse schreiben lernte, Frankfurt am Main: Verlag Anton Hain
- Herrmann, Theo**, 1982,
Sprechen und Situation, Berlin: Springer-Verlag
- Hertz-Lazarowitz, Rachel & Miller, Norman (eds.)**, 1992,
Interaction in Cooperative Groups, Cambridge: Cambridge University Press
- Ionesco, Eugène**, 1966,
Notes et contre-notes, Paris: Gallimard folio
- Marková, Ivana & Foppa, Klaus**, 1990,
The Dynamics of Dialogue, London: Harvester Wheatsheaf
- Martin, Daniel**, 1991,
(Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps, in Martine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée*, Paris: Delachaux et Niestlé
- McGroarty, Mary E. & Faltis, Christian J. (eds.)**, 1991,
Languages in School and Society - Policy and Pedagogy, Berlin: Mouton de Gruyter
- Mercer, Neil (ed.)**, 1988,
Language and Literacy From an Educational Perspective - Volume 1, Milton Keynes: Open University Press
- Miller Power, Brenda & Hubbard, Ruth (eds.)**, 1991,
Literacy in Process, Portsmouth: Heinemann
- Ministère de l'Éducation Nationale**, 1989,
Plan d'Études - Enseignement Primaire, Langue Française
- Morson, Gary Saul & Emerson, Caryl (eds.)**, 1990,
Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics, Stanford: Stanford University Press
- Multhaup, Uwe & Wolff, Dieter (Hg.)**, 1992,
Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik, Frankfurt am Main: Diesterweg
- Nelson-Le Gall, Sharon**, 1992,
Children's Instrumental Help-Seeking: Its Role in the Social Acquisition and Construction of Knowledge, in Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), *Interaction in Cooperative Groups*, Cambridge: Cambridge University Press

- Newman, Fred & Holzman, Lois**, 1993,
Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist, London: Routledge
- Olson, David R. & Torrance, Nancy (eds.)**, 1991,
Literacy and Orality, Cambridge: Cambridge University Press
- Ong, Walter J.**, 1988,
Orality and Literacy - The Technologizing of the Word, London: Routledge
- Otten, Edgar**, 1992,
Learning by doing: discovery procedures - operationale Verfahren, entdeckendes Lernen und Prozeßorientierung, in Uwe Multhaupt & Dieter Wolff (Hg.),
Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik, Frankfurt am Main: Diesterweg
- Perrenoud, Philippe**, 1991,
Bouche cousue ou langue bien pendue, in Marine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée*, Paris: Delachaux et Niestlé
- Plan d'études pour les écoles primaires du Grand-Duché de Luxembourg**,
Courrier de L'Éducation Nationale, numéro spécial, août 1964
- Rivers, Wilga M.**, 1991,
Interaction: The Prelude to Communication, in Mary E. McGroarty & Christian J. Faltis (eds.), *Languages in School and Society - Policy and Pedagogy*, Berlin: Mouton de Gruyter
- Rosenblatt, Louise M.**, 1991,
The Reading Transaction: What For?, in Brenda Miller Power & Ruth Hubbard (eds.), *Literacy in Process*, Portsmouth: Heinemann
- Schneider, Klaus P.**, 1992,
Prozesse und Strategien der Verbalisierung visueller Stimuli in der Fremdsprache, in Uwe Multhaupt & Dieter Wolff (Hg.), *Prozeßorientierung in der Fremdsprachendidaktik*, Frankfurt am Main: Diesterweg
- Siegrist, Claudio**, 1991,
La parole gelée, in Marine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée*, Paris: Delachaux et Niestlé
- Stammet, Brigitte & Wirth, Aloyse & Wolff, Jean-Pierre & Maurer-Hetto, Marie-Paule**, 1994,
Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 5e Année d'Études 1992/1993, Walferdange: ISERP/Section de Psychologie et de Recherches Psycho-Pédagogiques
- Stammet, Brigitte & Wirth, Aloyse & Wolff, Jean-Pierre & Maurer-Hetto, Marie-Paule**, 1994,
Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 6e Année d'Études 1993/1994, Walferdange: ISERP/Section de Psychologie et de Recherches Psycho-Pédagogiques
- Veer, René van der & Valsiner, Jaan**, 1991,
Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis, Oxford: Blackwell
- Wirthner, Martine & Martin, Daniel & Perrenoud, Philippe**, 1991,
Parole étouffée, parole libérée - Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, Paris: Delachaux et Niestlé
- Wolff, Dieter**, 1993,
State of the Art, New Technologies for Foreign Language Teaching, in LINGUA DELTA - Foreign Language Learning and the Use of New Technologies - Conference Proceedings, London: Bureau LINGUA
- Wolff, Jean-Pierre & Stammet, Brigitte**, 1992,
Evaluation du Programme de Français en Troisième Année d'Études 1990/1991, Luxembourg: CRP-CU/ISERP
- Wolff, Jean-Pierre & Stammet, Brigitte**, 1993,
Evaluation du Programme de Français en Quatrième Année d'Études 1991/1992, Luxembourg: CRP-CU/ISERP

3 Quelques remarques générales sur l'oral

Die Linguistik ist nur in dem Maße Wissenschaft, wie sie sich ihren Gegenstand - die Sprache - verfügbar macht.

Sprache als Gegenstand der Linguistik ist allein durch linguistisches Denken bestimmt.

Die einzelne konkrete Äußerung steht immer in einem wertmäßig-sinnhaften kulturellen Kontext - einem wissenschaftlichen, einem künstlerischen, einem politischen oder einem anderen Kontext - oder im Kontext einer einmaligen Situation des individuellen Lebens; nur in diesen Kontexten hat die einzelne Äußerung Leben und Sinn: sie ist wahr oder falsch, schön oder häßlich, aufrichtig oder unaufrichtig, offen, zynisch, autoritär u.a. - neutrale Äußerungen gibt es nicht und kann es nicht geben; die Linguistik sieht in ihnen jedoch lediglich eine Erscheinung der Sprache, bezieht sie auf die Einheit der Sprache, keineswegs auf die Einheit des Begriffs, der Lebenspraxis, der Geschichte, des Charakters, einer Person u. dgl. m.

(...) isolierter Sinn ist eine *contradictio in adjecto*.

Michail M. Bachtin⁵⁰

A word's meaning is the sum of its possible relation with other words.

Tzvetan Todorov⁵¹

Ein Satz belebt den anderen.

W. V. Quine⁵²

(...) ist der Sinn eines Wortes unerschöpflich. Das Wort erlangt seinen Sinn nur in einem Satz, aber der Satz selbst erlangt seinen Sinn nur im Kontext eines Absatzes, der Absatz im Kontext eines Buches, das Buch im Kontext des ganzen Schaffens eines Autors. Der wirkliche Sinn jedes Wortes wird letzten Endes durch den ganzen Reichtum der im Bewußtsein existierenden Momente bestimmt, die sich auf das beziehen, was durch das betreffende Wort ausgedrückt wird.

L. S. Wygotsky⁵³

⁵⁰Michail M. Bachtin, 1979, Die Ästhetik des Wortes, (Hg. Rainer Grübel), S. 128, 98, Frankfurt am Main: Suhrkamp

⁵¹Tzvetan Todorov, 1977, The Poetics of Prose, p. 24, Oxford: Blackwell

⁵²W. V. Quine, 1980, Wort und Gegenstand, S. 30, Stuttgart: Reclam

⁵³L. S. Wygotsky, 1974, Denken und Sprechen, S. 344, Frankfurt am Main: Fischer

Nous avons déjà mentionné plus haut que, la plupart du temps, notre civilisation et par là même notre système d'enseignement ne voient l'oral que par le biais de l'écrit. Indépendamment du contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, il nous semble pour le moment absolument indispensable de revenir préalablement sur les caractéristiques essentielles d'une culture orale.

Walter J. Ong⁵⁴ a résumé les points les plus importants de l'expression orale pure et du mode de pensée qui en découle. D'après Ong, l'expression orale présente les caractéristiques suivantes. Elle est:

(i) additive plutôt que portée vers la subordination

Comme le contexte fait partie intégrante du discours oral, ce dernier n'a pas besoin de structures linguistiques complexes basées sur l'écrit pour articuler son message.

(ii) globalisante plutôt qu'analytique

Les formulations du discours oral comportent souvent des clichés et des formules globalisantes. Après avoir constitué des clichés et des formules efficaces, la société les conservera intacts pendant très longtemps. Il est très risqué de s'aventurer dans des analyses trop poussées si l'on ne dispose pas d'un système d'écriture bien développé.

(iii) redondante ou 'prolix'

Le discours oral ressemble en quelque sorte aux tam-tams africains. La redondance et la répétition au cours du discours oral maintiennent le contact entre l'orateur et l'auditeur.

(iv) conservatrice ou traditionaliste

Une société basée sur la tradition orale doit continuellement répéter avec beaucoup d'énergie tout ce qu'elle a appris au cours de son développement. Ce besoin de récapitulation provoque une attitude d'esprit conservatrice et traditionaliste. Une société purement orale est peu disposée à s'engager dans des expérimentations intellectuelles gratuites. Le savoir est dur à accumuler et à conserver. C'est pour cette raison que de telles sociétés respectent particulièrement les membres âgés qui sont considérés comme les gardiens du savoir commun et qui le transmettent aux plus jeunes. Ce sont les systèmes d'écriture qui, en libérant l'esprit de

⁵⁴Walter J. Ong, 1988, *Orality and Literacy - The Technologizing of the Word*, pp. 37-50, 55-57, London: Routledge

cette tâche de récupération et de conservation d'un savoir commun, permettent à l'esprit de se tourner vers des spéculations nouvelles.

(v) proche de l'expérience humaine

L'expérience immédiate de toute activité humaine constitue le cadre de référence d'une culture orale. Une société basée sur le discours oral ne dispose pas et n'a pas besoin d'outils abstraits comme les listes, les statistiques ou les faits divorcés de l'expérience humaine immédiate.

(vi) saturée d'antagonismes

Comme le savoir reste confiné dans le cadre de l'expérience humaine immédiate, il s'ensuit que le discours oral et le savoir relatif restent ancrés dans le cadre d'un combat oral.

(vii) basée plutôt sur la sympathie et sur la participation que sur une objectivité distancée

Dans une culture basée sur le discours oral, l'apprentissage ne peut se faire et le savoir ne peut s'acquérir qu'en harmonie avec l'objet de l'apprentissage et du savoir en question. Ce n'est que le système écrit qui permet la distance et le désengagement, et par la suite une certaine objectivité.

(viii) équilibrée et homéostatique

Une société orale vit au présent et ne peut rester dans un état d'équilibre qu'en liquidant de sa mémoire collective tout ce qui n'a pas d'importance vitale pour elle-même. Les significations des mots sont constamment élaborées au présent, même si des significations passées exercent évidemment une certaine influence sur les significations actuelles. Mais, dans le discours oral les significations passées ne peuvent pas être identifiées comme telles dans le discours actualisé. De toute façon, une société orale ne dispose pas de dictionnaires pour définir ses mots à l'aide d'autres mots, mais elle a constamment recours au contexte pour y parvenir.

(ix) ancrée dans la réalité des situations plutôt qu'abstraite

Les membres d'une société orale agissent de manière intelligente dans un cadre de référence concret. Les concepts utilisés restent très proches de l'expérience humaine actuelle. La catégorisation abstraite, les processus de raisonnement formels et logiques, les définitions, même les descriptions élaborées ou une auto-analyse

poussée ne font pas partie de ce répertoire. Toutes ces facultés sont le résultat non seulement de la pensée mais de la pensée qui est basée sur l'utilisation de textes écrits. Les membres d'une société orale font preuve de leur intelligence dans un contexte opérationnel.

En passant en revue les différents critères énumérés par Walter J. Ong, nous constatons que tout discours oral reste très fortement imprégné et influencé par les exigences de l'immédiat et par les besoins de l'auditoire. Il s'agit avant tout pour l'orateur d'émouvoir les auditeurs afin de pouvoir faire passer un message ou une valeur quelconques par le biais de répétitions éventuelles.

Les gestes, la mimique, le contact visuel, mais avant tout les émotions et les intuitions font partie intégrante de tout acte de la parole. La pensée et les émotions sont inséparables à ce niveau.⁵⁵ Elles sont primordiales à la fois pour le locuteur et pour les auditeurs. On pourrait même dire que les émotions, les intentions et les intuitions caractérisent et constituent les interactions orales. Ce sont précisément les implications émotionnelles qui assureront la progression dynamique de tout échange oral.⁵⁶ Elles influenceront de façon décisive sur les nuances de l'intonation concernant les mots et les phrases, sur le rythme et sur la rapidité de la parole ainsi que sur son intensité. Pour ne pas formuler une théorie du langage qui se résumerait à des formules vides, il faudrait donc absolument tenir compte de "la modalité appréciative contenue dans toute parole vivante, [de] l'accentuation et [de] l'intonation expressives de l'énonciation. Le sens du discours n'existe pas en dehors de son accentuation et de son intonation vivantes."⁵⁷ Cette modalité appréciative, l'accentuation et l'intonation sont parfaitement illustrées par

⁵⁵"Menschen, die mit derselben Sprache aufwachsen, sind wie Büsche, die man so zurechtstutzt und formt, daß sie alle die gleiche Gestalt eines Elefanten annehmen. Wie sich die anatomischen Einzelheiten der Zweige und Äste zur Elefantenform fügen, ist von Busch zu Busch jeweils verschieden, aber das äußere Ergebnis ist bei allen in etwa das gleiche. (...) Unter der Oberfläche von Gleichförmigkeit, die uns bei der Kommunikation eint, existiert eine chaotische Vielfalt personengebundener Verknüpfungen, und bei jedem von uns sind diese Verknüpfungen in ständiger Entwicklung begriffen. Es sind keine zwei Menschen unter uns, die ihre Sprache auf genau gleiche Weise erlernen; und in gewissem Sinne hört auch keiner auf, seine Sprache zu lernen, solange er lebt." W. V. Quine, 1980, Wort und Gegenstand, S. 30, 37, Stuttgart: Reclam

⁵⁶("... *emotional responses* (...) are of central importance for the dynamic nature of dialogues." Klaus Foppa, 1990, Topic Progression and Intention, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, p. 197, London: Harvester Wheatsheaf
"Tone bears witness to the singularity of the act and its singular relation to its performer: »Emotional-volitional tone opens up the locked-in, self-sufficient potential content of a thought, attaches it to a unified and singular being-event. Every generally signifying value becomes truly signifying only in an individual context« (Mikhail Bakhtin, 1986, *Toward a Philosophy of the Act*, pp. 108, 109, Moscow: Nauka). (...) tone, in the form of intonation, is witness to the singularity of the dialogic situation and the particular addressivity and responsibility of the participants."
Gary Saul Morson & Caryl Emerson (eds.), 1990, *Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics*, pp. 133, 134, Stanford: Stanford University Press

⁵⁷Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, p. 214, Paris: Les Éditions de Minuit

l'existence à l'intérieur de nos discours et de nos dialogues d'interjections et de mots ou de parties de mots qui ne sont pas ou plus porteurs de sens. Par contre on peut considérer qu'ils marquent uniquement une certaine intonation ou "ambiance". Ces "tics" de la parole - et on peut y ajouter certains gestes - nous servent parfaitement bien pour caractériser et identifier les locuteurs et les énoncés qu'ils émettent (Le geste peut à ce titre être considéré comme l'équivalent d'un énoncé).⁵⁸ Ces "tics" et ces gestes sont plus présents dans notre mémoire que les contenus des discours que ces individus ont émis et que nous avons certainement oubliés ou transformés depuis longtemps.

C'est à ce niveau des émotions et des intentions que la distinction signalée par Vygotsky entre la valeur référentielle et la valeur sensorielle des mots prend toute son ampleur. En effet Vygotsky distingue "meaning" ("référence" ou "Bedeutung") et "sense" ("sens" ou "Sinn"). Tandis que "meaning" consacre la valeur référentielle pure et communément admise d'un mot en question, "sense" confère aux mots toutes leurs connotations affectives et individuelles qui font varier la signification profonde de chaque mot pour chaque être humain.⁵⁹

Bakhtin fait une distinction similaire entre "neutrale Bedeutung" et "aktueller Sinn" des mots.⁶⁰ Force est de constater que la didactique des langues telle qu'elle se pratique au niveau de nos écoles se borne le plus souvent au niveau purement référentiel ce qui entraîne et provoque plutôt une attitude passive de la part des élèves concernés.⁶¹ Il nous semble pourtant inévitable d'insister sur l'im-

⁵⁸Often tone is *all* an utterance conveys. A meaningless word or a mere interjection may be uttered simply to carry tone. (...) people frequently have their favorite words (*eh, well-well*), typically lengthened or doubled so as to serve as a better carrier of intonation, which they habitually use to convey an emotional-volitional tone. Often, gestures serve a similar function, carrying a silent intonation (or they may be accompanied by an intoned word). Indeed, tone itself is a sort of gesture, and the two are typically fused. Such »meaningless« words and gestures may be complete, and highly expressive, utterances."

Gary Saul Morson & Caryl Emerson (eds.), 1990, Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics, pp. 134, 135, Stanford: Stanford University Press

⁵⁹L. S. Vygotsky, 1974, Denken und Sprechen, S. 343, 344, Frankfurt am Main: Fischer

⁶⁰(...) Linguisten (...) untersuchten nur diejenigen Aspekte des Stils, welche der Forderung nach Verständlichkeit und Klarheit genügen, das heißt gerade jene Elemente, denen es an innerer Dialogizität mangelt, die den Hörer nur als passiv Verstehenden und nicht als aktiv Antwortenden und Erwidernenden hervortreten lassen. (...) Das antwortende Verstehen ist ein wesentlicher Faktor, der an der Formung des Wortes beteiligt ist, zugleich ist es ein *aktives* Verstehen, das als bereichernder Widerstand oder als bereichernde Unterstützung am Wort erfahren wird. **Die Philosophie des Wortes und die Linguistik kennen lediglich das passive Verstehen des Wortes, vornehmlich in der Schicht der allgemeinen Sprache, d. h. das Verstehen der neutralen Bedeutung der Äußerung und nicht ihres aktuellen Sinns.**"

Michail M. Bachtin, 1979, Die Ästhetik des Wortes (Hg. Rainer Grübel), S. 173, Frankfurt am Main: Suhrkamp

⁶¹Was das fremdsprachliche Erzählen angeht, so ist die Annahme, es sei ein das Kind überwältigender formloser Wortschwall, ein ungesteuerter Output, leicht durch Beobachtungen zu widerlegen. Im Gegenteil muß der Lehrer aufgrund des geringen Sprachschatzes der Zuhörer gerade formale Elemente und sinntragende Wörter besonders betonen."

portance fondamentale de la signification - ou du sens dans la dimension que nous venons d'évoquer - dans tout apprentissage langagier. En effet, tout acte langagier de la salle de classe doit être porteur de sens et de signification pour chaque élève concerné. L'enseignant doit à tout moment contrôler que le langage - et partant de là les mots et les structures - qu'il utilise de même que celui qu'il enseigne soit significatif pour l'ensemble des élèves. Ce n'est souvent qu'à ce prix-là que les élèves pourront intégrer dans leur propre système langagier la valeur référentielle d'un mot particulier. Ainsi, nous pensons que les mots utilisés doivent refléter des significations authentiques pour que se construisent et se développent de manière optimale le langage et également en partie la pensée de l'individu.⁶²

Les interactions orales authentiques sont de toute façon bien éloignées de l'ambiance feutrée et stérile qui se dégage dans la plupart de nos salles de classe. Sir Frederick Bartlett avait relevé dans ses études classiques sur la mémoire que l'affectivité jouait un rôle tout à fait primordial dans tout acte de mémoire et était indispensable pour la création des schémas nécessaires à la mémorisation.⁶³ Dans le cadre de nos réflexions, il convient d'ores et déjà de noter que l'intonation et le rythme de la parole déterminent tous les échanges oraux authentiques. Ces caractéristiques de l'oral sont prédestinées à véhiculer au mieux nos émotions et nos attitudes vis-à-vis du contenu des interactions orales.⁶⁴ Il est probable que même avant notre naissance nous baignons dans les structures rythmiques et dans les intonations de notre mère.⁶⁵ Pour gagner une certaine authenticité dans l'enseignement de l'oral, il faudrait peut-

Angelika Kubanek-German, 1993, Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder, in *Primar* 3/93, S. 51

⁶²Die Bedeutung des Wortes ist ein Teil von ihm, ist ein verbales Gebilde, denn ein Wort ohne Bedeutung ist kein Wort. Da jede **Wortbedeutung** eine Verallgemeinerung darstellt, **ist** sie **ein Produkt der geistigen Tätigkeit des Kindes**. Die Bedeutung eines Wortes ist also die nicht weiter zerlegbare Analyseeinheit für den Zusammenhang von Sprache und Denken."

Lew Wygotski, 1987, *Ausgewählte Schriften - Band 2*, S. 281, Köln: Pahl-Rugenstein Verlag

⁶³F. C. Bartlett, 1932, *Remembering*, London: Cambridge University Press

⁶⁴Unter dem Moment der Intonation des Wortes verstehen wir seine Fähigkeit, die ganze Vielfalt von Wertbeziehungen der sprechenden Person zum Inhalt auszudrücken (in psychologischer Schicht: die Vielfalt an emotional-volitionalen Reaktionen des Sprechers), (...)."

Michail M. Bachtin, 1979, *Die Ästhetik des Wortes* (Hg. Rainer Grübel), S. 147, 148, Frankfurt am Main: Suhrkamp

⁶⁵It is quite likely that he [i.e. the child] has learnt something of his mother tongue even before he is born; the rhythm of speech begins in the diaphragm, and the child must feel the regular variation in pressure that is produced by the muscles controlling the outflow of air as his mother talks. If so, he may already be predisposed at birth to the rhythmic patterns of his 'mother tongue', in the strict sense of the term: the language that is spoken by his mother. (...) This is the pattern of all (...) language learning (...), the child (...) can initiate the interaction. (...) the impetus always comes from the child; he is pushing forward the frontiers of language, with the mother, and others close enough to be in his little speech fellowship, tracking as he goes along. (...) The essential function of the symbol is that of sharing: shared action, or shared reflection."

M. A. K. Halliday, 1985, *Spoken and Written Language*, pp. 2, 8, Oxford: Oxford University Press

être prendre comme modèle la qualité affective, les intentions et les motivations qui caractérisent l'oral tel qu'il est pratiqué au sein de la famille.⁶⁶

Il convient de relever d'abord qu'à domicile les enfants sont engagés le plus souvent dans des interactions orales et dans des conversations soutenues qui se passent dans un contexte bien défini qui sert de cadre de référence aux productions orales. Par contre, à l'intérieur d'une salle de classe il est très rare d'assister à un discours soutenu et cohérent, indépendamment de la question s'il s'agit de l'apprentissage d'une langue étrangère ou pas.

Comme le dit si bien Ludwig Wittgenstein:

"The common behaviour of mankind is the system of reference by means of which we interpret an unknown language."⁶⁷

Tout y est: le contexte et l'activité volontaire de tous les intervenants. Il y a ici une complémentarité entre l'action et la réflexion. M. A. K. Halliday souligne que ce facteur constitue une caractéristique générale de la construction du langage par les enfants.⁶⁸ A l'école, le discours est le plus souvent subdivisé en actes de langage ou en mini-dialogues basés uniquement sur des structures et des critères linguistiques précis qui ont le mérite - c'est du moins ce que l'on pense généralement - de désambiguïser la conversation et

⁶⁶Hinter dem Gedanken stehen affektive und volitionale Tendenzen. (...) das Verstehen der Gedanken wäre, ohne das Denkmotiv zu begreifen, unvollkommen. Bei der Analyse einer Äußerung stoßen wir dann bis zum Kern vor, wenn wir die letzte und verborgenste Ebene des sprachlichen Denkens aufdecken: seine **Motivation**."

L. S. Wygotsky, 1974, Denken und Sprechen, S. 354, 355, Frankfurt am Main: Fischer

"In art - and I think in science too - emotion and cognition are interdependent: feeling without understanding is blind, and understanding without feeling is empty. (...) that the emotions rather than being antithetical to cognition may be instruments of it."

Nelson Goodman, 1984, Of Mind and Other Matters, pp. 8, 153, London: Harvard University Press

"(...) Bewußtsein und Subjektivität dem Geist wesentlich sind (...)"

John R. Searle, 1993, Die Wiederentdeckung des Geistes, S. 35, München: Artemis & Winkler

⁶⁷Ludwig Wittgenstein, 1967, Philosophical Investigations I, § 206, Oxford: Basil Blackwell

"One understands a word much better if one has met it alive, in its native habitat. So far as possible our knowledge should be checked and supplemented, not derived, from the dictionary. (...) in ordinary language the sense of the word is governed by the context and this sense normally excludes all others from the mind. (...) The proof of this is that the sudden intrusion of any irrelevant sense - in other words the voluntary or involuntary pun - is funny. It is funny because it is unexpected."

C. S. Lewis, 1990 (first published 1960), Studies in Words, pp. 2, 11, 12, Cambridge: Cambridge University Press

C. S. Lewis précise que même la **prononciation** d'un mot ne peut être authentique que si le mot est employé dans son contexte habituel:

"Anyway, with the best will in the world, it is extraordinarily difficult to sound a word - thus produced cold and without context for inspection - exactly as one would sound it in real conversation."

C. S. Lewis, *ibid.*, p. 17

⁶⁸(...) this complementarity of action and reflection (...) serves as the central strategy by which children move out of their protolanguage and make the transition to the language (or languages) of their cultural environment. (...) Every human language is a potential for meaning in these two ways: it is a resource for doing with, and it is a resource for thinking with."

M. A. K. Halliday, 1985, Spoken and Written Language, p. 7, Oxford: Oxford University Press

de permettre ainsi d'acquérir plus aisément certains éléments langagiers. Les actes de langage et/ou actes de communication sont traités comme des phrases isolées qui ne gardent plus aucune assise dans les interactions et situations orales réelles et concrètes, malgré les nombreux "jeux" qu'on veuille bien organiser à l'intention des enfants.⁶⁹

Ce que l'on ne voit généralement pas, c'est que précisément le discours soutenu et continu - c'est-à-dire l'interaction communicative, sociale et dynamique - permet aux intervenants de désambiguïser la situation communicative. Cette situation même servira de cadre à l'activité intelligente des enfants qui leur permettra de faire le choix entre plusieurs alternatives afin d'arriver à des significations précises.⁷⁰ Il appartient à notre expérience commune qu'une certaine et même une assez grande ambiguïté ne constitue nullement un frein ou une barrière à une conversation ou à une discussion.⁷¹

La simplification des structures linguistiques reste - à l'intérieur des salles de classe - une pièce maîtresse afin de garantir la compréhension de la part des élèves. Cette simplification des structures est surtout utilisée pour faire répéter aux élèves des phrases entières. On pense que cela permettra aux élèves de s'imprégner des structures linguistiques et du vocabulaire dont ils pourront par la suite faire usage dans des situations de la vie courante. Le fait d'insister sur l'utilisation et la répétition de phrases entières peut être considéré comme une des caractéristiques essentielles de l'enseignement des langues étrangères dans nos écoles. Or, il faut bien voir qu'on embarque les enfants dans un dilemme insolvable. En effet, les élèves sont bien conscients qu'une interaction telle qu'elle est simulée (par exemple, un mini-dialogue) exigerait des répliques comportant des parties de phrases, des mots ou même

⁶⁹Speech act theory (...) states (...) that the minimal units of linguistic communication are single speech acts. (...) it fails to acknowledge the embeddedness of single utterances in social interaction and social situations."

Ivana Marková, 1990, A Three-Step Process as a Unit of Analysis in Dialogue, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, pp. 129, 130, London: Harvester Wheatsheaf

⁷⁰"Der Prozeß des intelligenten Verhaltens ist im Grunde ein Prozeß der Wahl zwischen verschiedenen Möglichkeiten; Intelligenz ist weitgehend eine Frage der Auswahl."

George H. Mead, 1973, *Geist, Identität und Gesellschaft*, S. 139, Frankfurt am Main: Suhrkamp

⁷¹"Ambiguity does not impede talk. (...) talk is not based upon literal precision step by step, but upon interpretation (often provisional or retrospective) of linguistic and other signals intimately related to context. The analyst's task is to infer what was meant from what was said. (...) discourse and its organization represent the best available evidence."

A. D. Edwards & D. P. G. Westgate, 1987, *Investigating Classroom Talk*, p. 137, London: Falmer Press
"Young children are not expert at such disambiguation, but procedures for effecting it are there from the earliest speech. They negotiate - even at two years of age - not only what is being referred to by an expression, but what other expressions the present one relates to. And children's early monologues (...) point to a drive to explore and to overcome ambiguities in the emanating of utterances. The young child seems not only to negotiate sense in his exchanges with others but to carry the problems raised by such ambiguities back into the privacy of his own monologues. The realm of meaning, curiously, is not one in which we ever live with total comfort."

Jerome Bruner, 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, p. 64, London: Harvard University Press

seulement des gestes ou des mimiques. Ils sont donc conduits à prévoir leurs répliques dans cette direction. La demande de la part de l'enseignant de répondre par des phrases entières ne peut que perturber et désorganiser les intentions des élèves.⁷²

A l'encontre de la plupart des concepteurs de matériel didactique actuel dans le domaine des langues, nous pensons que cette simplification ne constitue pas nécessairement un facteur susceptible d'améliorer la compréhension et la production de la part des élèves. Souvent une telle simplification, certes bien intentionnée, ne fait que compliquer les informations transmises aux élèves.⁷³ L'utilisation massive de pronoms en constitue un exemple significatif. En effet, une telle substitution pronominale exige de la part des élèves certaines connaissances linguistiques au niveau référentiel qu'ils ne possèdent pas toujours. Nous restons convaincus qu'il faut absolument faire usage du contexte référentiel - selon les mots de Wittgenstein - afin d'encourager les élèves à utiliser d'une manière active les structures et les mots à assimiler et à négocier leur sens dans les interactions sociales. Bakhtine souligne qu'une "méthode saine et correcte d'enseignement pratique [d'une langue étrangère] exige que la forme ne soit pas assimilée dans le système abstrait de la langue, comme une forme toujours égale à elle-même, mais dans la structure concrète de l'énonciation, comme un signe souple et changeant. (...) Ainsi, dans la pratique vivante de la langue, la conscience linguistique du locuteur et de l'auditeur, du décodeur, n'a pas affaire à un système abstrait de formes normalisées, mais au langage au sens de la totalité des contextes de telle ou telle forme. (...) Dans la réalité, ce ne sont pas des mots que nous prononçons ou entendons, ce sont des vérités ou des mensonges, des choses bonnes ou mauvaises, importantes ou triviales, agréables ou désagréables, etc. Le mot est toujours chargé d'un contenu ou d'un

⁷²"Auf jede Art und Weise verfestigen wir beim Lernenden die Fertigkeiten des reaktiven Sprechens und wundern uns hinterher, daß er nicht aktiv sprechen kann."

Aleksej A. Leont'ev, 1974, Psycholinguistik und Sprachunterricht, S. 30, Stuttgart: Kohlhammer
"Das Bestehen auf mündlichen Äußerungen in Situationen, innerhalb derer sich manches einfach von selbst versteht, hat Folgen für das Gespräch im Unterricht: Die Schüler verlieren ihre Spontaneität; sie geben es mehr und mehr auf, sich kommunikativ zu betätigen, da sie ständig Frustrationen durch Tadel hinnehmen müssen. Zum anderen sind sie auch, psychologisch gesehen, nicht dazu in der Lage, am Unterrichtsgespräch teilzunehmen, da durch die Aufforderung, nur noch ganze Sätze zu produzieren, ihre natürliche *verbale Planung* gestört und schließlich zerstört wird. Denn mit Hilfe der verbalen Planung bereitet der Sprecher seine Äußerung situations- und sachgerecht vor. Untersuchungen haben gezeigt, daß diese verbale Planung nicht in ganzen Sätzen vor sich geht, sondern mit Auslassungen und Verkürzungen arbeitet."

Theodor Lewandowski, 1991, Deutsch als Zweit- und Zielsprache, S. 58, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier

⁷³(...) when teachers modify a text with the intent to simplify it, they can actually complicate its information structure. Rather than enhancing learning, then, these problems in negotiating input can detract from learning by limiting the richness of the input data, by reducing comprehension, and by introducing negative affective orientations toward the communicative situation."

Donna M. Johnson, 1991, Some Observations on Progress in Research in Second Language Learning and Teaching, in Mary E. McGroarty & Christian J. Faltis (eds.), Languages in School and Society - Policy and Pedagogy, p. 178, Berlin: Mouton de Gruyter

sens idéologique ou événementiel. C'est ainsi que nous le comprenons et nous ne réagissons qu'aux paroles qui éveillent en nous des résonances idéologiques ou ayant trait à la vie. (...) que l'énonciation soit correcte nous importe moins que sa valeur de vérité ou de mensonge, son caractère poétique ou vulgaire, etc."⁷⁴ De ce fait, "(...) il est impossible de désigner la signification d'un mot isolé (au cours par exemple de l'enseignement d'une langue étrangère) sans en faire l'élément d'un thème, c'est-à-dire sans construire une énonciation, un «exemple»."⁷⁵ L'intonation et les comportements paralinguistiques font partie intégrante et non dissociable d'une telle procédure.⁷⁶ "Ce sont les modifications discursives sous la forme de demande de confirmation ou de clarification, de vérification de la compréhension, etc., plutôt que les ajustements formels - les simplifications - qui contribueraient positivement au développement du langage."⁷⁷ Dans ce cadre nous voudrions insister sur l'utilité de toute procédure de réflexion, et d'auto-questionnement et d'auto-évaluation de productions orales et/ou écrites particulières.

Il est très important de donner l'occasion aux enfants de procéder à des interactions orales et à des productions orales soutenues. Il faudrait pour cela dépasser le cadre de l'analyse linguistique classique qui se borne au mot et à la phrase.⁷⁸ En effet, la notion de

⁷⁴Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, pp. 102, 103, Paris: Les Éditions de Minuit

"(...) we very keenly and subtly hear all those nuances in the speech of people surrounding us, and we ourselves work very skillfully with all these colors on the verbal palette. We very sensitively catch the smallest shift in intonation, the slightest interruption of voices in anything of importance to us in another person's practical everyday discourse. All those verbal sideward glances, reservations, loopholes, hints, thrusts do not slip past our ear, are not foreign to our lips. All the more astonishing, then, that up to now all this has found no precise theoretical cognizance, nor the assessment it deserves!"

Mikhail Bakhtin, 1984, *Problems of Dostoevsky's Poetics* (Caryl Emerson, ed.), p. 201, Minneapolis: University of Minnesota Press

⁷⁵Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, pp. 143, 144, Paris: Les Éditions de Minuit

⁷⁶"(...) children do not learn the meanings of individual words and rules for putting them together, like Tinker toys and sticks. Rather, they learn strings of words associated with fixed intonation and other paralinguistic features, to be uttered in certain social settings. By trying the expressions out in various settings, they arrive at correct associations - or at least they approximate correct associations more and more closely."

Deborah Tannen, 1982, *The Oral/Literate Continuum in Discourse*, in Deborah Tannen (ed.), *Spoken and Written Language*, p. 2, Norwood: Ablex Publishing Corporation

⁷⁷Claude Germain, 1991, *Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère*, in Catherine Garnier & Nadine Bednarz & Irina Ulanovskaya, *Après Vygotsky et Piaget*, p. 108, Bruxelles: De Boeck

⁷⁸"La véritable substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques ni par l'énonciation-monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue. Le dialogue, au sens étroit du terme, ne constitue, bien entendu, qu'une des formes, les plus importantes il est vrai de l'interaction verbale. Mais on peut comprendre le mot «dialogue» dans un sens élargi, c'est-à-dire non seulement comme l'échange à haute voix et impliquant des individus placés face à face, mais tout échange verbal, de quelque type qu'il soit. Le livre, c'est-à-dire l'acte de parole imprimé, constitue également un élément de l'échange verbal."

Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, pp. 135, 136, Paris: Les Éditions de Minuit

phrase, tout comme celle de mot d'ailleurs, appartient à l'univers de l'écrit. On ne parle pas en ayant à l'esprit des phrases distinctes, mais en utilisant des unités plus ou moins larges pour transmettre des significations et des intentions précises.⁷⁹ Il faut plutôt penser à introduire les notions d'énoncé et/ou d'énonciation qui peuvent dépasser le cadre et les limites d'une seule phrase. Avec Mikhaïl Bakhtine on pourrait préciser comme suit: "Utterances are not the same thing as sentences; (...) The sentence is a unit of language (in the traditional sense); the utterance is a unit of »speech communication«. Utterances may be as short as a grunt and as long as War and Peace, and the distinction between them and sentences is not one of length. Even when an utterance is one sentence long, something must be added to the sentence's linguistic composition to make it an utterance. Someone must say it to someone, must respond to something and anticipate a response, must be accomplishing something by the saying of it. One can respond to an utterance, but one cannot respond to a sentence. (...) Sentences are repeatable. (...) each utterance is by its very nature unrepeatable. Its context and reason for being differ from those of every other utterance, including those that are verbally identical to it. Two verbally identical utterances never mean the same thing, if only because the reader or listener confronts them twice and reacts differently the second time. Context is never the same. Speaker and listener, writer and reader, also change. No matter how many features they may share, two utterances can never share everything. Each is unique, and each therefore means and is understood to mean something different, even when they are verbally the same. The reasons we speak, the very reasons texts are made, lie in what is unrepeatable about them."⁸⁰

L'énoncé englobe donc toutes les formes que peuvent revêtir différents actes et genres de parole (gestes et réactions sans parole, exclamations, phrases simples, plusieurs phrases enchaînées, etc.) et qui, au moins pour le dialogue ou la conversation, se situent entre la prise de parole par le locuteur et celle - même imaginée - de l'intervenant suivant.⁸¹ Nous pouvons noter que beaucoup de conver-

⁷⁹"Sentences belong to writing not speaking; they are the really significant chunks of text around which writing is organized and built up. We do not talk in sentences unless we are reading or reciting prepared statements, lectures, letters and stories. The significant unit for spoken utterances is not a sentence but the meaning-bearing clause that constructs shared understandings 'on the run', while we are thinking on our feet."

Marian R. Whitehead, 1990, *Language and Literacy in the Early Years*, p. 154, London: Paul Chapman

⁸⁰Gary Saul Morson & Caryl Emerson, 1990, *Creation of a Prosaics*, pp. 126, 127, Stanford: Stanford University Press

⁸¹"(...) utterance was defined as everything said by one speaker before another began to speak (...)."

Malcolm Coulthard (ed.), 1992, *Advances in Spoken Discourse Analysis*, p. 2, London: Routledge
 "Umso verwunderlicher ist es, daß die Philosophie des Wortes und die Linguistik vorzüglich just diesen künstlichen, bedingten Zustand des aus dem Dialog herausgelösten Wortes ins Auge gefaßt und ihn für den Normalzustand gehalten haben. (...) Jedes Wort ist auf eine Antwort gerichtet und keines kann dem

sations contiennent paradoxalement des monologues plus ou moins longs. Ceci ne conduit pourtant pas nécessairement à une interruption du dialogue. Plus important, toute conversation ne constitue en fait que la continuation de conversations antérieures. On doit donc réaliser que le principe dialogique peut se manifester sous beaucoup de formes.

Une telle approche du dialogue au sens le plus large doit à notre avis également prévaloir au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère où il faut veiller à provoquer dès le début des échanges même limités qui présentent les caractéristiques que nous allons maintenant développer. Les quelques points que nous venons d'énoncer indiquent clairement qu'il est impossible d'accéder à une communication orale authentique à partir des méthodes d'instruction basées sur la répétition de structures langagières isolées.

Le besoin de communiquer ses propres expériences et son propre savoir d'une manière compréhensible et précise aux autres constitue un des moteurs de toute conversation humaine. Le succès d'une telle opération s'accompagne évidemment d'un gain de confiance énorme de la part de celui qui arrive à faire passer son message. A ce stade, il est évident que la réponse du ou des interlocuteurs est primordiale dans de tels échanges parce qu'elle permet au locuteur de vérifier s'il a réussi à faire partager ses propres convictions et intentions. Tout au début de l'apprentissage d'une langue ce processus peut d'ailleurs se dérouler sur un plan non linguistique.

L'opportunité pour les enfants de raconter une histoire à l'intérieur de la salle de classe pourrait servir d'illustration à nos propos abstraits. Même si une telle performance reste ancrée au niveau d'un monologue, elle se situe dans une chaîne de réponses actives par rapport à ce qui la précède et par rapport aux réponses qu'elle

tiefgreifenden Einfluß des vorweggenommenen Wortes der Replik entgegen. Das lebendige, umgangssprachliche Wort ist unmittelbar auf das Wort der folgenden Replik eingestellt: es provoziert die Antwort, nimmt sie vorweg und formt sich auf sie hin. Obwohl das Wort im Umfeld von schon Gesagtem Gestalt annimmt, ist es gleichzeitig vom noch ungesagten, aber notwendigen und vorweggenommenen Wort der Replik bestimmt. So vollzieht sich jeder lebendige Dialog."

Michail M. Bachtin, 1979, Die Ästhetik des Wortes (Hg. Rainer Grübel), S. 172, 173, Frankfurt am Main: Suhrkamp

"(...) speech can exist in reality only in the form of concrete utterances of individual speaking people, speech subjects. Speech is always cast in the form of an utterance belonging to a particular speaking subject, and outside this form it cannot exist."

Mikhail M. Bakhtin, 1986, Speech Genres and Other Late Essays, (Caryl Emerson & Michael Holquist, eds.), p. 71, Austin: University of Texas Press

"The other misconception was that a sentence is a "natural" unit of speech analysis. (...) both oral and written language is realized in the form of individual *utterances*. **The boundaries of each utterance are determined by actual or imagined changes of speakers.** (...) The utterance (...) reflects the very essence of verbal communication, its direction toward the other. (...) in the beginning it is preceded by the speech of others, and it ends in anticipation of a response. (...) The "speaker", even when he or she is a writer, does not produce monologues intended for no one, but, unconsciously, expects some responsive understanding with delayed action."

Alex Kozulin, 1990, Vygotsky's Psychology - A Biography of Ideas, pp. 181, 182, London: Harvester Wheatsheaf

entend provoquer auprès des auditeurs.⁸² Mikhail Bakhtin le dit si bien quand il écrit: "Jedem Wort sind der Kontext und die Kontexte abzulesen, in denen es sein sozial gespanntes Leben geführt hat; alle Wörter und Formen sind mit Intentionen besetzt. Im Wort sind die kontextuellen (gattungsspezifischen, tendenziösen, individuellen) Obertöne unvermeidlich."⁸³

Bon nombre d'auteurs de livres d'images et de livres pour enfants utilisent des situations et des événements issus de l'expérience concrète des enfants dans le cadre de répétitions et de variations d'un même thème. Ils reproduisent des mécanismes rappelant la structure du discours oral et qui reste très proche de l'expérience enfantine. Ces livres peuvent ainsi assurer une continuité dans le passage du domaine de l'oral vers celui de l'écrit.⁸⁴ Dorénavant la familiarisation des enfants avec l'écriture et toutes les formes de l'écrit qui constituent l'environnement quotidien de notre culture occidentale ne cesseront d'exercer une influence continue sur les formes du discours oral. Il ne faut surtout pas perdre de vue que la littérature constitue un des nombreux instruments de socialisation que notre culture met à notre disposition.⁸⁵ La corrélation entre l'oral et l'écrit durera toute leur vie et ne sera jamais achevée. On peut d'ailleurs tout aussi bien prétendre que le fait de devoir structurer son propre discours en racontant ses expériences et ses aventures constitue un grand pas vers les structures formelles strictes du langage écrit.⁸⁶

⁸²"A supposedly monological utterance is really an *active* response of the speaker to something that preceded it, and it is calculated, in return, to produce an *active* response."
Ivana Marková, 1990, Introduction, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, p. 5, London: Harvester Wheatsheaf

⁸³Mikhail M. Bakhtin, 1979, *Die Ästhetik des Wortes* (Hg. Rainer Gröbel), S. 185, Frankfurt am Main: Suhrkamp

"As early as the 1870s Jackson suggested that naming objects and repeating individual words are not the most elementary or natural forms of speech activity. (...) Instead, **the basic form of speech communication is the formulation of ideas as whole propositions which are intimately bound up with the motives and conditions of the activity in which the individual is engaged.** (...) Slobin pointed out that the child's spontaneous speech was organized by the motives which guided his activity as a whole; **deprived of the organizing motive, the child's speech lost its guiding principle.**"

Aleksandr Romanovich Luria, 1979, *The Making of Mind* (Michael & Sheila Cole, eds.), pp. 171, 172, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

"(...) perhaps the most important factor urging children into speech is their desire to communicate their intentions more precisely. (...) The child has discovered that the words he or she utters enable him or her to communicate both *that* he or she has intentions and *what* these intentions refer to."

Gordon Wells, 1986, *The Meaning Makers - Children Learning Language and Using Language to Learn*, pp. 36, 37, London: Hodder & Stoughton

⁸⁴Stories written for children, folk-tales or not, usually borrow heavily from the oral tradition, using all the formulaic mnemonic devices that have been remembered down the ages."

Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 71, London: Cassell

⁸⁵Arthur N. Applebee, 1978, *The Child's Concept of Story*, pp. 133, 134, Chicago: The University of Chicago Press

⁸⁶"Oral story-telling leads children from the informal, face-to-face qualities of everyday verbal interactions to the formally organized patterns of the written language."

Marian R. Whitehead, 1990, *Language and Literacy in the Early Years*, p. 176, London: Paul Chapman

Nous voudrions rappeler dans ce contexte que, dans notre culture occidentale, l'oral et l'écrit ont entretenu des relations fort complexes. Au début de son introduction, l'écrit a ainsi servi à optimiser les possibilités du discours oral. On en retrouve des traces aujourd'hui par exemple dans la préparation écrite de discours politiques ou autres. L'oral, quant à lui, influence de nouveau les productions écrites.⁸⁷ Les nouvelles technologies de la communication et de l'information vont certainement influencer largement les relations entre le code oral et le code écrit. Le téléphone, la télévision et la télématique feront sans aucun doute pencher la balance du côté de l'oral. On pourrait prendre comme témoin les nombreuses communications qui encombrant la messagerie électronique et qui ne sauraient nier leur caractère oral et nonchalant. Ces influences vont finir par transformer le code écrit actuellement en vigueur dans nos sociétés occidentales.⁸⁸ Il nous faut ainsi caractériser la corrélation entre l'oral et l'écrit comme une boucle incessante.

Il est indubitable que l'enseignement tel que nous le pratiquons actuellement ne sollicite pas assez la participation active des élèves.⁸⁹ Une des caractéristiques du discours tel qu'il est pratiqué

⁸⁷"Durch den Einsatz des Schriftgebrauchs ließen sich die oralen Kommunikationsformen bis an die Grenze des Möglichen technisieren. Die minutiöse Vorbereitung auf die Rede, wie sie die klassische Rhetorik lehrt, liefert nur ein Beispiel für diese glückliche Zusammenarbeit. (...) Zu einer Entgegensetzung von oralen und visuellen Medien und Formen der Informationsgewinnung und dazu, daß das Auge einen Ausschließlichkeitsanspruch für lebenswichtige kulturelle Informationen gewinnen konnte, ist es erst bei der Umstellung der Medien im Europa der frühen Neuzeit gekommen." Michael Giesecke, 1994, Der Buchdruck in der frühen Neuzeit, S. 31, 32, 35, Frankfurt am Main: Suhrkamp

"Daß die Dichtung oder ›Grammatica‹ Dienerin der Redekunst sei, ist bei Quintilian, Augustinus und durch das ganze Mittelalter und die Renaissance hindurch ein Gemeinplatz."

Marshall McLuhan, 1968, Die Gutenberg Galaxis, S. 138, Düsseldorf: Econ

"Wenn wir im folgenden die literarischen Gegebenheiten richtig deuten, stand die Schriftkultur [im mittelalterlichen Irland] zum Teil sogar im Dienst der Gedächtniskultur. (...) **Das Niedergeschriebene stammte aus der mündlichen Überlieferung und diente wiederum zu weiterer mündlicher Überlieferung.** (...) Das Niedergeschriebene bot sich dar als Stütze für das Gedächtnis."

Paul Gaechter, 1970, Die Gedächtniskultur in Irland, S. 29, 35, Innsbruck

⁸⁸(...) loss of literacy is not the same as loss of culture. (...) There is much evidence that, in the past couple of millennia in fact, at least in written media (which of course is all we have, to document bygone ages) the assumption has been made that the written form of communication is basic, is more valid than the oral, and that even originally oral discourse must be represented in terms of the rules of written communication to be valid and intelligible. But in the last generation or so, there is much to suggest that this position is being reversed; that the oral medium is considered more valid and intelligible as a form of communication than the written, and that even written documents are now tending to be couched in forms imitative of the oral mode. Moreover, the reasons for this are not mere decline of education, of mental sloppiness, but are rooted in technological progress - even as the advent of literacy was three millennia ago. (...) the shift in our society from a literacy-based model of ideal human communication to one based on the oral mode of discourse.

(...) Indeed, with sophisticated information-processing and audio-visual technology, we will have achieved a sort of meeting of the fullest benefits of literate and non-literate forms of information-sharing. We will have at our disposal the emotional closeness of the oral channel, its immediacy, its ready accessibility. And at the same time we will have the preservability, the historical accuracy, the immortality of print, because tapes, like books, can be stored. "

Robin Tolmach Lakoff, 1982, Some of my Favorite Writers are Literate: The Mingling of Oral and Literate Strategies in Written Communication, in Deborah Tannen (ed.), Spoken and Written Language, pp. 240, 259, Norwood: Ablex Publishing Corporation

⁸⁹(...) many classrooms most of the time are not demanding enough. Briefly, appropriate participation

dans nos écoles consiste dans les interruptions constantes de la part des enseignants ou même d'élèves plus compétents qui ont toujours la tentation de corriger les "fautes" du locuteur. Ces interventions constituent d'ailleurs souvent pour ces élèves le seul moyen pour valoriser leurs propres compétences dans des situations qui pour le reste ne présentent aucun intérêt et aucun défi pour eux. Par contre, une communication orale reste vivante et authentique parce que les intervenants apportent des détails supplémentaires.⁹⁰ Ceux-ci constituent un complément au discours original en lui gardant une certaine cohérence et en lui garantissant sa fluidité.

Un des objectifs du projet TEO est de créer ou de permettre des situations de production et d'échanges oraux où l'on retrouve les conditions nécessaires d'une communication orale authentique. D'ailleurs le projet "Atelier d'écriture" montre que la "conférence de rédaction" a permis aux élèves de pratiquer un oral authentique, cohérent et fluide, même s'ils devaient s'exprimer dans une langue étrangère.⁹¹ Au cours d'une telle communication orale il est primordial que les intervenants disposent des mêmes droits d'intervention. Dans ce cas-là et uniquement dans ce cas-là, le dialogue se trouve constamment élargi par des initiatives nouvelles.⁹² Le film vidéo "Computer im Schreibatelier" montre plusieurs séquences illustrant ces propos.

Hélas, nos écoles accordent d'habitude le monopole de l'activité à l'enseignant qui, par ses questions, doit amener les élèves à une compréhension aussi totale que possible.⁹³ L'enseignant domine le

requires of pupils that they listen or appear to listen, often and at length. (...) They have to accept that what they do manage to say in answer to a teacher's question will almost certainly be evaluated (if only by repetition), may well be interrupted if judged to be irrelevant to the teacher's purposes, and may be so heavily modified and translated to fit the teacher's frame of reference as to be no longer recognizable as their own contribution at all. Since the teacher usually knows the right answer already, they learn to focus on the many clues and cues which the teacher provides to narrow the area of search within which that answer is to be found. Their task is to respond, rarely to initiate, (...) to be asked by someone who already knows, and wants to know if you know, is to have your answer accepted, rejected or otherwise evaluated according to the questioner's beliefs about what is relevant and true."

A. D. Edwards & D. P. G. Westgate, 1987, *Investigating Classroom Talk*, pp. 38, 45, London: Falmer Press

"To converse is to assume that the learner may have something to say beyond the "answers" already known by the teacher. (...) The teachers generally ignore children, talk over them, and dominate the proceedings."

Ronald Gallimore & Roland Tharp, 1992, *Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse*, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, p. 197, Cambridge: Cambridge University Press

⁹⁰"A narrative presentation (...) is more likely to suggest an "opening up" - an invitation to others to consider motives and effects, and indeed participate by making their comments."

James Britton, 1993, *Literature in its Place*, p. 24, Portsmouth: Boynton/Cook,

⁹¹Gérard Gretsches, 1992, *Computer im Schreibatelier*, S. 137-163, *Courrier de l'Éducation Nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

⁹²"There is an inherent power in dialogue to generate further dialogue: understanding of previous contributions is displayed in responses, expansions and new initiatives, and utterances project new utterances to come."

Per Linell, 1990, *The Power of Dialogue Dynamics*, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, p. 152, London: Harvester Wheatsheaf

⁹³(...) the kind of dialogue that seems to help the child is not that currently favoured by many teachers in

discours et met en pratique ce que John S. Mayher appelle son "oral workbook".⁹⁴ Dans ce cas, il est très difficile d'utiliser le terme "dialogue" ou le terme "communication orale authentique" pour décrire de telles interactions où l'activité des élèves reste toujours subordonnée aux intérêts et aux besoins de l'enseignant. Or, nous savons pertinemment bien qu'au cours du processus d'apprentissage à la fois de la langue maternelle et d'une langue étrangère il est primordial de poser des questions. Les enfants entre deux et cinq ans ne cessent d'ailleurs pas d'interpeller leur entourage sur l'origine et le sens des mots, des expressions et des phrases qu'ils entendent. Je ne sais guère renoncer au plaisir de citer l'exemple que fournit Kornëi Chukovsky dans son livre magistral "From Two to Five" au sujet de Nikolka, âgé de quatre ans, qui n'arrête pas de demander des explications à sa maman et qui, face aux réticences de cette dernière de lui fournir à tout temps des réponses, fait remarquer: "If you don't answer my questions I'll remain stupid; if you don't refuse to answer them, Mommie, I'll get smarter and smarter ...". Seriozha, âgé également de quatre ans, met les points sur les i: "I'm a why-er, you are a because-er!".⁹⁵ Il s'agirait par conséquent de réfléchir sur notre conception de l'apprentissage tout court et de favoriser un apprentissage actif voire interactif dans tous les domaines de l'enseignement primaire.

Tout enseignement d'une langue ne devrait certes pas renoncer à des apports de la part des enseignants et des adultes impliqués. Ceux-ci sont nécessaires afin de permettre aux enfants et élèves de forger leurs propres concepts et les significations des mots et des expressions de la langue enseignée. Cependant, il faut également et au même titre mettre en valeur l'activité langagière propre et les efforts individuels des élèves en question qui garantissent l'acquisition du matériel linguistique afférent.⁹⁶ Or, comme l'école doit faire face à une multitude d'élèves différents, elle se trouve dans un

which the adult poses a series of questions. It is rather one in which the adult listens to the child's questions and comments, helps to clarify their ideas, and feeds her the information she asks for."

Barbara Tizard & Martin Hughes, 1984, *Young Children Learning - Talking and Thinking at Home and at School*, p. 254, London: Fontana

⁹⁴John S. Mayher, 1990, *Uncommon Sense - Theoretical Practice in Language Education*, p. 65, Portsmouth: Boynton/Cook

⁹⁵Kornëi Chukovsky, 1963, *From Two to Five*, p. 31, Berkeley: University of California Press

⁹⁶"The child's language learning activity is (...) one of making meaning. To use Wittgenstein's rich description, it is the activity of playing language games. (...) As Wittgenstein took great pains to teach us, the essence of language is not that *it* refers but that *people* refer (and do much else) using it. What is fundamental is the activity."

Fred Newman & Lois Holzman, 1993, *Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist*, pp. 50, 52, London: Routledge

"Ohne eine Befriedigung des Bedürfnisses nach Selbstverwirklichung ist der Erfolg auch eines noch so "kommunikativen" Fremdsprachenunterrichts durchaus fraglich. (...) Ein psycho-linguistisches Modell kann dabei um so stärkere Wirkung entfalten, als es ihm gelingt, auch die **Triebkräfte für die sprachliche Aktivität** des Menschen zu berücksichtigen."

Paul Gerhard Rühl, 1983, *Tätigkeit, Einstellung, Fremdsprachenunterricht*, S. 235, 247, Tübingen: Gunter Narr Verlag

certain désarroi devant cette tâche et préfère se retrancher dans des exercices et des échanges stériles qui ne font pas appel aux dimensions affectives et intentionnelles qui caractérisent tout échange oral authentique. Par conséquent, l'égalité de statut entre les intervenants n'est pas garantie et les élèves ne pourront guère apporter des corrections aux énoncés de leurs enseignants ni demander une réorientation de l'interaction orale.⁹⁷

Même s'il a été établi que les adultes ou l'entourage familial des bébés et des enfants adaptent et simplifient souvent leur langage dans les interactions⁹⁸, il convient de relever que ces communications sont très différentes de celles qu'on essaie d'établir à l'intérieur des salles de classe. En effet - et contrairement à des convictions populaires - ces actes de communication ne provoquent pas uniquement un comportement d'imitation de la part des enfants concernés comme cela est trop souvent le cas à l'école. Par contre, l'imitation est comprise comme un processus de compréhension active et interactive, comme le décrit Vygotsky, quand il fait la distinction entre les facultés d'imitation d'un perroquet et celles d'un enfant. Et c'est cette distinction que vise Johann Amos Comenius quand il clame tout haut: "Wir bilden Menschen und nicht Papageien (...)." ⁹⁹

Fred Newman et Lois Holzman relèvent dans ce contexte que précisément les parents et les adultes ne traitent pas les enfants comme des perroquets mais voient en eux des participants à part

⁹⁷"(...) the school setting may (...) present children with a *more limited* set of conversational options than they have become familiar with at home. (...) Just as the child at home has more latitude to ask questions and evaluate and correct his adult interlocutor, so also he has more opportunity to introduce new topics and to attempt to change the topic of conversation."

Gordon Wells, 1981, *Learning Through Interaction*, p. 227, Cambridge: Cambridge University Press

⁹⁸"(...) compared with their behavior when speaking to adults or other children, parents modify their speech when talking to young children in a number of ways: keeping their utterances short and grammatically simple, using exaggerated intonation to hold the child's attention and to emphasize the key words, limiting the topics talked about to what is familiar to the child, and frequently repeating and paraphrasing what they say."

Gordon Wells, 1986, *The Meaning Makers - Children Learning Language and Using Language to Learn*, p. 45, London: Hodder & Stoughton

⁹⁹Johann Amos Comenius, 1992, *Große Didaktik*, (Hg. Andreas Flitner), S. 150, Stuttgart: Klett-Cotta

"(...) young children (...) imitate at the same time as they examine and analyze. Is there a child who has reached his fifth year without having repeatedly bothered his mother with questions that revealed his strict and even disparaging criticism of the way adults use certain words and expressions? »Why do you say penknife? It should be pencil-knife,« a little boy objected. (...) the child »from two to five« is the most inquisitive creature on earth and (...) the majority of the questions he asks are evoked by the daily need of his tireless mind to comprehend his surroundings."

Kornëi Chukovsky, 1963, *From Two to Five*, pp. 11, 29, Berkeley: University of California Press

"Each act of real, »active understanding« is much more complicated than that. The listener must not only decode the utterance, but also grasp why it is being said, relate it to his own complex of interests and assumptions, imagine how the utterance responds to future utterances and what sort of response it invites, evaluate it, and intuit how potential third parties would understand it. Above all, the listener must go through a complex process of *preparing a response* to the utterance. (...) The process of active understanding is anticipated by the speaker; he counts on it at every point, and could not continue to formulate his utterance without counting on it. Indeed, his own utterance is itself the result of such a process inasmuch as it responds to previous utterances."

Gary Saul Morson & Caryl Emerson (eds.), 1990, *Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics*, pp. 127, 128, Stanford: Stanford University Press

entière dans l'acte réciproque de la communication. Les bébés et les jeunes enfants sont donc considérés comme des êtres humains possédant dès le début de leur vie l'intention manifeste de communiquer avec leur entourage. Ce sont eux qui par les mouvements des membres de leur corps, par leurs expressions faciales et par leurs vocalisations engagent leur entourage dans des conversations soutenues. Ils sont donc souvent les vrais instigateurs des interactions orales.

En plus, nous retrouvons chez l'entourage du bébé dès la naissance la reconnaissance et la prise en compte automatiques des volontés et des sentiments des enfants.¹⁰⁰ Les facultés d'imitation présentes dans chaque enfant et dans chaque être humain présupposent également les facultés de réflexion sur ses propres activités langagières.¹⁰¹ Ce sont ces réflexions qu'il convient de stimuler et d'utiliser dans tout processus d'apprentissage d'une langue, fut-elle une langue étrangère.

Comment peut-on échapper au réductionnisme en matière de communications orales tel qu'il se présente trop souvent dans nos classes et dans le matériel structuré que nous venons de discuter plus haut?

- En effet, nous pensons qu'une simple addition de "skills" ne peut provoquer l'acquisition des compétences communicatives

¹⁰⁰"(...) the child's utterances are interpreted by those around him in terms of their own semantic systems. In other words, whatever the child means, the message which gets across is one which makes sense and is translatable into the terms of the adult language. It is in this interpretation that the child's linguistic efforts are reinforced, and in this way the meanings that the child starts out with gradually come to be adapted to the meanings of the adult language."

M. A. K. Halliday, 1975, *Learning How to Mean*, p. 24, London: Edward Arnold

"Vygotsky (...) his understanding of imitation as an active and interactive process (...). Mothers, fathers and other adults relate to infants and babies as capable of far more than they could possibly do - they relate to them as speakers, feelers and thinkers. In the case of language that is imitated, for example, adults relate to young children not as parrots, but as speakers. (...) Relating to infants as communicative beings is how they get to be so."

Fred Newman & Lois Holzman, 1993, *Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist*, pp. 151, 152, London: Routledge

¹⁰¹"Nachahmung scheint dem Menschen vorbehalten zu sein, und nur dort, wo er eine **unabhängige bewußte Existenz** erreicht hat. (...) Was den Papagei betrifft, so ist seine »Sprache« sinnlos; drückt man aber durch seinen eigenen vokalen Prozeß etwas Signifikantes aus, so sagt man es zu sich selbst genauso wie zu jedermann innerhalb der Reichweite der eigenen Stimme. (...) Vielmehr wird die Nachahmung möglich, wenn in einem Individuum bereits eine Handlung angelegt ist, die der eines anderen Individuums gleicht. Bei dieser Nachahmung sollte im Auge behalten werden, daß das Verhalten und die Geste eines Individuums, die im anderen Individuum eine Reaktion auslöst, dazu neigen muß, die gleiche Reaktion auch in ihm selbst hervorzurufen. (...) Wir sagen, das Tier denkt nicht. Es versetzt sich nicht in eine Position, für die es verantwortlich ist; es versetzt sich nicht in die Rolle des anderen und sagt nicht »er wird so und ich werde so handeln«. (...) der allgemeine Mechanismus des »Denkens« (...) setzt nicht nur Kommunikation in dem Sinne voraus, in dem Vögel und Säugetiere miteinander in Verbindung treten, sondern auch in dem, daß im Individuum selbst jene Reaktionen ausgelöst werden, die es in anderen Individuen auslöst. Also eine Übernahme der Rollen anderer, eine Tendenz, ebenso wie andere Personen zu handeln."

George H. Mead, 1973, *Geist, Identität und Gesellschaft*, S. 112, 113, Frankfurt am Main: Suhrkamp

nécessaires - à savoir un discours enchaîné - dans des situations interactives journalières.¹⁰²

Comment assurer à l'intérieur des salles de classe un processus social qui, selon George H. Mead, est indispensable pour garantir une communication authentique?¹⁰³

- En effet, nous pensons que tout développement langagier, même l'acquisition et l'apprentissage d'une langue étrangère dans le contexte luxembourgeois, trouve son origine dans un acte social.

Comment engager l'activité et les intérêts particuliers des enfants dans le processus d'acquisition des compétences orales?

- En effet, nous pensons avec Freinet que l'enfant dispose de ressources suffisantes et nécessaires pour s'approprier les compétences requises au niveau de l'oral et de l'écrit dans notre société occidentale. La reconnaissance des capacités des enfants et le refus de la part des enseignants de se limiter à des situations communicatives manquant d'authenticité et privilégiant les répétitions de structures grammaticales conduiront les élèves à développer une attitude responsable et motivée vis-à-vis de la matière à apprendre. L'auto-questionnement et l'auto-évaluation peuvent jouer un rôle primordial pour les communications autour des productions orales et écrites des élèves. Le sentiment de leur propre valeur ne s'en trouvera que renforcé.¹⁰⁴

Comment faire un usage approprié des compétences langagières déjà existantes à l'intérieur d'une salle de classe, à savoir les com-

¹⁰²Nous pensons que le jugement que porte Carole Edelsky sur l'écriture et sur la lecture est également valable pour l'oral:

"My claim (...) is that separate reading/writing skills do not add up to reading or writing, that the use of some sub-part of the whole activity *outside* of the whole activity may have no relationship to doing that sub-activity *within* the whole activity."

Carole Edelsky, 1986, *Writing in a Bilingual Program - Había Una Vez*, p. 173, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation

¹⁰³"(...) man muß den gesellschaftlichen Prozeß voraussetzen, damit Denken und Kommunikation überhaupt möglich werden."

George H. Mead, 1973, *Geist, Identität und Gesellschaft*, S. 307, Frankfurt am Main: Suhrkamp

¹⁰⁴"Das menschliche Wesen ist aber deshalb möglich, weil es einen gesellschaftlichen Prozeß gibt, in dem es verantwortlich funktionieren kann."

George H. Mead, *ibid.*, S. 233

"Most important of all, and a question which applies to all pupils, regardless of home experience: Are they encouraged to adopt an independent, enquiring and critical attitude to the information that is presented to them and the problems they are given to solve?"

Gordon Wells, 1981, *Learning Through Interaction*, p. 266, Cambridge: Cambridge University Press

pétences manifestées par des élèves possédant déjà des connaissances plus ou moins développées dans la langue enseignée?

- En effet, nous pensons avec Vygotsky que les élèves plus capables ou plus expérimentés pourront bien assister leurs camarades dans le cadre des "zones proximales de développement" afin d'accéder à des compétences langagières plus poussées. Il s'agit de donner aux élèves la possibilité de s'engager pleinement dans de telles interactions.

Nous croyons avoir trouvé dans la pratique de l'atelier d'écriture et dans le travail avec TEO une partie de la réponse aux questions formulées plus haut. Nous pensons également que cette réponse ne pourra être que partielle car nous ne pourrions certainement pas totalement nous déconnecter des "conditions sociales particulières qui caractérisent l'élaboration des communications, des interactions et des structurations cognitives en classe."¹⁰⁵ En effet, les enfants impliqués dans notre projet font partie d'un environnement scolaire dont les caractéristiques précitées viendront sans aucun doute se greffer sur les comportements observés dans le cadre de nos travaux. La pratique de l'atelier d'écriture et le travail avec TEO ne constituent qu'une partie de l'expérience scolaire des enfants concernés par notre étude.

¹⁰⁵A. N. Perret-Clermont & G. Mugny, 1985, En guise de conclusion: Effets sociologiques et processus didactiques, in G. Mugny (ed.), Psychologie sociale du développement cognitif, p. 260, Berne: Peter Lang

Bibliographie

- Applebee, Arthur N.**, 1978,
The Child's Concept of Story, Chicago: The University of Chicago Press
- Bachtin, Michail M.**, 1979,
Die Ästhetik des Wortes, (Hg. Rainer Grübel), Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bakhtin, Mikhaïl**, 1984,
Problems of Dostoevsky's Poetics (Caryl Emerson, ed.), Minneapolis: University of Minnesota Press
- Bakhtin, Mikhaïl**, 1986,
Toward a Philosophy of the Act, Moscow: Nauka
- Bakhtin, Mikhaïl M.**, 1986,
Speech Genres and Other Late Essays, (Caryl Emerson & Michael Holquist, eds.), Austin: University of Texas Press
- Bakhtine, Mikhaïl M. (Volochnikov, V. N.)**, 1977 (première édition 1929),
Le marxisme et la philosophie du langage, Paris: Les Éditions de Minuit
- Bartlett, F. C.**, 1932,
Remembering, London: Cambridge University Press
- Britton, James**, 1993,
Literature in its Place, Portsmouth: Boynton/Cook,
- Bruner, Jerome**, 1986,
Actual Minds, Possible Worlds, London: Harvard University Press
- Chukovsky, Kornëi**, 1963,
From Two to Five, Berkeley: University of California Press
- Comenius, Johann Amos**, 1992,
Große Didaktik, (Hg. Andreas Flitner), Stuttgart: Klett-Cotta
- Coulthard, Malcolm (ed.)**, 1992,
Advances in Spoken Discourse Analysis, London: Routledge
- Edelsky, Carole**, 1986,
Writing in a Bilingual Program - Había Una Vez, Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation
- Edwards, A. D. & Westgate, D. P. G.**, 1987,
Investigating Classroom Talk, London: Falmer Press
- Foppa, Klaus**, 1990,
Topic Progression and Intention, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, London: Harvester Wheatsheaf
- Fox, Carol**, 1993,
At the Very Edge of the Forest, London: Cassell
- Gaechter, Paul**, 1970,
Die Gedächtniskultur in Irland, Innsbruck
- Gallimore, Ronald & Tharp, Roland**, 1992,
Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Garnier, Catherine & Bednarz, Nadine & Ulanovskaya, Irina**, 1991,
Après Vygotsky et Piaget, Bruxelles: De Boeck
- Germain, Claude**, 1991,
Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère, in Catherine Garnier & Nadine Bednarz & Irina Ulanovskaya, *Après Vygotsky et Piaget*, Bruxelles: De Boeck
- Giesecke, Michael**, 1994,
Der Buchdruck in der frühen Neuzeit, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Goodman, Nelson**, 1984,
Of Mind and Other Matters, London: Harvard University Press
- Gretsch, Gérard**, 1992,
Computer im Schreibatelier, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques
- Halliday, M. A. K.**, 1975,
Learning How to Mean, London: Edward Arnold

- Halliday, M. A. K.**, 1985,
Spoken and Written Language, Oxford: Oxford University Press
- Johnson, Donna M.**, 1991,
Some Observations on Progress in Research in Second Language Learning and Teaching, in Mary E. McGroarty & Christian J. Faltis (eds.), *Languages in School and Society - Policy and Pedagogy*, Berlin: Mouton de Gruyter
- Kozulin, Alex**, 1990,
Vygotsky's Psychology - A Biography of Ideas, London: Harvester Wheatsheaf
- Kubaneck-German, Angelika**, 1993,
Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder, in *Primar 3/93*
- Lakoff, Robin Tolmach**, 1982,
Some of my Favorite Writers are Literate: The Mingling of Oral and Literate Strategies in Written Communication, in Deborah Tannen (ed.), *Spoken and Written Language*, Norwood: Ablex Publishing Corporation
- Leont'ev, Aleksej A.**, 1974,
Psycholinguistik und Sprachunterricht, Stuttgart: Kohlhammer
- Lewandowski, Theodor**, 1991,
Deutsch als Zweit- und Zielsprache, Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier
- Lewis, C. S.**, 1990 (first published 1960),
Studies in Words, Cambridge: Cambridge University Press
- Linell, Per**, 1990,
The Power of Dialogue Dynamics, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, London: Harvester Wheatsheaf
- Luria, Aleksandr Romanovich**, 1979,
The Making of Mind (Michael & Sheila Cole, eds.), Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Marková, Ivana**, 1990,
A Three-Step Process as a Unit of Analysis in Dialogue, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, London: Harvester Wheatsheaf
- Marková, Ivana & Foppa, Klaus**, 1990,
The Dynamics of Dialogue, London: Harvester Wheatsheaf
- Mayher, John S.**, 1990,
Uncommon Sense - Theoretical Practice in Language Education, Portsmouth: Boynton/Cook
- McGroarty, Mary E. & Faltis, Christian J. (eds.)**, 1991,
Languages in School and Society - Policy and Pedagogy, Berlin: Mouton de Gruyter
- Mc Luhan, Marshall**, 1968,
Die Gutenberg Galaxis, Düsseldorf: Econ
- Mead, George H.**, 1973 (first published 1934),
Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Moll, Luis C. (ed.)**, 1992,
Vygotsky and Education, Cambridge: Cambridge University Press
- Morson, Gary Saul & Emerson, Caryl (eds.)**, 1990,
Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics, Stanford: Stanford University Press
- Mugny, G. (ed.)**, 1985,
Psychologie sociale du développement cognitif, Berne: Peter Lang
- Newman, Fred & Holzman, Lois**, 1993,
Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist, London: Routledge
- Ong, Walter J.**, 1988,
Orality and Literacy - The Technologizing of the Word, London: Routledge
- Perret-Clermont, A. N. & Mugny, G.**, 1985,
En guise de conclusion: Effets sociologiques et processus didactiques, in G. Mugny (ed.), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne: Peter Lang
- Quine, W. V.**, 1980,
Wort und Gegenstand, Stuttgart: Reclam
- Rühl, Paul Gerhard**, 1983,
Tätigkeit, Einstellung, Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Searle, John R.**, 1993,
Die Wiederentdeckung des Geistes, München: Artemis & Winkler

- Tannen, Deborah**, 1982,
The Oral/Literate Continuum in Discourse, in Deborah Tannen (ed.), Spoken and Written Language, Norwood: Ablex Publishing Corporation
- Tannen, Deborah (ed.)**, 1982,
Spoken and Written Language, Norwood: Ablex Publishing Corporation
- Tizard, Barbara & Hughes, Martin**, 1984,
Young Children Learning - Talking and Thinking at Home and at School, London: Fontana
- Todorov, Tzvetan**, 1977,
The Poetics of Prose, Oxford: Blackwell
- Wells, Gordon**, 1981,
Learning Through Interaction, Cambridge: Cambridge University Press
- Wells, Gordon**, 1986,
The Meaning Makers - Children Learning Language and Using Language to Learn, London: Hodder & Stoughton
- Whitehead, Marian R.**, 1990,
Language and Literacy in the Early Years, London: Paul Chapman
- Wittgenstein, Ludwig**, 1967,
Philosophical Investigations, Oxford: Basil Blackwell
- Wygotsky, L. S.**, 1974,
Denken und Sprechen, Frankfurt am Main: Fischer
- Wygotski, Lew**, 1987,
Ausgewählte Schriften - Band 2, Köln: Pahl-Rugenstein Verlag

4 TEO: le point de départ

L'expérience avec l'atelier d'écriture

Mündliche Rede und geschriebenes Wort sind beides Akte oder repräsentieren Akte, die auf Kommunikation hin angelegt sind. Der eigentliche Kommunikationsakt findet jedoch nicht statt, wenn die Rede nicht gehört und die Schrift nicht gelesen wird. Die Operation wird vollständig erst in dem Akt des Sich-Mitteilens zwischen zwei oder mehr Personen, in welchem die eine spricht oder schreibt und die andere empfängt und das produzierte Ergebnis erkennt.

Eric A. Havelock¹⁰⁶

Nous voudrions revenir brièvement sur les éléments clés de l'expérience pédagogique de l'atelier d'écriture tels qu'ils ont été décrits dans le rapport "Computer im Schreibatelier". On peut dans le contexte qui nous intéresse dégager cinq caractéristiques essentielles qui, comme nous allons le répéter par la suite, ne peuvent pas fonctionner indépendamment l'une de l'autre:

4.1 Le besoin des enfants d'articuler leurs propres expériences ou "storying"

Au niveau de l'écriture il nous a été possible de montrer qu'à partir de leur propre expérience et/ou à partir des expériences gagnées au contact de la littérature enfantine (livres d'images, contes, lecture, ...) les enfants sont prêts à articuler et véhiculer leurs vécus et à produire des textes écrits. La maîtrise des conventions orthographiques ne constitue nullement une condition préalable. Au contraire, les enfants sont d'autant plus disposés à écrire que les conventions orthographiques et les sanctions afférentes au niveau scolaire passent au second plan. Le fait de pouvoir articuler leurs propres expériences, de les voir publier et

¹⁰⁶Eric A. Havelock, 1990, Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution, S. 50, Weinheim: VCH Acta Humaniora

de les voir gagner des auditeurs et des lecteurs est suffisant pour les motiver à rester engagés dans le processus d'acquisition de la langue écrite. La correction des textes n'aura lieu que tout juste avant la publication dans le journal scolaire.

Qu'il nous soit permis ici de relever immédiatement un petit point de faiblesse au niveau des écrits produits par les enfants du degré inférieur. Faiblesse n'est d'ailleurs pas le mot approprié, car nous savons qu'il s'agit d'un passage obligé pour l'enfant lors de son entrée dans le monde de l'écriture. Toujours est-il que leurs petites histoires produites à partir de leur propre vécu se résument souvent à ce qu'on peut appeler des "bed-to-bed-stories". Les enfants y décrivent ce qui se passe de toute la journée depuis le moment où ils se sont levés jusqu'au moment où ils vont se coucher. Les faits se trouvent accumulés à l'aide d'énoncés déclaratifs. Il nous paraît aujourd'hui indispensable et souhaitable de rompre au bout d'un certain temps avec cette monotonie en insistant sur les facultés imaginatives des enfants.¹⁰⁷ L'imagination et la puissance imaginative constituent à notre avis des caractéristiques essentielles de tout langage humain.

Nous allons plus tard revenir amplement sur les fonctions dévolues à l'imagination dans le cadre de notre projet TEO.

4.2 La conférence de rédaction

La conférence de rédaction peut être qualifiée de pièce maîtresse à l'intérieur de l'atelier d'écriture. Nous avons relevé par ailleurs que c'est au moyen de la conférence de rédaction que se réalise une situation de communication orale authentique à l'intérieur de la salle de classe, même pour ce qui est de l'apprentissage d'une langue étrangère.¹⁰⁸ La conférence de rédaction constitue un lieu d'échange entre l'auteur et son public, donc ses lecteurs et ses auditeurs. C'est là qu'une production personnelle qui tient du monologue se trouve métamorphosée en dialogue naturel. Ceci est d'autant plus important qu'il est notoirement difficile pour les jeunes auteurs d'avoir à l'esprit un auditoire hypothétique lors du processus d'élaboration de leurs produits écrits ou oraux individuels. Une telle

¹⁰⁷"(...) it's very important that writing is not only a process of *recording*, it is also a process of *developing* a story or an idea. (...) Because those of us who teach writing often encourage children to include details and to tell more about their subject, second and third graders often end up trying to tell *everything*. (...) Instead of saying to children, «Tell me what you know,» we can say, «Tell me what you wonder.» We can ask our students, «What questions do you have about this entry?» «Where's the mystery here, for you?» (...) As writers get older, they come to learn that a story about a great day needn't begin with waking up, nor must it end with going to bed. A story about a trip needn't begin with packing and end with unpacking. Once writers *can* tell an event as it happened, they must learn that they need not follow the sequence of an event, nor do they need to show the whole scene."
Lucy McCormick Calkins, 1994, *The Art of Teaching Writing*, pp. 8, 127, 238, 239, Portsmouth: Heinemann

¹⁰⁸Gérard Gretsich, 1992, *Computer im Schreibatelier*, S. 137-163, *Courrier de l'Éducation Nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

prise en compte des intérêts et besoins de lecteurs ou auditeurs hypothétiques doit faire l'objet d'un apprentissage et d'une acquisition progressives.

Nous allons retrouver dans certaines classes de notre projet TEO l'organisation d'une conférence d'écoute destinée à reproduire les mêmes circonstances que la conférence de rédaction. La production monologuée des élèves se trouvera élargie par un dialogue avec les auditeurs potentiels des productions enregistrées.

4.3 Le travail dans la "zone proximale de développement"

Nous avons montré dans notre document "Computer im Schreibatelier" que le travail langagier est le plus susceptible d'être couronné de succès lorsqu'il se développe dans la "zone proximale de développement".¹⁰⁹ Ce terme a été introduit par Vygotsky. Nous voudrions apporter d'abord une définition par Vygotsky lui-même:

The zone of proximal development is "the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers."¹¹⁰

Michael Cole donne une définition plus large:

"(...) I would like to treat the idea of a zone of proximal development in terms of its general conception as the structure of joint activity in any context where there are participants who exercise differential responsibility by virtue of differential expertise."¹¹¹

Il nous a été donné de découvrir au cours de notre travail au sein de l'atelier d'écriture que la diversité des compétences à l'intérieur de chaque salle de classe ne constitue nullement un handicap pour ce qui est de l'acquisition du savoir. Dans le processus de l'éducation il convient par contre de faire fructifier les diversités et les divergences en permettant aux élèves d'interagir et ainsi de profiter des compétences déjà bien établies de leurs camarades. L'activité de

¹⁰⁹Gérard Gretsche, *ibid.*, S. 205-210

¹¹⁰L. S. Vygotsky, 1978, *Mind in Society*, p. 86, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

¹¹¹Michael Cole, 1985, *The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other*, in James V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, p. 155, Cambridge: Cambridge University Press

l'enseignant doit être vue sous le même angle. Ses interventions ne seront efficaces que si elles se déroulent dans le cadre de la "zone proximale de développement de l'élève". Comme le dit Vygotsky, sous cette condition l'enfant pourra intérioriser ce qu'il peut faire en collaboration avec d'autres afin de pouvoir le réaliser tout seul par après. Dans cette optique le savoir ne sera pas transmis de façon uniforme et assimilé de façon passive par les élèves concernés. Par contre, les compétences et les points de vue divergents constituent l'arrière-fonds indispensable pour la construction du savoir sur la base des interactions sociales. Une telle conception va évidemment à l'encontre des groupements opérés à l'intérieur ou à l'extérieur des salles de classe qui visent plutôt à constituer des groupes homogènes. On tente alors d'appliquer une pédagogie différenciée au sein de ces groupes homogènes en transmettant un savoir apparemment adapté au niveau de chaque groupuscule. Par contre, la pratique de l'atelier d'écriture nous a convaincus qu'une véritable différenciation doit s'effectuer au sein de groupes hétérogènes et nous avons constaté que les élèves faibles et les élèves forts bénéficient à plus d'un point d'une telle pratique.¹¹² Comme les élèves sont amenés à adapter continuellement leurs activités et leurs tâches, leur position et leur statut à l'intérieur des groupes ne reste jamais stable. Les possibilités d'apprentissage se multiplient quasi indéfiniment et l'expertise n'a que peu de chances de se développer en sens unique. En plus, au sein de ces groupes l'acquisition de compétences au niveau social et affectif accompagne tout naturellement celle de compétences traditionnellement scolaires.

L'atelier d'écriture et le projet TEO constituent l'unité sociale qui permettra d'utiliser les compétences latentes au niveau de chaque classe. Nous voyons d'ailleurs qu'à ce niveau les productions des élèves constituent la base et le point de départ de tout processus d'acquisition d'un savoir quelconque.¹¹³

¹¹²"Although grouping by ability has a long tradition as a method of organizing instruction, (...) the supposed positive benefits associated with this technique are more imaginary than real. The empirical evidence from our research is consistent with other findings that argue for the benefits of heterogeneous grouping. Within our cooperative learning paradigm, dyads who are heterogeneous with respect to ability or cognitive style outperform dyads who are homogeneous with respect to these characteristics. The performance of high-ability individuals in heterogeneous groups does not appear to suffer and that of lower ability students is certainly improved. Among the possible factors that contribute to the efficacy of heterogeneous dyads is that more skills are available for observation and modeling by the lower ability student."

Angela M. O'Donnell & Donald F. Dansereau, 1992, Scripted Cooperation in Student Dyads, in Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), *Interaction in Cooperative Groups*, p. 135, Cambridge: Cambridge University Press

¹¹³"The construction of knowledge in the ZPD remains open to creative changes which build on the culture's history. (...) Multiple realities (...) are a necessary part of any social encounter. Successful communication does not require the participants to have identical analyses of the situation. If that were the case, not very much communication would be needed. (...) The fact that any action can always have more than one analysis makes cognitive change possible. (...) The appropriation process assumes that for any particular episode involving a novice and an expert, the novice's psychological functions constitute an organized system that permits the novice to form some notion of what the

4.4 La corrélation entre l'oral et l'écrit

Le travail à l'intérieur de l'atelier d'écriture fait intervenir constamment, et à part égale, l'oral et l'écrit. L'un ne peut s'accomplir sans l'autre. Les cassettes, le travail d'écriture, la conférence de rédaction, le travail de la correction et de la discussion ainsi que la critique du travail fini font intervenir l'oral de façon non négligeable. L'oral, même comme langue étrangère, devient nécessaire et incontournable afin de réaliser le produit écrit. Mais c'est tout aussi bien l'écriture qui provoque une production orale à tous les niveaux du processus d'élaboration. L'oral et l'écrit, tout comme la lecture et l'écriture, ne peuvent être dissociés dans l'unité de production que constitue l'atelier d'écriture, comme ils ne pourront d'ailleurs l'être dans toute autre unité pédagogique.

De même, il paraît évident que l'expérience avec le système et les conventions de l'écrit ne resteront pas sans influence sur la production orale des enfants à l'intérieur du projet TEO. Des influences multiples issues du contexte médiatique (télévision, vidéo, jeux informatisés) dans lequel nos enfants sont habitués à évoluer ne cesseront de se manifester tout au long des histoires réalisées avec TEO. Nous voudrions témoigner de la dynamique d'une telle corrélation entre les différents domaines. Il convient à notre avis d'élargir la notion de "literacy", c'est-à-dire la maîtrise du savoir relatif à la lecture et à l'écriture, à celle beaucoup plus large de "literacies" qui engloberait toutes les facettes de notre contexte culturel où se manifestent ces deux compétences sous une forme ou une autre. Une telle vision des choses n'écarte plus les contacts journaliers des enfants avec les bandes dessinées, les vidéos, les films, les publicités, les jeux, à la périphérie de l'expérience langagière, mais cherche à les intégrer dans le processus du développement langagier.

Il entre d'ailleurs dans nos intentions de concevoir le travail avec TEO dans le même esprit que celui entrepris à l'intérieur de l'atelier d'écriture. L'environnement TEO doit certes permettre aux enfants de s'exprimer oralement, mais rien n'empêche qu'une telle production orale ne puisse également aboutir à une production écrite. Une production orale libre pourrait ainsi prendre la place de la cassette dont nous avons souligné l'importance pour l'atelier d'écriture. Ainsi, nous pourrions même envisager une complémentarité intéressante entre le travail avec TEO et le travail dans l'atelier d'écriture.

episode is going to be about. But there is no assumption that all the parties involved in a ZPD have the *same* notion of what is going to happen."

Denis Newman, Peg Griffin & Michael Cole, 1989, *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*, pp.136, 137, 63, 64, Cambridge: Cambridge University Press

4.5 L'utilisation de l'ordinateur comme outil favorisant l'expression langagière des enfants

Written language represents phenomena as *products*.
Spoken language represents phenomena as *processes*.
(...) When you read, the text is presented to you synoptically: it exists, spread out on the page. So you are predisposed to take a synoptic view of what it means. Behind it is a tableau - like the pictures from which writing originally evolved. When you listen, the text is presented to you dynamically: it happens, as waves travel through the air. So you are predisposed to take a dynamic view of what it means. Behind it, things are happening - the visual analogue is a film, not a painting.
With *modern technology*, the distinction is being blurred. We have tape repeaters and transcribing machines that enable us to listen to small chunks of *speech*, say two to five seconds of it, over and over again, so that it becomes just another kind of *thing*. And on the other hand, with computers, much of our reading matter is now fed to us in the form of moving text, line following line up the screen with only two or three lines visible at a time; here *written text* has turned into a *process*.

M. A. K. Halliday¹¹⁴

M. A. K. Halliday met ici l'accent sur des phénomènes que nous avons constatés lors de notre travail dans l'atelier d'écriture et avec TEO.

L'utilisation de l'ordinateur dans le cadre de l'atelier d'écriture nous a permis de mettre l'accent sur le processus d'acquisition de l'écriture. Cette attitude dépasse de loin la perspective de Halliday qui lui ne fait référence qu'à l'acte de lecture. Or, le travail à l'ordinateur permet précisément de travailler facilement sur un texte en devenir. La disponibilité d'un clavier permet tout d'abord aux plus jeunes d'avoir un accès facile au monde de l'écrit. Une attitude de l'exploration de l'écrit est favorisée de cette manière. Il en découlera certainement une grande confiance de la part des enfants dans leurs propres moyens. Certaines propriétés du travail avec un traitement de texte et avec l'ordinateur contribuent à accentuer et à mettre en évidence les procédés de l'acquisition de l'écrit. Citons pêle-mêle:

¹¹⁴M. A. K. Halliday, 1985, *Spoken and Written Language*, p. 81, Oxford: Oxford University Press

- la disponibilité du texte par l'intermédiaire d'un écran qui autorise le public à participer aux différentes versions intermédiaires;
- les propriétés dynamiques d'un traitement de texte: copier, couper, coller, corriger, insérer, effacer;
- les implications psychologiques: autonomie, activité, contrôle, responsabilité, attitude vis-à-vis de la faute;
- présentation professionnelle et possibilités de publication;
- possibilités de manipulation des mots et phrases.

Le processus d'élaboration gagne ainsi en importance par rapport au texte écrit comme produit fini.¹¹⁵

A l'inverse, le discours oral est caractérisé par ses propriétés dynamiques. Il n'est jamais figé, mais se développe continuellement dans l'interaction. Il ne peut être capté que par des moyens technologiques modernes. TEO nous permet précisément cela. Par rapport à un magnétophone et à l'instar d'un traitement de texte sur ordinateur, TEO rend possible une manipulation facile du discours enregistré. Ainsi, l'enseignant et les élèves pourront disposer du temps nécessaire pour toutes les activités pédagogiques autour des produits enregistrés: élaboration, critique, évaluation et auto-évaluation, collaboration et échange, valorisation sociale de l'élève.

Mettre à la disposition des enfants un ou - mieux encore - plusieurs ordinateurs dans le cadre de l'apprentissage des langues peut donc donner lieu à des changements de perspectives très intéressants concernant le travail langagier en classe. Les productions orales et écrites des élèves risquent de revêtir une nature différente de celle qui prévaut dans l'enseignement traditionnel. En effet, l'ordinateur par son écran et par la sonorisation rend publiques à un certain degré toutes les productions des enfants.¹¹⁶ Le langage ainsi publié devient lui-même objet de réflexion et d'analyse. Le fait de pouvoir travailler sans difficultés majeures sur ces produits semble stimuler l'autonomie, l'auto-questionnement et l'auto-évaluation des élèves impliqués. On peut constater que les activités métalangagières se trouvent fortement accrues. Le rôle de l'enseignant semble également

¹¹⁵Gérard Gretsch, 1992, Computer im Schreibatelier, S. 14, 284 - 300, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

¹¹⁶"(...) it is an aspect of computer use - that it can represent processes of thought and action in a physical form that can be shared (...)."

Neil Mercer, 1993, Computer-Based Activities in Classroom Contexts, in Peter Scrimshaw (ed.), Language, Classrooms & Computers, p. 32, London: Routledge

"(...) because the interaction is stored, it is less ephemeral and rapid than spoken exchanges. The interactive processes can be captured in a concrete record of the dialogue and discourse (the screen displays, stored files and print-out copies of items or sequences of exchanges). These provide the focus for reflection and review and can then themselves become the focus of further joint activity. (...) it can also build a shared context."

Bernadette Robinson, 1993, Communicating Through Computers in the Classroom, in Peter Scrimshaw (ed.), Language, Classrooms & Computers, p. 123, London: Routledge

changer à l'intérieur d'un enseignement qui procède selon les lignes esquissées en haut. L'activité des enfants n'est plus uniquement structurée et influencée par la présence de l'enseignant. Le travail avec l'ordinateur dans nos projets peut bel et bien conduire à un apprentissage actif et interactif.¹¹⁷

Le travail dans le cadre de l'atelier d'écriture a bien montré que l'ordinateur peut constituer un outil favorisant la communication entre tous les partenaires dans une salle de classe et même au-delà. Dans ce cas, l'ordinateur devient un outil qui favorise la construction d'un savoir (dans notre cas d'un savoir langagier) sur la base d'interactions sociales. Cet outil est d'autant plus puissant qu'il s'accompagne d'un discours oral qu'il parvient lui-même à stimuler et à rendre possible.¹¹⁸

Le travail langagier autour et avec l'ordinateur doit avant tout donner lieu à des actions et des interactions qui stimulent la prise de conscience au sujet du langage même. Cette capacité de réflexion au niveau du métalangage est favorablement influencée dans le cadre de l'atelier d'écriture et dans la pratique avec TEO. Ces unités pédagogiques, à savoir TEO et l'atelier d'écriture, permettront aux élèves d'avoir librement recours aux connaissances linguistiques implicites et explicites qu'ils ont accumulées dans leur langue maternelle pour s'aventurer avec grande confiance sur le terrain difficile de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue étrangère.¹¹⁹ Nous allons pouvoir donner de nombreux exemples de cet aspect particulier du travail langagier de nos élèves.

Quant au travail spécifique avec TEO, il convient de relever que l'enregistrement des productions orales des élèves permet d'établir et de maintenir un contexte susceptible de faciliter la compréhension des énoncés particuliers. Chaque énoncé reste ainsi ancré dans

¹¹⁷"(...) even when mental action is carried out by individuals in isolation, it is inherently social in certain respects and it is almost always carried out with the help of tools such as computers, language, or number systems."

James V. Wertsch, 1991, *Voices of the Mind*, p. 15, London: Harvester Wheatsheaf

¹¹⁸Gérard Gretsch, 1992, *Computer im Schreibatelier*, S. 193-231, 281-288, *Courrier de l'Éducation Nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques
"1) 'Knowledge' is not an abstract commodity, but a state of understanding constructed by every 'knowledgeable' individual.

2) Knowledge construction is essentially social and cultural in nature.

3) Knowledge construction is always mediated and facilitated by cultural practices and artifacts."

Neil Mercer & Peter Scrimshaw, 1993, *Researching the Electronic Classroom*, in Peter Scrimshaw (ed.) *Language, Classrooms & Computers*, p.190, London: Routledge

"Of these culturally inherited mediating tools, it is generally agreed that the most important is discourse - that is to say, the interactive and constructive meaning-making that occurs in purposeful linguistic interaction with others."

Gordon Wells, 1992, *The Centrality of Talk in Education*, in Kate Norman (ed.), *Thinking Voices - The Work of the National Oracy Project*, pp. 286, 287, London: Hodder & Stoughton

¹¹⁹"(...) die psychologische Problematik des Fremdsprachenunterrichts im wesentlichen auf den wechselseitigen Zusammenhang von bewußten Operationen in der Sprache einerseits und der Übertragung von bereits komplex ausgebildeten Fähigkeiten und Fertigkeiten andererseits hinausläuft."

Aleksej A. Leont'ev, 1974, *Psycholinguistik und Sprachunterricht*, S. 35, Stuttgart: Kohlhammer

la chaîne du discours oral. TEO fournit également à ses utilisateurs la possibilité de recréer le contexte à partir d'une réécoute de plusieurs énoncés. Les élèves ont ainsi tout loisir de revenir sur certains énoncés incompréhensibles pour eux, tout en maintenant le contact avec le cadre qui rend les significations des mots et des phrases moins opaques. La compréhension ne constitue ici plus un acte passif, comme cela est hélas beaucoup trop souvent le cas dans l'enseignement traditionnel. Nous pouvons dire avec Bakhtine que "la compréhension du langage (...) se confond avec une prise de position active vis-à-vis de ce qui est dit et compris."¹²⁰

Qu'il nous soit permis d'ouvrir une petite parenthèse sur le problème posé dans le contexte de notre projet par l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous voudrions immédiatement signaler que nous sommes bien conscients de la complexité du phénomène en question au niveau de l'école primaire luxembourgeoise. Mais nous sommes également d'avis que cette complexité même peut offrir des possibilités intéressantes, mais souvent inexploitées.

Notre discussion théorique a, dans une large mesure, fait la part belle aux conceptions de Vygotsky concernant l'apprentissage. En effet, nous croyons que la conceptualisation et la définition de la situation de l'apprentissage constitue la pierre angulaire de toute intervention pédagogique. Comme Vygotsky, nous sommes persuadés de la nature avant tout sociale de tout acte d'apprentissage. Nous pensons également avec lui que l'apprentissage se fait activement par l'intermédiaire d'outils culturels au sens large (langage, écriture, livres, ordinateurs, ...) pour finalement aboutir dans la maîtrise individuelle et personnelle du savoir et des capacités.

Évidemment nous savons que Vygotsky a opéré une distinction claire et nette entre l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage d'une langue étrangère.¹²¹ Même si nous ne voulons pas

¹²⁰(...) cette conception fautive de la compréhension comme acte passif, une compréhension du mot qui exclut par avance et par principe toute réplique. (...) L'énonciation isolée-figée-monologuée, coupée de son contexte langagier et réel, à laquelle s'oppose, non une réponse potentielle active, mais la compréhension passive du philologue, tels sont les données ultimes et le point de départ de la réflexion linguistique. (...) Une compréhension authentique, *active*, contient déjà l'ébauche d'une réponse. (...) La compréhension est une forme de *dialogue*; elle est à l'énonciation ce que la réplique est à la réplique dans le dialogue. Comprendre, c'est opposer à la parole du locuteur une *contre-parole*. C'est seulement lorsqu'on décode une langue étrangère qu'on cherche pour chaque mot un mot équivalent dans sa propre langue." [Il convient de faire remarquer qu'un tel décodage ne peut pas être considéré comme compétence langagière bien développée en ce qui concerne l'usage d'une langue étrangère.]

Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, pp. 106, 107, 146, Paris: Les Éditions de Minuit

¹²¹Un résumé fort intéressant de ce débat se trouve dans l'article suivant:

Diana Laurillard & Giorgio Marullo, 1993, *Computer-Based Approaches to Second Language Learning*, in Peter Scrimshaw (ed.), *Language, Classrooms & Computers*, pp. 145-165, London: Routledge
Une lecture très critique de cet aspect du travail de Vygotsky se trouve dans le chapitre "Verhältnis von Mutter- und Fremdsprachenunterricht" du livre suivant:

Aleksej A. Leont'ev, 1974, *Psycholinguistik und Sprachunterricht*, S. 32-35, Stuttgart: Kohlhammer

nous lancer trop loin dans ce débat, par ailleurs fort intéressant, il nous faut signaler quelques points qui nous semblent importants.

A notre avis les théories de Vygotsky, en ce qui concerne l'apprentissage d'une langue étrangère doivent être considérées dans le cadre historique de l'époque.¹²² Au début du siècle, l'apprentissage d'une langue étrangère dans les écoles européennes n'était concevable que sur la base d'un enseignement grammatical traditionnel dérivé de l'enseignement du latin.

A vrai dire, nous croyons même que cet aspect des vues de Vygotsky ne compte que peu par rapport aux possibilités et aux promesses qu'offrent ses propres conceptions et théories au sujet de l'apprentissage. En plus, nous sommes convaincus que le contexte luxembourgeois est particulièrement propice à la mise en pratique des principes qui, selon Vygotsky, gouvernent les actes d'apprentissage. La situation linguistique du Luxembourg ne nous permettrait d'ailleurs pas d'opérer la distinction entre concepts scientifiques (langue étrangère) et concepts spontanés (langue maternelle) d'une manière aussi stridente que ne le fait Vygotsky lui-même. Nos salles de classe reflètent généralement la situation multilinguistique de notre pays par la présence d'élèves parlant une langue susceptible de constituer pour d'autres élèves une langue étrangère.

Il s'agit par conséquent de faire fructifier les compétences latentes en organisant l'enseignement d'une telle façon que des rencontres et des apprentissages mutuels soient possibles. De telles rencontres permettront d'approcher l'apprentissage d'une langue étrangère des conditions concrètes qui régissent l'acquisition de la langue maternelle. De cette façon on parviendra également à multiplier les situations d'apprentissage dont le contenu ne pourra plus uniquement être contrôlé par l'enseignant. L'authenticité de l'apprentissage et de la communication s'en trouvera accrue. Par ailleurs, l'enseignant cessera probablement de dispenser un cours

¹²²Das Erlernen einer Fremdsprache erfolgt auf einem Wege, der der Entwicklung der Muttersprache genau entgegengesetzt ist. Das Kind beginnt die Muttersprache niemals mit der Aneignung des Alphabets, mit dem Lesen und Schreiben, mit der bewußten und absichtlichen Konstruktion von Sätzen, mit der verbalen Definition der Wortbedeutung, mit dem Studieren der Grammatik, aber all das steht beim Erlernen einer Fremdsprache gewöhnlich am Anfang. Das Kind eignet sich die Muttersprache ohne bewußte Einsicht und unabsichtlich an, die fremde dagegen von Anfang an mit bewußter Einsicht und absichtlich."

L. S. Wygotsky, 1974, Denken und Sprechen, S. 257, Frankfurt am Main: Fischer

"Wirkliches Beherrschen einer Fremdsprache setzt voraus, daß die lexikalischen Einheiten dieser Sprache für den Sprachbenutzer in einem unmittelbaren Verhältnis zu den Dingen stehen und eben nicht durch Wörter der Grundsprache vermittelt sind: Vygotskijs entgegengesetzte Behauptung nährt die häufig vorgebrachte Kritik, er vernachlässige den Zusammenhang von Sprechen und Denken mit der Objektwelt. (...) Vygotskijs spezielle Bemerkungen zum Fremdspracherwerb im Gegensatz zu seiner Konzeption im allgemeinen aus heutiger Sicht für eine psycholinguistische Beschreibung dieses Vorganges wenig hergeben."

Paul Gerhard Rühl, 1983, Tätigkeit, Einstellung, Fremdsprachenunterricht, S. 44, 45, Tübingen: Gunter Narr Verlag

identique pour chaque élève. Les possibilités esquissées plus haut constituent un exemple du travail dans la "zone proximale de développement" de chaque élève. Il est particulièrement important de signaler qu'une telle approche accorde la priorité à la théorie de l'apprentissage de Vygotsky qui part du principe que l'acquisition et la maîtrise d'un concept scientifique ne peut s'effectuer que sur les bases des concepts spontanés que l'enfant vient de développer. Ce sont précisément les expériences particulières de chaque enfant qui vont lui permettre d'établir un cadre de référence, un sens, une signification. Il pourra ainsi entrer dans le monde des sujets et des concepts traités à l'école et dans l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple. Sans cette base l'apprentissage s'avère compliqué et difficile, voire ennuyeux et même impossible pour certains.¹²³

Nous voudrions d'autre part insister que tout le travail métalinguistique engendré par la pratique de TEO et de l'atelier d'écriture est de nature à faciliter l'acquisition autonome et en pleine conscience de structures langagières données. Les élèves ont beaucoup plus de possibilités de réfléchir et de discuter sur l'utilisation de structures et de formes langagières particulières que cela ne pourrait être le cas dans un enseignement traditionnel. Une telle situation où l'ordinateur joue le rôle de médiateur peut être considérée comme essentielle dans une perspective vygotskienne de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Loin de nous targuer d'avoir trouvé une solution miracle, nous croyons que dans le contexte luxembourgeois actuel il nous faut faire preuve de modestie. En dernier lieu, il convient de laisser aux enseignants le choix de décider dans quelle mesure ils considèrent qu'il reste nécessaire de recourir à une forme d'enseignement plus structuraliste d'une langue étrangère. Cela ne nous empêchera cependant pas de rappeler certaines possibilités qu'offre la constellation particulière à l'intérieur de nos salles de classe afin de promouvoir l'activité responsable des élèves dans le domaine de l'apprentissage des langues.

¹²³Vygotsky (...) highlighted the importance of everyday activities and content in providing meaning, the »conceptual fabric« for the development of schooled concepts. To make schooling significant one must go beyond the classroom walls, beyond empty verbalisms; school knowledge grows into the analysis of the everyday. And, in an almost Freirean sense, Vygotsky proposed that the children's perception and use of everyday concepts is transformed by interacting with school concepts; everyday concepts now form part of a system of knowledge, acquiring conscious awareness and control."

Luis C. Moll, 1992, in Luis C. Moll (ed.), Vygotsky and Education, p. 10, Cambridge: Cambridge University Press

Les cinq points caractéristiques du travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture que nous venons d'énumérer plus haut, à savoir

- le "storying"
- la conférence de rédaction
- le travail dans la "zone proximale de développement"
- la corrélation entre l'oral et l'écrit
- l'ordinateur comme outil favorisant l'expression langagière

constituent un défi particulier lancé à l'encontre de chaque enseignant. Ce dernier est en effet responsable de l'organisation de l'environnement pédagogique qui favorisera ou empêchera l'éclosion de ces facteurs particuliers. Nous allons par la suite procéder à une analyse approfondie de chacun de ces points clés.

Bibliographie

- Bakhtine, Mikhail M. (Volochinov, V. N.),** 1977 (première édition 1929),
Le marxisme et la philosophie du langage, Paris: Les Éditions de Minuit
- Calkins, Lucy McCormick,** 1994,
The Art of Teaching Writing, Portsmouth: Heinemann
- Cole, Michael,** 1985,
The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other,
in James V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, Cambridge:
Cambridge University Press
- Gretsch, Gérard,** 1992,
Computer im Schreibatelier, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation
Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques
- Halliday, M. A. K.,** 1985,
Spoken and Written Language, Oxford: Oxford University Press
- Havelock, Eric A.,** 1990,
Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution, Weinheim: VCH Acta
Humaniora
- Hertz-Lazarowitz, Rachel & Miller, Norman (eds.),** 1992,
Interaction in Cooperative Groups, Cambridge: Cambridge University Press
- Laurillard, Diana & Marullo, Giorgio,** 1993,
Computer-Based Approaches to Second Language Learning, in
Peter Scrimshaw (ed.), *Language, Classrooms & Computers*, London: Routledge
- Leont'ev, Aleksej A.,** 1974,
Psycholinguistik und Sprachunterricht, Stuttgart: Kohlhammer
- Mercer, Neil,** 1993,
Computer-Based Activities in Classroom Contexts, in Peter Scrimshaw, *Language,
Classrooms & Computers*, London: Routledge
- Mercer, Neil & Scrimshaw, Peter,** 1993,
Researching the Electronic Classroom, in Peter Scrimshaw (ed.), *Language,
Classrooms & Computers*, London: Routledge
- Moll, Luis C. (ed.),** 1992,
Vygotsky and Education, Cambridge: Cambridge University Press
- Newman, Denis & Griffin, Peg & Cole, Michael,** 1989,
The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School,
Cambridge: Cambridge University Press

- Norman, Kate (ed.)**, 1992,
Thinking Voices - The Work of the National Oracy Project, London:
 Hodder & Stoughton
- O'Donnell, Angela M. & Dansereau, Donald F.**, 1992,
Scripted Cooperation in Student Dyads, in Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller
 (eds.), *Interaction in Cooperative Groups*, Cambridge: Cambridge University Press
- Robinson, Bernadette**, 1993,
Communicating Through Computers in the Classroom, in Peter Scrimshaw, *Language,
 Classrooms & Computers*, London: Routledge
- Rühl, Paul Gerhard**, 1983,
Tätigkeit, Einstellung, Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Scrimshaw, Peter (ed.)**, 1993,
Language, Classrooms & Computers, London: Routledge
- Vygotsky, L. S.**, 1978,
Mind in Society, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wells, Gordon**, 1992,
The Centrality of Talk in Education, in Kate Norman (ed.), *Thinking Voices - The Work of
 the National Oracy Project*, London: Hodder & Stoughton
- Wertsch, James V. (ed.)**, 1985,
Culture, Communication and Cognition, Cambridge: Cambridge University Press
- Wertsch, James V.**, 1991,
Voices of the Mind, London: Harvester Wheatsheaf
- Wygotsky, L. S.**, 1974,
Denken und Sprechen, Frankfurt am Main: Fischer

5 "Storying"

Had I the heavens' embroidered cloths,
Enwrought with golden and silver light,
The blue and the dim and the dark cloths
Of night and light and the half light,
I would spread the cloths under your feet:
But I, being poor, have only my dreams;
I have spread my dreams under your feet;
Tread softly because you tread on my dreams.

William Butler Yeats¹²⁴

Farewell green fields and happy groves,
Where flocks have took delight.
Where lambs have nibbled, silent moves
The feet of angels bright;
Unseen they pour blessing
And joy without ceasing
On each bud and blossom,
And each sleeping bosom.

They look in every thoughtless nest
Where birds are covered warm;
They visit caves of every beast,
To keep them all from harm.
If they see any weeping
That should have been sleeping,
They pour sleep on their head,
And sit down by their bed.

William Blake¹²⁵

¹²⁴William Butler Yeats, 1986, Had I the Heavens' Embroidered Cloths, in Selected Poems and Three Plays (3d edition), p. 27, New York: Collier Books

¹²⁵William Blake, 1992, Night, in Songs of Innocence and Songs of Experience, pp. 25, 26, New York: Dover Publications

Why, for all of us, out of all that we have heard, seen, felt, in a lifetime do certain images recur, charged with emotion, rather than others? The song of one bird, the leap of one fish, at a particular place and time, the scent of one flower, an old woman on a German mountain path, six ruffians seen through an open window playing cards at night at a small French railway junction where there was a water-mill: such memories may have symbolic value, but of what we cannot tell, for they come to represent the depth of feelings into which we cannot peer.

T. S. Eliot¹²⁶

Go, go, go, said the bird: human kind
Cannot bear very much reality.
Time past and time future
What might have been and what has been
Point to one end, which is always present.

T. S. Eliot¹²⁷

Je te raconterai
L'histoire de ce roi
Mort de n'avoir pas
Pu te rencontrer

Jacques Brel¹²⁸

(...) Don Quichotte, Hamlet, Madame Bovary, Marlowe,
Maigret, Tartuffe, Fabrice del Dongo, le cousin Pons (...)
Tous ont pour moi bien plus de vie et de réalité que mes
anonymes voisins d'à côté.

Juan Carlos Onetti¹²⁹

¹²⁶T. S. Eliot, 1933, *The Use of Poetry and the Use of Criticism: Studies in the Relationship of Criticism to Poetry in England*, p. 148, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

¹²⁷T. S. Eliot, 1935, *Four Quartets - Burnt Norton*, in T. S. Eliot, 1974, *Collected Poems 1909 - 1962*, p. 190, London: Faber and Faber

¹²⁸Jacques Brel, 1982, *Ne me quitte pas*, in *Oeuvre Intégrale*, p. 168, Paris: Robert Laffont

¹²⁹Juan Carlos Onetti, 1990, in Ramon Cháo, Onetti, p. 52, Paris: Plon

5.1 Réalité et fiction

Au cours de notre travail d'enseignant, nous nous rendons compte à certains moments que l'un ou l'autre parmi nos élèves ne semble pas être impliqué outre mesure dans les activités que nous avons pourtant tellement bien pris soin d'organiser dans notre classe. De même, il nous arrive - à certains d'entre nous plus souvent qu'à d'autres - de nous rendre compte que nous avons tendance à nous perdre dans les méandres de notre propre enseignement. Nous suivons parfois des chemins de travers et nous ne parvenons souvent que difficilement à retrouver le fil conducteur de notre discours. L'on pourrait multiplier le nombre d'exemples de ce genre. Ainsi, à l'écoute d'un opéra ou d'une pièce de musique ne sommes-nous pas transportés au-delà de la trame sonore dans un univers de fantaisie? Pareillement, il nous arrive d'interrompre la lecture d'un livre fort intéressant pour nous plonger dans des aventures imaginaires où nous rejoignons les protagonistes du texte. Même si nous ne sommes pas acteurs au sens propre, nous participons en tant que spectateurs à un nombre infini d'expériences et de vies humaines.¹³⁰ Ainsi, "ce sont les récits des autres qui nous servent de modèles de pensée et d'être."¹³¹ Le contact avec la réalité présente est facilement rompu pour nous entraîner dans une réalité non moins présente qui est celle de la fiction ou de la 'story'. Voilà comment nous passons "avec, sans doute, de grandes variations selon les individus et aussi les moments, (...) notre temps à nous raconter à nous-mêmes notre futur, notre passé, nous-mêmes."¹³² Ainsi, de nouveaux éléments viennent continuellement enrichir la complexité de notre expérience et de notre monde particulier. Le rêve peut être considéré comme l'exemple extrême d'un tel fonctionnement de l'esprit humain dont l'action imaginative n'est même pas suspendue pour la durée de notre sommeil.¹³³

Bruno Schulz le résume bien: "Die ursprünglichste Funktion des Geistes ist das Fabulieren, ist das Erfinden von »Geschichten«".¹³⁴

¹³⁰"(...) we never cease to long for more lives than the one we have; in the role of spectator we can participate in an infinite number."

James Britton, 1977, *Response to Literature*, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, *The Cool Web - The Pattern of Children's Reading*, p. 111, London: The Bodley Head

¹³¹Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 210, Paris: Nathan

¹³²Frédéric, François, *ibid.*

¹³³"Das Gehirn (...) erzeugt (...) unablässig Ideen - Ströme und Sintfluten von Ideen, deren der Schläfer sich nicht zum Nachdenken über etwas bedient. Das Gehirn gehorcht seinem eigenen Gesetz; emsig und selbstgenügsam übersetzt es Erfahrungen in Symbole. Es betreibt einen dauernden Prozeß der Ideation."

Susanne K. Langer, 1987, *Philosophie auf neuem Wege*, S. 50, Frankfurt am Main: Fischer

¹³⁴Bruno Schulz, 1992, *Die Wirklichkeit ist Schatten des Wortes - Aufsätze und Briefe*, S. 241, München: Hanser

Réalité et fiction se trouvent ainsi combinées à l'intérieur de nos petites histoires. Ernst Cassirer souligne que les caractéristiques même du langage touchant à la fiction et à la fantaisie empêchent précisément toute séparation radicale entre réalité et fiction. Cassirer écrit: "Und daß diese Fremdheit, daß hier ein eigentümliches Ineinander, eine »Konkreszenz« zwischen »Bild« und »Sache«, zwischen »Wirklichkeit« und »Schein« besteht: dafür liegt der Grund (...) in der sprachlichen Phantasie. (...) so wirken auch hier Sprache und Mythos einträchtig zusammen - und erst in ihrer Gemeinschaft und in ihrer steten Wechselwirkung heben sie diese Gestaltungen ans Licht. Die Frage, welche von beiden Funktionen die gebende, welche die empfangende, welche die ursprüngliche, welche die abgeleitete sei, kann hierbei kaum aufgeworfen werden: ihr durchgängiges In- und Miteinander ist das einzige, was sich prinzipiell feststellen und was sich empirisch verfolgen läßt."¹³⁵

Cela ne veut cependant pas dire que nous perdions tout sens de la réalité "normale". Au lieu de confondre réalité et fiction, le fait de plonger dans l'imaginaire nous permet de clairement faire la part des choses, voire même d'intensifier et d'élargir notre expérience de la réalité.¹³⁶ Grâce à ces mécanismes nous pouvons nous échapper du carcan du "réel" et entrevoir des alternatives et des possibilités que nous n'avions pas envisagées. Ce n'est qu'à cette condition que nous pouvons apporter des changements à nos planifications et à nos intentions. C'est ainsi que peuvent se réaliser pleinement l'intelligence et la pensée humaines.¹³⁷ Wolfgang Iser souligne que ce sont précisément les illusions et les fictions que nous construisons qui peuvent nous permettre de nous découvrir nous-mêmes. C'est ce que nous rappelle Franz Kafka: "Sagen Sie nicht daß zwei Stunden Leben ohne weiters mehr sind als zwei Seiten Schrift,

¹³⁵Ernst Cassirer, 1985, Symbol, Technik, Sprache, S. 145, Hamburg: Felix Meiner Verlag

¹³⁶"(...) by means of a story you can combine dream with reality and make something nourishing. (...) this mixing (...) helps (...) to define the areas of both."

Joan Aiken, 1977, Purely for Love, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, The Cool Web - The Pattern of Children's Reading, p. 179, London: The Bodley Head

¹³⁷"(...) take fiction seriously: to consider behaviour as largely controlled by fiction. (...) It is significant that in many public libraries more space is devoted to 'fiction' than to 'fact'. (...) fiction (...) states and considers alternative possible realities - allowing escape from the prison of current fact. (...) it is only by considering what might be that we can change effectively what is, or predict what is likely to be. (...) fiction is a tool, necessary for thought and intelligence, and for considering and planning possibilities. Fiction is vitally important - indeed **we may live more by fiction than by fact**. It is living by fiction which makes the higher organisms special."

R. L. Gregory, 1977, Psychology: Towards a Science of Fiction, in *ibid.*, p. 394

Ce que dit Margaret Meek par rapport à nos expériences de lecture peut également s'appliquer à la fonction de l'imaginaire:

"Good readers (...) find in books the depth and breadth of human experience. (...) Readers are at home in the life of the mind; they live with ideas as well as events and facts. They understand a wide range of feelings by entering into those of other people. They are free to choose one kind of existence rather than another. They can travel over the universe without moving from a chair, or read simply for the delight of idleness."

Margaret Meek, 1982, Learning to Read, p. 17, London: The Bodley Head

die Schrift ist ärmer aber klarer."¹³⁸ L'homme manifeste un besoin réel de la fiction dont il ne peut se débarrasser parce que cette dernière constitue une possibilité pour lui de découvrir - en l'imaginant - un savoir qui ne lui est pas accessible dans la vie réelle. Iser cite Frank Kermode avec les mots suivants: "Fictions are for finding things out (...)." ¹³⁹

Le souvenir d'expériences de notre propre passé s'entremêle avec les expériences des héros du livre en question et forme ainsi un tout inextricable. Nous aimons revenir sur ces impressions à d'autres occasions et l'on peut dire de manière légitime que ces impressions constituent pour nous une sorte de poésie personnelle. Ces fictions ou 'stories' personnelles ne sont d'ailleurs jamais exclusivement personnelles au sens strict. Elles ne sont possibles que sur le fond de nos expériences aux niveaux culturel et social. Il nous faut donc relativiser les mots de Joseph Conrad même s'ils correspondent bien à une sensation et à une impression tenaces que chacun d'entre nous a déjà vécues: "»... Nein, es ist unmöglich; es ist unmöglich, das Lebensgefühl einer bestimmten Epoche unseres eigenen Daseins anderen zu vermitteln - das, was deren Wahrheit, deren Sinn ausmacht -, deren zartes und durchdringendes Wesen. Es ist unmöglich. Wir leben, wie wir träumen, allein ...«" ¹⁴⁰

Nous pourrions employer ici la notion bakhtinienne de "dialogue caché" pour illustrer la constitution de nos propres fictions sur la base d'une multitude de "voix" passées, présentes, voir même futures qui interviennent dans ce processus.¹⁴¹ Tout au plus s'y mêlent nos états d'âme, nos émotions et nos affections personnelles du moment. Nous retrouvons donc au niveau du 'storying' les caractéristiques esquissées plus haut pour l'oral. D'ailleurs, les petites histoires que racontent, regardent et/ou lisent les jeunes enfants font

¹³⁸Franz Kafka, 1983, Briefe an Milena, S. 47, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag

¹³⁹"(...) die Chance, daß wir uns in dem ständigen Verstricktsein in selbstproduzierte Illusionen und Fiktionen entdecken. (...) unser Fiktionsbedürfnis als Möglichkeit, die Lücken des Nicht-Wißbaren zu schließen (...). (...) daß immer dort, wo wir etwas Endgültiges zu wissen vermeinen, Fiktionen im Spiele sind; mehr noch: daß wir ständig Fiktionen fabrizieren, um durch sie scheinbar verlässliche Orientierungen, wenn nicht sogar Realitäten, herzustellen, die am Ende keine sind. (...) Die Fiktion vermag deshalb so befriedigende Antworten auf menschliche Lagen zu geben, weil sie unwirklich ist. (...) Fiktionen kann man offensichtlich nicht loswerden. Darin zeigt sich ihr untergründiger Zusammenhang mit der menschlichen Existenz. (...) bildet gerade die Unverstehbarkeit der Realität, ja des eigenen Selbst, den Antrieb zur Fiktionsbildung."

Wolfgang Iser, 1972, Der implizite Leser, S. 11, 394, 396, 400, 401, 406, München: Wilhelm Fink Verlag

"We too, as selves, are artifacts of the narrative imagination. We, again literally, would not exist, save as bodies, without imagining who and what we have been and are: kill the imagination and you kill the self."

Mark Freeman, 1993, Rewriting the Self - History, Memory, Narrative, p. 223, London: Routledge

¹⁴⁰Joseph Conrad, 1977, Herz der Finsternis, S. 63, Zürich: Diogenes

¹⁴¹"The use of the term voice provides a constant reminder that even psychological processes carried out by an individual in isolation are viewed as involving processes of a communicative nature."
James V. Wertsch, 1991, Voices of the Mind, p. 13, London: Harvester Wheatsheaf

appel à beaucoup de caractéristiques d'un discours oral. Nous allons plus tard revenir en détail sur cet aspect du discours narratif.

Continuons, en soulignant qu'on pourrait même comparer nos sentiments d'amour, de haine, d'espoir, de détresse, de mélancolie, de doute et de certitude aux différents registres tels qu'on les retrouve au niveau de la fiction et de la poésie. Les sentiments font partie intégrante de nos actes de pensée, de nos réflexions, de nos souvenirs et de nos plans. Toutes ces activités de notre esprit peuvent se concevoir comme le script d'un film ou d'un roman ou bien comme un schéma narratif. Nous pouvons donc dire avec Gérard Genette: "Every day we are the subject of narrative, if not heroes of a novel."¹⁴² En même temps Genette déclare que "la fiction n'est souvent qu'une réalité exagérée" et que "les formes narratives traversent allègrement la frontière entre fiction et non-fiction".¹⁴³

Peut-être pouvons nous même considérer la capacité narrative comme un des actes premiers de notre esprit et de notre activité intellectuelle, comme le dit si bien Barbara Hardy.¹⁴⁴ Je ne peux pas me passer de citer les mots de Maurice Sendak qui illustrent bien nos propos: "I believe there's no part of our lives, our adult as well as child life, when we're not fantasizing but we prefer to relegate fantasy to children, as though it were tomfoolery only fit for the immature minds of the young. Children do live in fantasy and reality; they move back and forth very easily in a way that we no longer remember how to do. And in writing for children you must just assume they have this incredible flexibility, this cool sense of the logic of illogic, and that they can move with you very easily from one sphere to another without any problems. Fantasy is the core of all writing for children, as I think it is for the writing of any book,

¹⁴²Gérard Genette, 1980, *Narrative Discourse*, p. 230, Oxford: Basil Blackwell

¹⁴³Gérard Genette, 1991, *Fiction et Diction*, pp. 48, 93, Paris: Éditions du Seuil

¹⁴⁴My argument is that **narrative**, like lyric or dance, is not to be regarded as an aesthetic invention used by artists to control, manipulate, and order experience, but as a **primary act of mind** transferred to art from life.

(...) that inner and outer storytelling that plays a major role in our sleeping and waking lives. For we dream in narrative, daydream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, construct, gossip, learn, hate, and love by narrative. In order really to live, we make up stories about ourselves and others, about the personal as well as the social past and future. I set out this long, incomplete, and highly obvious list not simply to point to the narrative structure of acts of mind but to suggest the deficiency of our commonly posited antagonism between dream and realistic vision. Educationalists still suggest that the process of maturation involves a movement out of the fantasy-life into a vision of life 'as it is'. Teachers have even constructed syllabuses on the assumption that we begin with fairy tales and daydreams and work gradually into realistic modes. (...) If we apply some introspection it looks rather more as if we go on oscillating between fairy tale and truth, dream and waking. Fantasy-life does not come to an end at eighteen but goes on working together with the more life-orientated modes of planning, faithful remembering, and rational appraisal. (...) we come to know each other by telling, untelling, believing, and disbelieving stories about each other's pasts, futures and identities."

Barbara Hardy, 1977, *Towards a Poetics of Fiction: An Approach Through Narrative*, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, *The Cool Web - The Pattern of Children's Reading*, pp. 12, 13, London: The Bodley Head

for any creative act, perhaps for the act of living."¹⁴⁵ On voit d'ailleurs mal pourquoi nous consacrerions une partie tellement importante de notre existence à des activités comme la lecture, la télévision, le cinéma, les arts, etc., s'il ne s'agissait pas bel et bien d'un besoin primaire et vital. Une telle disposition de l'esprit semble se manifester tout au long de l'histoire humaine et à travers toutes les cultures du monde.¹⁴⁶

Soulignons immédiatement que fiction et jeu peuvent être considérés comme cousins germains. En effet, en grandissant, l'être humain "apprend à voir que son réel comme celui de l'autre est tissé d'imaginaires, de projections du passé ou d'espairs. Bref, il voit qu'il y a du jeu dans le réel humain."¹⁴⁷

5.2 Structure narrative et mémoire

Stories (...) create our first memories.

(...) From the stories we hear as children we inherit the ways we talk about how we feel, the values which we hold to be important, and what we regard as the truth.

Margaret Meek¹⁴⁸

La structure et la disposition narratives sont indispensables à la constitution de notre mémoire individuelle et par là collective. Sir Frederick Bartlett avait encouragé des personnes à reproduire de mémoire des histoires qu'elles avaient lues auparavant. Il constatait que les gens se souvenaient plutôt de l'organisation générale de l'histoire que de ses éléments particuliers. Il est frappant que les sujets n'hésitaient pas à ajouter des éléments à l'histoire pour garder une certaine cohérence générale et interne des faits.¹⁴⁹ Afin de

¹⁴⁵Maurice Sendak, 1977, Questions to an Artist Who Is Also an Author, in *ibid.*, p. 242

¹⁴⁶"(...) fictional forms often provide the structural lines in terms of which "real lives" are organized. Indeed, most Western languages retain words in their lexicon that seem perversely to subvert the distinction between *Dichtung* und *Wahrheit*: *storia* in Italian, *histoire* in French, *story* in English. If truth and possibility are inextricable in narrative, this would put the narratives of folk psychology into a strange light, leaving the listener, as it were, bemused about what is of the world and what of the imagination. (...) Story (...) is vicarious experience, and the treasury of narratives into which we can enter includes, ambiguously, either "reports of real experience" or offerings of culturally shaped imagination. (...) And their status, even when they are hawked as "true" stories, remains forever in the domain midway between the real and the imaginary."

Jerome Bruner, 1990, *Acts of Meaning*, pp. 52, 53, 54, 55, London: Harvard University Press

¹⁴⁷Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 85, Paris: Nathan

¹⁴⁸Margaret Meek, 1991, *On Being Literate*, pp. 105, 103, London: The Bodley Head

¹⁴⁹"(...) on assiste à des ajouts d'éléments augmentant la cohérence interne des faits et/ou mettant ceux-ci en accord avec »la connaissance du monde« des sujets. (...) les informations fournies par le texte subiraient un »filtrage« à l'entrée puis feraient l'objet d'une réorganisation globale en fonction des connaissances déjà disponibles et d'une recherche de cohérence. "

Michel Fayol, 1985, *Le récit et sa construction*, pp. 38, 39, Lausanne: Delachaux et Niestlé

maintenir un certain flux, les personnes changeaient certains éléments des histoires pour les rendre plus dramatiques ou bien elles les simplifiaient jusqu'à un certain degré. C'est ce que Léo Ferré, dans sa chanson "La Mélancolie", appelle "dix ans de purée dans un souvenir". Carol Fox souligne que les jeunes enfants manifestent une tendance comparable lorsqu'ils reproduisent de mémoire des histoires qu'ils ont lues dans un livre.¹⁵⁰

Bartlett notait également que les histoires étaient peu à peu transformées pour s'intégrer dans le cadre des intérêts, des préférences, des aversions, des connaissances et des états d'âme des personnes chargées de s'en souvenir. De cette façon, les histoires originales se trouvaient imperceptiblement, mais activement et créativement transformées et reconstruites en une organisation et en une construction narratives particulières à chaque sujet.¹⁵¹ Ainsi, nous nous souvenons en règle générale très bien de tout ce qui nous intéresse et nous touche particulièrement. La mémoire qu'un sujet conserve d'un fait particulier consiste dans une reconstruction narrative du fait original.¹⁵²

Il nous faut absolument ajouter que l'acte de la mémoire comporte nécessairement un acte d'interprétation qui transforme souvent imperceptiblement le fait original en fonction de nos expériences ultérieures et actuelles. Uwe Johnson est très éloquent: "Das Depot des Gedächtnisses ist gerade auf Reproduktion nicht angelegt. Eben dem Abruf eines Vorgangs widersetzt es sich. Auf Anstoß, auf bloß partielle Kongruenz, aus dem blauen Absurden liefert es freiwillig Fakten, Zahlen, Fremdsprache, abgetrennte Gesten; halte ihm hin einen teerigen, fauligen, dennoch windfrischen Geruch, den Nebenhauch aus Gustafssons berühmtem Fischsalat, und bitte um Inhalt für die Leere, die einmal Wirklichkeit, Lebensgefühl, Handlung war; es wird die Ausfüllung verweigern. Die Blockade läßt Fetzen, Splitter, Scherben, Späne durchsickern, damit sie das ausgeraubte und raumlose Bild sinnlos überstreuen, die Spur der gesuchten Szene zertreten, so daß wir blind sind mit offenen Augen.

¹⁵⁰"(...) Bartlett (...) found that a step-by-step theory recall was rare, but that the overall organization of a story persisted in memory. With the passing of time, he found, his storytellers tended to omit, simplify or transform the story details, which sounds very much like what my young children did when they retold stories from books."

Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 68, London: Cassell

¹⁵¹"Bartlett (...) commented that his theory of active schemata 'brings remembering into line with imagining'. The term 'active' is very important, for it implies that memory schemata are not blueprints which enable us passively to regurgitate material, but that we construct for ourselves what it is that we remember."

Carol Fox, *ibid.*, p. 69

"Bakhtin (...) conceives [memory] as an unsystematic accumulation of past experience that exists not only for the sake of preservation but also for creative transformation. (...) The role of memory in this eternal transformation of the past."

Gary Saul Morson & Caryl Emerson (eds.), 1990, *Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics*, pp. 229, 230, Stanford: Stanford University Press

¹⁵²Dieter E. Zimmer, 1990, *Tiefenschwindel*, S. 287, 288, Hamburg: Rowohlt

Das Stück Vergangenheit, Eigentum durch Anwesenheit, bleibt versteckt in einem Geheimnis, verschlossen gegen Ali Babas Parole, abweisend, unnahbar, stumm und verlockend wie eine mächtige graue Katze hinter Fensterscheiben, sehr tief von unten gesehen wie mit Kinderaugen."¹⁵³ Johnson nous avertit: "Der zweite Band von Jahrestage (...) ist demnach ein Bestandteil des Versuchs, dass eine der wichtigsten Funktionen des Erzählens, die Erinnerung, in ihren Wirkungen vorgeführt wird, also wie sie sogenannte Fakten beschädigt, verunstaltet, mindert, verschönt und in der unwahrscheinlichen Version zuverlässig reproduziert."¹⁵⁴ Le présent et le passé sont par conséquent inséparables. En essayant de nous souvenir d'événements passés et en les interprétant en fonction de nos connaissances actuelles nous n'aspérons à rien moins qu'à mieux nous comprendre et à définir notre identité présente.¹⁵⁵

Pour l'enfant, le jeu constitue le terrain de développement où convergent la réalité, la fiction et la mémoire. Donnons la parole à Daniil Elkonin: "Bemerkenswert ist die Tatsache, daß das Kind mit der eingebildeten Situation beginnt, wobei diese eingebildete Situation anfangs sich sehr der realen Situation annähert. Es findet eine Reproduktion der realen Situation statt. Wenn das Kind mit Puppen spielt, wiederholt es fast genau das, was die Mutter mit ihm macht. Kaum hat der Arzt dem Kind in den Hals geschaut, ihm einen Schmerz zugefügt, so daß es schrie, schon stopft es, sobald der Arzt gegangen ist, den Löffel der Puppe in den Mund. (...) Das Spiel gleicht mehr einer Erinnerung, als daß es an Phantasie denken läßt, es stellt eher eine Erinnerung in der Handlung dar als eine neue eingebildete Situation. (...) Das Spiel ist eine zielgerichtete Tätigkeit des Kindes."¹⁵⁶

Jerome Bruner et surtout Eric Havelock nous rappellent que tout ce qui n'est pas structuré de manière narrative est irrémédiablement oublié.¹⁵⁷ Voilà pourquoi Frank Smith clame tout haut:

¹⁵³Uwe Johnson, 1988, Jahrestage - Aus dem Leben von Gesine Cresspahl - 1, S. 63, 64, Frankfurt am Main: Suhrkamp

¹⁵⁴Uwe Johnson in Eberhard Fahlke (Hrsg.), 1994, Die Katze Erinnerung - Uwe Johnson, S. 235, Frankfurt am Main: Suhrkamp

¹⁵⁵"Memory (...) which often has to do not merely with recounting the past but with making sense of it - from 'above', as it were - is an interpretive act the end of which is an enlarged understanding of the self. (...) memory cannot help but deform the reality of the past."

Mark Freeman, 1993, Rewriting the Self - History, Memory, Narrative, pp. 29, 52, London: Routledge

¹⁵⁶Daniil Elkonin, 1980, Psychologie des Spiels, S. 463, Köln: Pahl-Rugenstein

¹⁵⁷"(...) that what does *not* get structured narratively suffers loss in memory."

Jerome Bruner, 1990, Acts of Meaning, p. 56, London: Harvard University Press

"The secrets of orality, then, lie not in the behavior of language as it is exchanged in the give and take of conversation but in the language used for **information storage** in the memory. This language has to fulfill two requirements: It must be **rhythmic** and it must be **narrativized**. Its syntax must always be one that describes an action or a passion, but not principles or concepts. To give a simple example, it will never say that honesty is the best policy but that »the honest man always prospers«."

Eric A. Havelock, 1991, The Oral-Literate Equation: a Formula for the Modern Mind, in David R. Olson & Nancy Torrance (eds.), Literacy and Orality, p. 24, Cambridge: Cambridge University Press

"The best teachers are the best storytellers."¹⁵⁸ Les structures et constructions narratives jouent donc un rôle prépondérant et déterminant dans tout processus d'apprentissage. Or, l'école, tout en s'acharnant sur certaines catégories et fonctions de l'oral, a plutôt tendance à oublier que le langage oral constitue un formidable outil au service de l'apprentissage tout court.¹⁵⁹

Italo Calvino a choisi les mots de la poésie pour exprimer mieux les idées que nous venons d'exposer maladroitement:

Deine Schritte gehen nicht dem nach, was außerhalb der Augen, sondern was in ihnen ist, begraben und gelöscht: Wenn von zwei Laubgängen dir einer immer noch heiterer erscheint, so ist das, weil durch ihn vor dreißig Jahren ein Mädchen mit weiten gestickten Ärmeln ging, oder auch nur, weil er zu einer gewissen Stunde ein Licht bekommt wie jener andere, von dem du nicht mehr weißt, wo er war.¹⁶⁰

Et dans un passage d'une beauté sublime:

Auf den Terrassen des Kaiserpalastes berichtete Marco Polo nach Sonnenuntergang dem Herrscher die Ereignisse seiner Sendreisen. Für gewöhnlich beendete der Groß-Kahn seine Abende damit, daß er mit halbgeschlossenen Augen diese Erzählungen genoß, bis sein erstes Gähnen für die Schar der Pagen das Zeichen war, die Fackeln zu entzünden und den Herrscher in den Pavillon des erhabenen Schlafs zu geleiten. Diesmal jedoch schien Kublai nicht geneigt, der Müdigkeit nachzugeben. "Sprich mir noch von einer anderen Stadt", beharrte er.

"... Von dort bricht der Mensch auf und reitet drei Tage gen Ost-Nordost ...", begann Marco wiederum seine Rede und zählte noch Namen und Bräuche und Handel einer Vielzahl von Gegenden auf. Sein Vorrat konnte als unerschöpflich bezeichnet werden, doch nun war es an ihm, zu kapitulieren. Der Morgen graute, und er sagte: "Sire, nun habe ich dir von allen Städten gesprochen, die ich kenne."

"Da ist noch eine, von der du nie sprichst."

Marco Polo senkte den Kopf.

"Venedig", sagte der Khan.

Marco lächelte. "Wovon dachtest du denn, daß ich dir gesprochen hätte?"

Der Kaiser zuckte nicht mit der Wimper. "Doch hörte ich dich nie den Namen aussprechen."

Und Polo: "Jedesmal, wenn ich dir eine Stadt beschreibe, sage ich etwas über Venedig."

"Wenn ich dich über andere Städte befrage, will ich dich über sie sprechen hören. Und über Venedig, wenn ich dich über Venedig befrage."

¹⁵⁸"We do not perceive the world in terms of isolated and unconnected incidents, but as coherent *events*. (...) we impose a structure of events on everything. (...) we see and think about the world in the pattern of *stories*. (...) Thought flows in terms of stories - stories about events, stories about people, and stories about intentions and achievements. (...) We learn in the form of stories. We construct stories in order to make sense of events. Our prevailing propensity to impose story structures on all experience, real or imagined, is the ultimate governor on the imagination, the regulator that keeps it from flying out of control. We even expect our fantasies to make sense. The brain is a story-seeking, story-creating instrument. (...) a major function of cultures is to provide and perpetuate the stories that individuals need in order to make sense of the world in which they find themselves. (...) We anthropomorphize, invest with human personalities, not only animals, but toys, cars, ships, and computers. We give them names, characters, and motives - we see them behaving. (...) We fictionalize "the people", "the government", even "the gods" - and give them roles, often dominant ones, in the stories of our lives."

Frank Smith, 1992, *To Think - In Language, Learning and Education*, pp. 62, 63, 64, 65, London: Routledge

¹⁵⁹"Even today, though speech has been given a place in the classroom, it is seen more as a skill desirable in itself (the need to be articulate, or 'orate', to get on in life) than as essential equipment for learning other things."

M. A. K. Halliday, 1985, *Spoken and Written Language*, p. 96, Oxford: Oxford University Press

¹⁶⁰Italo Calvino, 1984, *Die unsichtbaren Städte*, S. 106, München: Hanser

"Um die Eigenschaften der anderen zu unterscheiden, muß ich von einer ersten Stadt ausgehen, die inbegriffen ist. Für mich ist sie Venedig."

"Dann müßtest du jeden Bericht deiner Reisen mit der Abfahrt beginnen und Venedig beschreiben, wie es ist, das ganze, ohne das Geringste fortzulassen, was daran erinnert."

Das Wasser im See war nur ein wenig gekräuselt; der kupfrige Widerschein des alten Herrschersitzes der Sung zerbrach in glitzernde Spiegelungen gleich treibenden Blättern.

"Sind die Bilder des Gedächtnisses erst einmal mit Worten festgelegt, verlöschen sie", sagte Polo. "Vielleicht fürchte ich mich davor, das ganze Venedig auf einmal zu verlieren, wenn ich von ihm spreche. Oder vielleicht habe ich es, während ich von den anderen Städten sprach, schon nach und nach verloren."¹⁶¹

Cesare Pavese va même plus loin quand il déclare:

Man entdeckt die Dinge durch die Erinnerungen, die man daran hat. Sich an etwas zu erinnern bedeutet, es - jetzt erst - zum erstenmal zu sehen.¹⁶²

Il faut dire qu'à l'école nous sommes le plus souvent occupés à couper les enfants des bases qu'évoquent si éloquemment Calvino, Pavese et bon nombre d'autres auteurs. Or, c'est sur ces bases même du propre vécu, du propre passé, que doit s'implanter tout processus d'apprentissage réel et efficace.

Chantal Hennico, institutrice de 4^e année d'études, en commentant les interviews qu'elle venait d'effectuer dans le cadre de notre projet avec les enfants de sa classe, nous plonge dans l'essence même du "storying" et des structures narratives:

"J'ai beaucoup aimé faire ces interviews avec les enfants. Les enfants l'ont aussi apprécié, je crois.

Ils faisaient des groupes à deux et on restait à l'école après la classe. Je posais mes questions et les enfants me répondaient. On pouvait sentir que cela leur plaisait. J'étais vraiment intéressée à connaître leurs réponses. J'ai beaucoup appris d'eux pendant ces entretiens. Nous nous posions des questions essentielles sur l'apprentissage. Parfois les réponses étaient du genre philosophique.

Et puis, je me rappelais beaucoup de mon enfance, j'ai retrouvé un tas de souvenirs. Je comprends, maintenant, pourquoi ce travail sur le "storying" me fascine tant: c'est passionnant de plonger avec les enfants dans cette enfance qui nous est commune à beaucoup d'égards.

Raconter, c'est la vie.

C'est la mémoire.

C'est le passé.

Les traditions.

Ricardo dit:

"J'adore parler du Portugal.

Comment y attrape-t-on les oiseaux?

Sans les tuer, bien sûr.

On tire seulement sur leurs ailes.

Après ils tombent sur terre.

On met les oiseaux dans des cages.

On les habitue à leur nouvelle maison.

Après on peut ouvrir la porte de leur cage.

¹⁶¹Italo Calvino, *ibid.*, S. 99, 100, 101

¹⁶²Cesare Pavese, 1988 (Erstausgabe 1952), *Das Handwerk des Lebens - Tagebuch 1935 - 1950*, S. 267, Düsseldorf: Claassen

Les oiseaux s'envolent, mais ils retournent toujours dans leur maison.
Ils vont toujours revenir."

C'est retrouver la patrie, quand on raconte.
Retrouver soi-même.
Revivre le passé.
Retrouver des souvenirs, des personnes qu'on ne voit pas souvent, qui vivent au Portugal.
Qu'on retrouve pendant les vacances d'été.
Retrouver des personnes qui sont mortes.
Et qui restent vivants à travers le récit.
Ricardo dit qu'il aime les histoires de famille que lui racontait son grand-père.

Et puis l'autre Ricardo de la classe, celui avec les lunettes, me dit qu'il voudrait avoir beaucoup plus de temps pour raconter tout aux enfants:
"Avec ma cousine et ma grand-mère on allait aux champs.
Au Portugal.
On cueillait des poires, des cerises.
On préparait une salade de fruits avec tout ce qu'on avait.
Après, nos parents n'ont pas voulu la manger.
Mais on les forçait à manger tout.
Après, ils étaient contents ...".

Je sais, Ricardo voudrait bien qu'on savoure cette histoire, nous aussi. Qu'on ait l'eau à la bouche en écoutant ce beau souvenir portugais.
Mais la grand-mère ne vit plus, Ricardo ne va pas la retrouver cet été.

Max dit:
"Quand je parle, je comprends ce que j'aime."
Il parle.
Il apprend à se connaître parce qu'il se regarde.
Il s'extériorise.

Parler seul, expérimenter, répéter des chaînes de mots et de sons.
Pour se dire qu'on est vraiment là.
Pour sentir la voix dans la gorge.
Pour devenir créateur.
Petite fille que j'étais, je parlais tout le temps.

Parfois ma maman s'amusait à me mettre sur quelques pages de journal éparpillées sur le sol de la cuisine.
Et puis ma maman et ma grand-mère s'amusaient à écouter ce que j'inventais en leur racontant ce qui était écrit dans le journal.
Ma grand-mère riait à tel point qu'elle devait courir aux toilettes pour éviter une catastrophe ...
Plus tard, mes poupées et mon grand nounours étaient mon public favori lorsque je racontais des histoires.
En exécutant mes gestes hâtifs, je parlais tout le temps de ce que je faisais.
Les histoires étaient très importantes pour moi.
Quand mon grand-père autrichien venait nous rendre visite, une fois par an, il n'apportait pas seulement cette grande valise brune, mais également un tas d'histoires. Il nous faisait croire, par exemple, qu'il avait vécu en Afrique pendant sa jeunesse.

Le docteur "Daktari" était son copain. Grand-père l'assistait aux opérations d'animaux blessés. Ensemble, ils chassaient les indigènes qui tendaient des pièges aux éléphants. Les deux copains inséparables vivaient les aventures les plus époustouflantes.
Grand-père, c'était notre héros absolu, il savait une réponse à chaque question.
La déception fut grande, quand, un jour notre cousin de Vienne nous téléphonait pour nous mettre au courant que toutes les histoires Daktari étaient inventées.
Quoi? Tout cela serait-il du "bluff" ... incroyable!

Mais grand-père avait tant d'autres qualités admirables que nous lui pardonnions après quelque temps.
Tout ce qui nous reste, ce sont ces souvenirs. Et puis ces histoires Daktari que mon papa avait enregistrées avec précaution. Cette vieille cassette. Un vrai trésor!

Nous écoutions tant de contes, mes frères Marco, Serge et moi.
Notre collection de disques était assez importante. Elle comportait des contes des frères Grimm, mais aussi les histoires de 1001 nuits.
Chaque soir, avant de nous endormir dans notre chambre, nous écoutions un disque, parfois le même pour quelques semaines.
Et quand nous jouions dehors, au jardin, dans les prairies, nous parlions beaucoup. Mon frère cadet, Serge, à peine cinq ans, je le vois encore courir en bas de cette colline en criant de toutes ses forces: "Legt euch in die Riemen Jungs", expression volée sûrement du disque de Moby Dick.
Le soir, papa posait quelquefois son appareil-cassette sous notre lit sans que nous l'apercevions. Il enregistrait ce potpourri d'histoires, de poèmes et de chansons de toutes les langues. Quelqu'un de nous trois commençait, un autre enchaînait, ce joli spectacle durait une heure au moins ...
Et le samedi, c'était le jour traditionnel du bain (avant de voir Rudi Carrell à la télé avec l'émission: Das laufende Band).
"Dépêchez-vous", disait maman.
Les cheveux pleins de shampoing, on pouvait faire les coiffures les plus exotiques. Et nous nous mettions devant le grand miroir. Nous parlions une langue imaginée que seulement nous trois pouvions comprendre .
Et puis maman entrait dans la salle de bain et elle s'étonnait de ne pas nous retrouver dans la baignoire ...
Je me souviens de cette eau à vinaigre qu'elle versait sur ma tête, "pour que les cheveux brillent plus". Je mettais mes doigts sur les yeux, j'appuyais fort et je voyais chaque fois cette lumière, ce gratte-ciel en briques, tellement j'appuyais fort. Et chaque fois je racontais une histoire à ma maman.

En rentrant de l'école, je fabulais. Une journée toute banale prenait des formes intéressantes, parce que j'inventais mes propres histoires. Je laissais de côté un épisode qui me plaisait moins. J'insistais sur un autre fait que j'élaborais avec un tas de détails.
"Tu n'arrêtes jamais de parler", disait papa en secouant la tête.

Arrêtons, un moment, cette excursion dans le parc de mes souvenirs.
Mais elle explique en partie pourquoi les réponses de mes élèves me fascinent autant.
Je ressens un peu ce qu'ils ressentent.

J'aime bien observer les enfants sur les trottoirs.
Ils crient, ils chantent, ils parlent à eux-mêmes.
Cette petite fille qui saute sur le trottoir, je l'envie un peu.
Quand ça vous arrive aujourd'hui de chanter pour accompagner vos pas sur la route, les autres vous regardent d'un air stupéfait. Ce qui est bien dommage ..."

5.3 Le développement des structures narratives

Le schéma narratif est présent et se développe dès la première enfance.¹⁶³ Dans son livre "Le récit et sa construction" Michel Fayol conclut par rapport à la compréhension et la reconstruction des récits que "contrairement aux thèses de Piaget, les enfants de niveau préopératoire sont en mesure de s'appuyer sur l'organisation logico-causale des actions successives pour reconstituer, en rappel, les séquences qu'on leur a présentées. Le »schéma« narratif paraît donc commencer à intervenir dès quatre ans, face à un matériau adapté. Le problème consiste évidemment à savoir ce que signifie »matériau adapté«. (...) Le »schéma« narratif semble donc, très tôt, opérationnel en ce sens qu'il se révèle susceptible de guider la compréhension et la reconstruction des récits. Son efficacité paraît même très grande puisqu'il suffit de présenter une description - dont la mémorisation est difficile pour les plus jeunes - sous forme narrative pour observer une nette amélioration des performances." Et par rapport à la production des récits Michel Fayol insiste qu'on "ne dispose même pas, pour la période allant de deux à cinq ans, de descriptions susceptibles de montrer les continuités (vs. les discontinuités) du développement. De là l'impression que la capacité à raconter émergerait brusquement vers quatre ans."¹⁶⁴ On peut donc raisonnablement supposer que les structures narratives se développent parallèlement et conjointement avec les structures communicatives et langagières sur le fond des interactions sociales.¹⁶⁵ Toutes les

¹⁶³"Das Erzählen ist der Sprache so zu eigen, daß man es normalerweise beim Sprechen mitlernt."
Wilhelm Gössmann, 1991, Strategien des Erzählens, in Frank Lüschow & Marita Pabst-Weinschenk (Hg.), Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozeß, S. 34, Frankfurt am Main: Peter Lang
"(...) the development of narrative structures seems to be part of the children's growing communicative competence."

Michael G. W. Bamberg, 1987, The Acquisition of Narratives, p. 12, Berlin: Mouton de Gruyter
"Die Herstellung von Vorstellungsbildern ist also der Modus unseres noch ungeschulten Denkens und **Geschichten** sind seine frühesten Erzeugnisse. Wir denken an geschehene, erinnerte, vorgestellte oder in Aussicht stehende Dinge; (...) **Bilder und Geschichten sind der Materialspeicher des Geistes.**"

Susanne K. Langer, 1987, Philosophie auf neuem Wege, S. 148, Frankfurt am Main: Fischer
"Narrative can certainly be regarded, like language, as a universal structuring device, and there is no doubt that all societies and communities, literate or not, have their stories. Child language study tells us that infants produce their first narratives along with their first sentences."

Carol Fox, 1993, At the Very Edge of the Forest, p. 25, London: Cassell

¹⁶⁴Michel Fayol, 1985, Le récit et sa construction, pp. 85, 93, 95, Lausanne: Delachaux et Niestlé

¹⁶⁵"Narrative structure is inherent in the praxis of social interaction before it achieves linguistic expression."

Jerome Bruner, 1990, Acts of Meaning, p. 77, London: Harvard University Press

"Just as human beings have the ability to lock into the underlying structures of human speech, so they seem to have the capacity to learn the speech of story. And just as the possibilities for invention in speech are infinite, so it seems are the possibilities of traditional stories drawn from countless ages and cultures. More than this, as human beings use speech to help order their thoughts, to give meaning to individual, family and community experience, they use stories in the same way - any stories, from everyday anecdote to those written in books."

Eve Bearne, 1992, Myth and Legend: The Oldest Language?, in Morag Styles & Eve Bearne & Victor Watson, After Alice - Exploring Children's Literature, p. 151, London: Cassell

actions et intentions au niveau de la dyade enfant-adulte sont accompagnées de structures narratives et de verbalisations afférentes.¹⁶⁶

Dans son excellent livre "Ways with Words" qui retrace les usages langagiers très variés de différentes communautés culturelles d'une même région américaine, Shirley Brice Heath a souligné que les adultes noirs ou blancs qu'elle qualifie de "townspeople" ont tendance à considérer les bébés comme partenaires de conversation même s'ils se trouvent encore dans le ventre de la mère.¹⁶⁷ Cette tendance s'accroît nettement après la naissance. Le sourire du bébé, ses cris et plus tard ses premières vocalisations ne feront qu'intensifier ces interactions. La répétition et les routines jouent un rôle très important. Les interactions entre l'enfant et l'adulte sont selon Vygotsky les précurseurs nécessaires du langage individuel, de la pensée, de l'imagination et de la conscience personnelles de l'enfant.¹⁶⁸ Les capacités individuelles sont ainsi élaborées primordialement sur un plan social et culturel. Dans ce cas, on peut dire que c'est en fait la dyade qui "parle", "pense", "réfléchit", "imagine" et "se souvient".¹⁶⁹

¹⁶⁶"(...) before children come to express ties between textual segments that may reflect their conceptual representation of segmental units in their own narrative productions, they already have had some practice of how to put certain cohesive devices to use in dyadic interactions. (...) we know that a variety of forms (...) are made use of by children in interactive discourse, before such forms are used in monologue-like discourse of narration at the age of three to four."

Michael G. W. Bamberg, 1987, *The Acquisition of Narratives*, p. 17, Berlin: Mouton de Gruyter

¹⁶⁷"Almost from conception, the baby is treated as a potential conversationalist, and mothers and intimate family members often address "that little thing", "that fat butterball", "that kicking monster" in the womb. Mothers, particularly in the final months of pregnancy when the baby is active, sometimes push gently on the stomach and direct comments to the baby: "You've got the longest legs." "Are you all elbows?" A great favorite of families expecting their first child is a book of cartoons in which the unborn child is represented as a wise all-knowing creature, who offers all sorts of humorous comments on life from the protection of the womb. This view of the child as a conversationalist and separate knowing individual is continued after birth. In the hospital, parents and grandparents, and friends talk to the baby through the nursery window."

Shirley Brice Heath, 1983, *Ways with Words*, pp. 245, 246, Cambridge: Cambridge University Press

¹⁶⁸"It is necessary that everything internal in higher forms was external, that is, for others it was what it is now for oneself. Any higher mental function necessarily goes through an external stage in its development because it is initially a social function. (...) Any function in the child's cultural development appears twice, or on two planes. First it appears on the social plane, and then on the psychological plane. First it appears between people as an inter-psychological category, and then within the child as an intrapsychological category. Social relations or relations among people genetically underlie all higher functions and their relationships. (...) humans' psychological nature represents the aggregate of internalized social relations that have become functions for the individual and form the individual's structure. (...) Even when we turn to mental processes, their nature remains quasi-social. In their own private sphere, human beings retain the functions of social interaction."

L. S. Vygotsky, 1981, *The Genesis of Higher Mental Functions*, in J. V. Wertsch, *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, pp. 162, 163, 164, Armonk, N. Y.: M. E. Sharpe

"(...) the social dimension of consciousness is primary in time and in fact. The individual dimension of consciousness is derivative and secondary."

L. S. Vygotsky, 1979, *Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior*, p. 30, *Soviet Psychology* 17 (4)

¹⁶⁹"Die ursprüngliche Funktion der Sprache ist die der Mitteilung, der Einwirkung auf die Menschen der Umgebung, sowohl von seiten der Erwachsenen als auch des Kindes. Demzufolge ist die ursprüngliche Sprache des Kindes eine rein soziale; es wäre falsch, sie sozialisiert zu nennen, da ja mit diesem Wort die Vorstellung von etwas ursprünglich Nicht-Sozialem verbunden ist, das erst im Verlaufe seiner Entwicklung sozial sein wird."

Nous pouvons citer dans ce contexte l'exemple donné par Shirley Brice Heath: "Once home, the baby is addressed, and answered for, by adults and older siblings. Sometimes in these "exchanges", the speaker waits an appropriate time before answering for the baby, as though the speaker actually intends to give the preverbal infant a chance to answer. Adults carry the baby about, pointing out the mobiles, room decorations, family pets, lights, and mirrors, and providing names, descriptions, and running commentaries on these items. If there are older children in the household, they follow the same pattern of talking to the baby."¹⁷⁰ Nous reconnaissons là des habitudes bien établies à l'intérieur de chaque famille.

Il faut bien relever que l'enfant doit dès le début faire un usage actif de ses capacités imaginatives même limitées afin de dégager le sens de toutes les actions et verbalisations dans le contexte de la dyade enfant-adulte.¹⁷¹ La réciprocité semble être un des facteurs principaux régissant le développement des systèmes symboliques par le fait même qu'elle produit des gestes, et plus tard des verbalisations, qui permettront d'obtenir une réponse d'une autre personne.¹⁷²

Frédéric François cite un exemple de Jean Piaget où l'on voit "se mettre en place un dialogue avant le langage dans un va-et-vient ludique":¹⁷³

J. «à 7 mois et 15 jours, elle chante: "mam, mam", etc., dans son berceau fait doucement "bva, bva" comme à titre d'essai. Je reprends: elle fait alors et sans me voir. Je fais "bva": elle se tait un instant, puis toujours sans me voir, "bva mam, bva mam", etc.»

Les constructions des enfants sont à leur tour activement soutenues et élaborées par les personnes qui encadrent les enfants. Il suffit de penser aux célèbres jeux routiniers du type «coucou le voilà», en français, «peepo», en anglais, «Kuckuck», en allemand. Frédéric François y voit encore une "source de l'acquisition du dialogue avant le langage" dans un "espace de jeu" qui figure

L. S. Wygotski, 1974, Denken und Sprechen, S. 42, 43, Frankfurt am Main: Fischer

¹⁷⁰Shirley Brice Heath, 1983, Ways with Words, p. 246, Cambridge: Cambridge University Press

¹⁷¹"Even in the process of attending to what is before our eyes, we generate images of what we expect to see. (...) it requires an act of the imagination to construct any situation in which we actually find ourselves."

James Britton, 1977, The Role of Fantasy, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, The Cool Web - The Pattern of Children's Reading, pp. 40, 41, London: The Bodley Head

"(...) nur in dem ständigen Zusammenwirken der inneren, zum Sprechen drängenden Anlagen und der äußeren Gegebenheit der Umweltsprache, die jenen Anlagen Angriffspunkt und Material zu ihrer Realisierung bietet, kommt der kindliche Spracherwerb zustande."

Clara & William Stern, 1987, Die Kindersprache, S. 129, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

¹⁷²Arthur N. Applebee, 1978, The Child's Concept of Story, p. 5, Chicago: The University of Chicago Press

¹⁷³Jean Piaget, 1945, La formation du symbole chez l'enfant, p. 27, Lausanne: Delachaux et Niestlé
Frédéric François, 1993, Pratiques de l'oral, p. 54, Paris: Nathan

comme "espace de sens."¹⁷⁴ En effet, les adultes pensent que l'enfant porte toute son attention à chacune de leurs interventions langagières et chacune de ses réactions est interprétée comme marquant une intention de sa part.¹⁷⁵ Les premières vocalisations de l'enfant sont vite transformées par les adultes en phrases bien faites et les adultes à leur tour adaptent et modifient leur langage et leurs intonations aux besoins présumés des enfants. C'est ainsi que l'enfant s'embarque sur le long trajet qui va le conduire en fin de compte vers une compétence langagière égale à celle des adultes. Il prendra plusieurs années à maîtriser l'univers sémantique de son propre contexte socioculturel.¹⁷⁶ Ce dernier étant en constante évolution, l'on peut même légitimement soutenir que les adultes eux-mêmes doivent constamment reprendre leur assise dans le cadre sémantique de leur propre culture.

Un trait éminemment important de toutes les interactions, de tous les dialogues et de toutes les "histoires" que nous venons d'esquisser réside dans la qualité affective et émotionnelle de tous ces échanges.¹⁷⁷ La présence des affections et des sentiments personnels constitue, et nous tenons à le rappeler, une des caractéristiques fondamentales de l'oral authentique et de toute structure narrative. Cette dernière nous permet de participer et de nous engager dans les vies intérieures d'autres personnes et par là même de dépasser le cadre restreint de nos sentiments

¹⁷⁴Frédéric François, *ibid.*, p. 63

¹⁷⁵"Mothers assume that the baby is attending to their talk, and any response is interpreted in intentional and representational terms by the mother. (...) Through their focused language, adults make the potential stimuli in the child's environment stand still for a cooperative examination and narration between parent and child. The child learns to focus attention on a preselected referent, masters the relationships between signifier and the signified, develops turn-taking skills in a focused conversation on the referent, and is subsequently expected to listen to, benefit from, and eventually to create narratives placing the referent in different contextual situations."

Shirley Brice Heath, 1983, *Ways with Words*, pp. 248, 351, Cambridge: Cambridge University Press

¹⁷⁶"The use of words that refer to common sets of objects enable the adequate communication between adult and child, but the child still has to travel a long road until his understanding of a concept coincides with that of the adult. (...) the child may apply words correctly before he consciously realizes the real concept. (...) children, adolescents, and adults may mean different things by the same words. (...) children's learning of words marks only the onset of a semantic development that may take years to reach its culmination point. In a way, then, children and adults are living in a different semantic universe and the words they use coincide only in that they refer to the same objects.

(...) The development of the semantic plane proceeded from wholes to parts, as children's first thoughts are very global and diffuse and only gradually become differentiated. External speech, on the other hand, would develop from parts to wholes as the child first forms one-word sentences and then speaks longer phrases. (...) word and thought are not each other's mirror images."

René van der Veer & Jaan Valsiner, 1991, *Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis*, pp. 265, 266, 267, 362, Oxford: Blackwell

¹⁷⁷"Die mit Kindern gesprochene Sprache ist ein spezifisches expressiv-affektives Register, gekennzeichnet durch typische intonationale und andere parasprachliche Muster, durch phonologische und grammatische Modifikationen mit der Funktion, die Kommunikation zu erleichtern und Intimität und Zärtlichkeit auszudrücken. (...) daß Kinder schon früh ein Bewußtsein für partnerbezogene Variation der Sprache in kommunikativen Akten bekommen können und die Fähigkeit erwerben, Situationen zu beurteilen, in denen Variationen vorgenommen werden können."

Els Oksaar, 1987, *Spracherwerb im Vorschulalter*, S. 156, Stuttgart: Kohlhammer

égocentriques. Cette forme de compassion est le but avoué de la plupart des auteurs et des orateurs.¹⁷⁸

Déjà les exemples précités nous montrent comment la fonction imaginative des enfants est nourrie et guidée par le contexte culturel et social dans lequel ils sont plongés. Une utilisation consciente de l'imagination ne peut s'élaborer que dans ce cadre. Il est évident que l'imagination ainsi que la créativité de l'enfant et de l'homme ne peuvent s'exprimer que si on les considère comme fortement ancrées dans un processus de développement constant.¹⁷⁹ C'est pour cette raison que le concept langagier de TEO et de l'atelier d'écriture est basé sur le processus de développement langagier des enfants afin de leur permettre de s'exprimer par l'imagination. Continuons par un exemple concret.

Dans notre culture européenne actuelle les enfants se trouvent très vite immergés dans un univers de contes, de fables, d'histoires particulières à cette même culture. Parallèlement aux types d'interactions décrits par Shirley Brice Heath, les histoires de notre bagage culturel enseignent très vite aux enfants les facteurs essentiels de chaque communication et de toute structure narrative, à savoir que quelqu'un raconte quelque chose à quelqu'un d'autre. Cette structure fondamentale se retrouve et se développe dans toutes formes d'activités langagières des enfants, que ce soit au niveau purement oral ou bien au niveau écrit. Il s'agit tout simplement d'établir une séquence d'événements.

Iona et Peter Opie fournissent de nombreux exemples de comptines et de productions orales enfantines qui reflètent le souci d'établir une séquence dans le flux des événements. En voilà un exemple au niveau le plus élémentaire:

I'll tell you a story
About Jack a Nory
And now my story's begun.¹⁸⁰

Au niveau de l'écrit on peut citer dans le même ordre d'idées les célèbres "bed-to-bed stories" où les enfants décrivent le déroulement de toute une journée. Cela peut évidemment aussi être le cas

¹⁷⁸"The goal of storytellers (...) consists of fostering in the child, at whatever cost, compassion and humaneness - this miraculous ability of man to be disturbed by another being's misfortunes, to feel joy about another being's happiness, to experience another's fate as one's own. Storytellers take trouble to teach the child in his early years to participate with concern in the lives of imaginary people and animals, and to make sure that in this way he will escape the narrow frame of his egocentric interests and feelings."

Kornëi Chukovsky, 1963, *From Two to Five*, p. 138, Berkeley: University of California Press

¹⁷⁹"The only way for creativity to be real is for it to be *immanent* in constant, ongoing processes. (...) To live is to create, and the larger, more noticeable acts we honor with the name *creative* are extensions and developments of the sorts of activity we perform all the time."

Gary Saul Morson & Caryl Emerson (eds.), 1990, Mikhail Bakhtin - *Creation of a Prosaics*, pp. 40, 187, Stanford: Stanford University Press

¹⁸⁰Iona & Peter Opie, 1980, *A Nursery Companion*, p. 233, London: Oxford University Press

au niveau oral. De même, la corrélation entre l'oral et l'écrit fonctionne au niveau des structures et des schémas narratifs.

Voici un exemple différent et plus élaboré de l'organisation des séquences au niveau de l'écrit (exemple tiré du projet "Computer im Schreibatelier", 2e année d'études):

Ich sitze bei Liz, Nadine und Claude.
Wir haben einen neuer in der Schule.
Der neur heißt Serchio.
Serchio solte im dritten Schuljahr sein.
Wir haben viele Bücher.
Ich muß jeden Tag neues Wasser suchen gehen.

A côté des interactions orales directes entre adultes et enfants donnant lieu à une organisation narrative de l'environnement et des événements, les enfants sont immédiatement confrontés avec d'autres produits culturels qui jouent un rôle énormément important dans le domaine de la fiction narrative. Ainsi, les nombreux animaux en peluche, les petits livres en plastic, les livres d'images, etc. que nous plaçons jusque dans les lits de nos enfants et dont nous entourons nos petits lors des routines journalières, provoquent à leur tour des sensations très particulières qui aboutissent à une création de scénarios et d'histoires personnelles.¹⁸¹ Une telle exploration se déroule naturellement dans un climat de confiance et de sécurité totales. De cette façon l'enfant se trouve dans une position confortable pour aborder des contenus difficiles et menaçants. Cette configuration ne peut avoir qu'une influence positive sur la concentration et sur l'attention nécessaires à la construction conjointe des histoires en question. Il ressort des considérations précédentes que l'univers narratif des enfants varie évidemment en fonction de son environnement familial et social et en fonction des traditions orales impliquées.

Nous pouvons voir ici comment notre système socioculturel influence largement le comportement des enfants et de la dyade enfant-adulte par le biais des ressources qu'il met à sa disposition. Ces ressources sont constituées aujourd'hui pour une large part par les produits d'une société basée essentiellement sur l'écrit. Les

¹⁸¹Maurice Sendak est particulièrement éloquent à ce sujet:

"A ritual began with that book which I recall very clearly. The first thing was to set it up on the table and stare at it for a long time. Not because I was impressed with Mark Twain; it was just such a beautiful object. Then came the smelling of it. I think the smelling of books began with *The Prince and the Pauper*, because it was printed on particularly fine paper, unlike the Disney books I had gotten previous to that, which were printed on very poor paper and smelled poor. *The Prince and the Paper - Pauper* - smelled good and it also had a shiny cover, a laminated cover. I flipped over that. And it was very solid. I mean, it was bound very tightly. I remember trying to bite into it, which I don't imagine is what my sister intended when she bought the book for me. But the last thing I did with the book was to read it."

Maurice Sendak, 1977, Questions to an Artist Who Is Also an Author, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, *The Cool Web - The Pattern of Children's Reading*, pp. 241, 242, London: The Bodley Head

enfants ont un accès rapide aux livres bien que l'on assiste actuellement à une influence croissante des moyens audiovisuels qui font plutôt appel à des structures orales.¹⁸²

L'enfant grandit ainsi dans un univers d'histoires de tout genre, y inclus les séances de "lecture" en compagnie de lecteurs avertis. "Lecture" est ici un terme qui doit être compris au sens le plus large. Il s'agit avant tout de constructions narratives et orales à partir d'une certaine donnée. La "lecture" débute par les verbalisations autour d'un événement, d'une image ou d'une suite d'images. Cette dernière étape constitue un élément très important dans l'acheminement de l'enfant vers l'univers littéraire. L'enfant se rend compte qu'une histoire a un début, connaît un certain développement et prend fin. Le manque de texte crée un espace vide qui contraint pratiquement le "lecteur" à apporter et à créer son propre déroulement narratif.¹⁸³ Le titre du livre d'images est souvent le seul point de référence à partir duquel peut se construire l'histoire sur la base des images et des illustrations proposées. On s'aperçoit bien vite que l'enfant n'est jamais passif dans ce processus. C'est à ce niveau que naissent les premières questions relatives à la structure narrative: "Qu'est-ce qui va se passer maintenant?"; "C'est déjà la fin?"; "On a oublié quelque chose!"; et ainsi de suite.

Même s'il n'est pas prêt à tout verbaliser, l'enfant prend des initiatives et embarque l'adulte dans certaines directions qu'il veut faire prendre à l'histoire. Enfant et adulte deviennent ainsi des partenaires dans l'acte de raconter. Au début, c'est naturellement l'adulte qui fournit un modèle en interprétant le livre et son histoire à sa façon. La voix de l'adulte, son intonation, son rythme, ses gestes et ses expressions corporelles servent à exprimer le contenu du livre. Mais rapidement, l'enfant accapare l'histoire et la prend en charge. Ainsi, on voit l'enfant seul regarder le livre ou l'image et en même temps essayer de reproduire à haute voix les structures essentielles et le schéma de l'histoire. Ce qui nous apparaît comme un exemple de langage égocentrique n'est que l'étape nécessaire à l'intériorisation du schéma narratif. La qualité et la valeur des émotions présentes à ce moment ne sauraient nous échapper. Ces caractéristiques sont pour l'essentiel exprimées par l'intonation très poussée, par des exagérations et par des excès

¹⁸²"(...) while we have an "innate" and primitive predisposition to narrative organization that allows us quickly and easily to comprehend and use it, the culture soon equips us with new powers of narration through its tool kit and through the traditions of telling and interpreting in which we soon come to participate."

Jerome Bruner, 1990, *Acts of Meaning*, p. 80, London: Harvard University Press

¹⁸³"The very lack of text means that a picture book is rich in narrative spaces that must be filled in by the reader."

Marian R. Whitehead, 1990, *Language and Literacy in the Early Years*, p. 119, London: Paul Chapman

langagiers de tout genre. C'est de cette façon que l'enfant tient à marquer explicitement qu'il est en train de se débattre avec une "histoire". Il veut à tout prix garder la mélodie particulière à cette structure narrative et il veut autant que possible rapporter la signification de l'histoire. Il est évident que l'enfant s'essaie également à imiter les voix et les intonations de ceux qui l'ont introduit dans l'univers des histoires et des livres.¹⁸⁴

L'enfant semble être parfaitement heureux dans son rôle d'explorateur de toutes les facettes langagières et narratives qui lui sont offertes par son milieu culturel et social. Il fait d'ailleurs usage de toutes les facettes du langage dans lequel il se trouve immergé à longueur de journée: télévision, radio, publicités, etc. C'est à ce niveau qu'on peut remarquer une différence nette entre les attitudes narratives de l'enfant et celles de l'adulte. Pour l'adulte le sens des mots est bien en place. Mais pour l'enfant qui est précisément tout le temps en train de construire du sens, le domaine du langage doit constituer un domaine de créativité où il fait figure d'explorateur. Selon les mots de Frédéric François "«ça bouge» [et] même en imitant il ne peut pas ne pas changer, faire autre chose que le supposé modèle. (...) les mots de l'enfant sont créatifs parce qu'il ne peut pas ne pas modifier le sens des mots qu'il reçoit."¹⁸⁵ L'adulte par contre ne semble - à de rares exceptions près, n'est-ce pas M. Devos? - ne plus jamais ressentir le plaisir intense qui accompagne les productions narratives enfantines. Ce plaisir peut paraître anodin. James Britton nous fournit un exemple où Lucy (22 mois) s'entretient avec sa mère Alison et sa grand-mère Danny:

A: (to Lucy) What's your name?

L: Kathy.

D: Katherine?

A: Is it really Kathy?

L: No.

A: What's your name really?

L: Sheila.

A: It's *not* Sheila! What's your real name?

L: Lucy.

A: Yes!

D: What's mummy's name - do you know that?

¹⁸⁴"(...) young children re-enacting familiar texts, or engaging in story monologues, can be observed to make considerable use of intonation to recreate or mark the meanings and also to signify that 'this is a story'. Alice, at nearly three, engaging in a solo performance of an improvised story, appeared most concerned to sustain the tune. Though she often lost the thread of the story itself, she never lost control of the tune, which often continued regardless (apparently) of content and of her occasional asides. (...) The way they [= children] come to do this is through imitation. Mothers and teachers are often struck to hear their own intonational pattern being reproduced in children's independent reading. In reading with an adult, children can sometimes be observed to be 'shadowing' the adult's voice. (...) echo-reading."

Myra Barrs, 1992, *The Tune on the Page*, in Keith Kimberley & Margaret Meek & Jane Miller, *New Readings - Contributions to an Understanding of Literacy*, pp. 19, 20, London: A & C Black

¹⁸⁵Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 82, Paris: Nathan

L: Yes. Chocolate!

A: Chocolate? I'm not called chocolate. What's my name? What's mummy's name?

L: Alison.¹⁸⁶

Tandis que l'adulte n'est le plus souvent qu'à la recherche des "informations" que contient le discours narratif, les enfants intègrent ce discours dans l'univers des jeux.¹⁸⁷ Ils partent de jeux précis, de jeux où ils essaient d'incarner toutes sortes de rôles qu'ils perçoivent dans leur contexte social, pour tester et pour mettre à l'essai les possibilités et les plaisirs qu'offre l'usage du langage. Le jeu met ainsi en chantier les premières structures narratives.¹⁸⁸ Ernst Cassirer écrit à ce sujet: "Spiel und Sprache sind innerlich und wesentlich auf einander angewiesen. Es dürfte wohl kaum ein kindliches Spiel geben, das man als schlechthin »stummes Spiel« bezeichnen könnte - das nicht zum mindesten von der inneren Sprachtätigkeit durchdrungen und von ihr belebt und getragen wäre. Aber auch die äußere Verlautbarung scheint ja ein echtes Wesensmoment des Spieles zu bilden, ohne welches es sich nicht entfalten, nicht ganz es selbst werden kann. Die Sprachtätigkeit bildet nicht nur einen begleitenden Umstand, sondern sie bildet einen stets neu einsetzenden Impuls aller Spieltätigkeit. Die Lust zum Spiel ist auf weite Strecken hin mit der »Lust zu fabulieren« verbunden und läßt sich von ihr nicht loslösen."¹⁸⁹

Arthur N. Applebee cite bon nombre de monologues parlés par les enfants avant de s'endormir et tirés du livre de Ruth Weir "Language in the Crib"¹⁹⁰ pour illustrer précisément le jeu persistant et plein de combinaisons surprenantes que ces enfants pratiquent avec le langage. Nous voudrions tout juste extraire un exemple:

Bink
Let Bobo bink
Bink ben bink
Blue kink

¹⁸⁶James Britton, 1993, *Literature in its Place*, pp. 81, 82, Portsmouth, NH: Boynton/Cook

¹⁸⁷"Imaginative play was a vehicle for giving large amounts of general knowledge, and for an insistence on logical and coherent thinking."
Barbara Tizard & Martin Hughes, 1984, *Young Children Learning - Talking and Thinking at Home and at School*, p. 72, London: Fontana

¹⁸⁸"Children (...) construct narrative fragments in their play activity, ranging from play with puppets and dolls to dramatic role-playing with companions and siblings. (...) this sort of narrative construction in play also extends into the early writing of stories. (...) It may be (...) that children's uses for writing stories - their reasons for composing narratives - continue to grow not only out of reading experience and spoken storytelling, but also out of play activity."

Robert A. Gundlach, 1982, *Children as Writers - The Beginnings of Learning to Write*, in Martin Nystrand (ed.), *What Writers Know - The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, pp. 138, 139, London: Academic Press

¹⁸⁹Ernst Cassirer, 1985, *Symbol, Technik, Sprache*, S. 147, Hamburg: Felix Meiner Verlag

¹⁹⁰Ruth Weir, 1962 (ed. 1970), *Language in the Crib*, The Hague: Mouton & Co.

Arthur N. Applebee, 1978, *The Child's Concept of Story*, pp. 31, 34, Chicago: The University of Chicago Press

Applebee voit même dans ces jeux langagiers la première preuve d'une activité métalangagière de la part des plus jeunes enfants. Ainsi, dès le départ, le langage en tant que système ferait l'objet d'une attention particulière et de réflexions appropriées.¹⁹¹

A partir de ces jeux avec le langage se développera la fonction imaginative à l'intérieur de chacun de nous. C'est ici que la phrase de Vygotsky: "Imagination in adolescents and school children is play without action."¹⁹² prend tout son sens. Toute cette évolution aboutira en fin de compte aux premiers écrits des enfants qui tout naturellement prennent le relais des structures purement orales. Comme les jeux normaux de l'enfance, les histoires que racontent les enfants et plus encore les manipulations du langage dans lesquelles ils excellent, ne prêtent en règle générale à aucunes conséquences dans la vie.¹⁹³ Aux jeux avec le ballon, la poupée, les blocs de construction, etc., les enfants ajoutent simplement les jeux avec les mots, les sons, les rimes et, partant de là, les jeux avec les idées. Le fait de pouvoir jouer sur les mots et sur les idées nous révèle que l'enfant commence à bien les maîtriser.¹⁹⁴ L'enfant est en train de construire sa propre vision du monde en mettant en relation l'imaginaire et la réalité.

Ainsi, dans l'exemple que nous fournit James Britton ci-dessus, Lucy n'est certainement pas à la recherche d'une pointe humoristique sophistiquée. Par contre, cet épisode représente une illustration parfaite de ce que Kornëi Chukovsky veut nous faire comprendre quand il déclare que "(...) it is not humour that the child seeks when he plays this kind of game; his main purpose, as in all play, is to exercise his newly acquired skill of verifying his knowledge of things."¹⁹⁵ C'est dans le même contexte que Chukovsky proclame dans "There Is No Such Thing as a Shark" que l'acte narratif et imaginaire est inévitable et que toute tentative de l'avorter n'empêchera jamais les enfants de l'utiliser et d'en profiter pour arriver à une analyse réaliste de l'actualité.¹⁹⁶

¹⁹¹"The length of the monologues, the ease with which they are managed, and the obvious delight with which they are carried on makes us suspect that language used for looking on rather than participating in must begin even earlier, perhaps as early as the infant's first structured babbling."
Artur N. Applebee, *ibid.*, p. 35

¹⁹²L. S. Vygotsky, 1978, *Mind in Society*, p. 93, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

¹⁹³"Saying things doesn't make them happen, and we can on the whole emerge unscathed from our verbal fantasies. The stories act as play because there are no consequences. (...) this kind of verbal play gives us linguistic mastery, the power of the voice, the authority of the spell-binder, the freedom to be and become whatever we choose without restraint."
Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 196, London: Cassell

¹⁹⁴"When we notice that a child has started to play with some newly acquired component of understanding, we may definitely conclude that he has become a full master of this item of understanding; only those ideas can become toys for him whose proper relation to reality is firmly known to him."
Kornëi Chukovsky, 1963, *From Two to Five*, p. 103, Berkeley: University of California Press

¹⁹⁵Kornëi Chukovsky, *ibid.*, p. 101

¹⁹⁶Kornëi Chukovsky, *ibid.*, pp. 118 - 127

L'imaginaire et la fantaisie, tout en permettant de rompre avec la réalité nous aident par conséquent à établir et à asseoir précisément cette même réalité. En même temps l'impact de la réalité se trouve nettement atténuée parce que nous pouvons la contempler sous de nombreuses facettes.¹⁹⁷ Mais comme le résume si bien Frédéric François: "Le jeu est ici à l'origine du sérieux."¹⁹⁸

Dès le début, ces petites histoires qui par la suite deviendront de plus en plus complexes et variées permettront à l'enfant d'organiser sa vie et sa mémoire, d'apporter ses premiers jugements et ses premiers avis sur les personnages et les événements de son entourage. On pourra ainsi dépasser le cercle restreint de sa propre vie et participer aux aventures émotionnelles et sentimentales de bon nombre de personnes.¹⁹⁹ Peut-être nos tendances égoïstes s'en trouveront-elles atténuées.

Les enfants, mais également les adultes, pourront au moins essayer de chercher et de donner une signification aux événements du flux de la vie. Ils pourront passer en revue, autant de fois qu'ils le désirent, les moments heureux aussi bien que tristes et certainement complexes de leurs vies particulières. Cela leur permettra de se distancer de l'impact immédiat des événements réels, même plaisants, et de mettre de l'ordre dans l'organisation psychique.²⁰⁰ Ainsi, les êtres humains apprennent à prendre des résolutions et des décisions au sujet de leurs actions futures. Les histoires, les récits, les "stories" permettent donc à l'enfant de réfléchir sur la position du "moi" dans la vie courante et d'apprécier sa propre valeur.²⁰¹

¹⁹⁷"Our sense of the normative is nourished in narrative, but so is our sense of breach and of exception. Stories make "reality" a mitigated reality. Children, I think, are predisposed naturally and by circumstance to start their narrative careers in that spirit. And we equip them with models and procedural tool kits for perfecting those skills. Without those skills we could never endure the conflicts and contradictions that social life generates. We would become unfit for the life of culture."

Jerome Bruner, 1990, *Acts of Meaning*, p. 97, London: Harvard University Press

"Narrative in play and story-telling helps to define the boundaries of the real and the unreal; it explores the paradoxical awareness of here and not here, which is part of the nature of the imaginary. **Story-telling both generates and controls emotions, so that the delineation of reality itself may depend on make-believe, on knowing that one can handle both the 'actual' and the 'made-up'.**"

Margaret Meek, 1985, *Imagination and Language*, in Gordon Wells & John Nicholls (eds.), *Language and Learning: an Interactional Perspective*, pp. 52, 53, London: Falmer Press

¹⁹⁸Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 63, Paris: Nathan

¹⁹⁹"The goal of storytellers (...) consists of fostering in the child, at whatever cost, compassion and humaneness - this miraculous ability of man to be disturbed by another being's misfortunes, to feel joy about another being's happiness, to experience another's fate as one's own. Storytellers take trouble to teach the child in his early years to participate with concern in the lives of imaginary people and animals, and to make sure that in this way he will escape the narrow frame of his egocentric interests and feelings."

Kornëi Chukovsky, 1963, *From Two to Five*, p. 138, Berkeley: University of California Press

²⁰⁰"Story provides a way of distancing oneself from unacceptable, disturbing or even pleasurable events and all children need to have access to the means of doing this."

Brigid Smith, 1992, 'Come to My Surprisement', in Morag Styles & Eve Bearne & Victor Watson (eds.), *After Alice*, p. 98, London: Cassell

²⁰¹"It is a way of thinking about "me" in the world."

Marian R. Whitehead, 1990, *Language and Literacy in the Early Years*, p.105, London: Paul Chapman

Savoir se positionner dans le cours de la vie implique que l'on sache se placer dans le temps. Nous savons de nos expériences personnelles que ceci n'est pas une chose facile pour les enfants. Gérard Genette maintient même "qu'aucun narrateur, y compris hors fiction, y compris hors littérature, orale ou écrite, ne peut s'astreindre naturellement et sans effort à un respect rigoureux de la chronologie."²⁰² Or, nous pensons que les structures narratives peuvent constituer une aide importante pour nous situer dans la continuité temporelle. Il suffit de penser aux célèbres mots "Il était une fois ..." pour nous en rendre compte. De toute façon, parler de récit et de structure narrative est synonyme de parler du temps et de la temporalité. En effet, nous pouvons dire avec Carol Fox que "narrative is a fundamental means of organizing our experience along the dimension of time."²⁰³ Toute histoire que nous racontons, même si elle n'est constituée que par un seul ou par deux énoncés, est située dans le temps. Les éléments de cette histoire se déroulent en séquence directe, l'un après l'autre. C'est d'ailleurs une des caractéristiques des premiers récits des enfants, en particulier des "bed-to-bed-stories" où les différentes phrases s'enchaînent dans un flux temporel allant du matin au soir. Au début les phrases ou énoncés ne sont que juxtaposés, mais bien vite des enchaînements temporels plus complexes se mettent en place par l'utilisation de conjonctions temporelles. Chez l'enfant, l'expérience de la temporalité et le développement langagier sont donc intimement liés.²⁰⁴

Le fait d'organiser le récit et l'histoire dans un ordre chronologique constitue le tremplin pour l'organisation d'argumentations logiques plus complexes, notamment les relations de cause à

"After all, histories are written (and re-written) after the fact in order to be functional for the needs of the present time and place."

René van der Veer & Jaan Valsiner, 1991, *Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis*, p. X, Oxford: Blackwell

"Story is a reflection of the child's conflicting feelings about her place in the world, as one who is dependent on adults and as one who is in control."

Carol Fox, 1988, 'Poppies Will Make Them Grant', in Margaret Meek & Colin Mills (eds.), *Language and Literacy in the Primary School*, p.65, London: Falmer Press

(...) our sensitivity to narrative provides the major link between our own sense of self and our sense of others in the social world around us."

Jerome Bruner, 1986, *Actual Minds, Possible Worlds*, p. 69, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

²⁰²Gérard Genette, 1991, *Fiction et Diction*, p. 70, Paris: Éditions du Seuil

²⁰³Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 68, London: Cassell

²⁰⁴"The child's experience of time takes form in close contact with the development of language. Students of language acquisition by children have (...) noticed that the child often remembers an earlier stage in his progressive mastery of language. A child enjoys talking about language. Metalinguistic operations are an essential instrument in his linguistic development. He recalls the past in this way: «When I was small, I talked like that, and now I speak differently, like this.» He also sometimes begins to speak in the manner of a baby, either as a game or in order to solicit more tenderness or affection from adults." Roman Jakobson & Krystyna Pomorska, 1990, *The Time Factor in Language*, in Linda R. Waugh & Monique Monville-Burston (eds.), *On Language - Roman Jakobson*, p. 174, London: Harvard University Press

effet. Nous pouvons dire avec Michel Fayol que la "notion de structure narrative se ramène en conséquence au fait que les événements successifs sont perçus comme reliés causalement et les comportements comme finalisés."²⁰⁵ L'organisation chronologique planifiée en fonction d'un but nous permet également de soutenir activement le processus de mémorisation, comme nous l'avons vu lorsque nous évoquons les schémas narratifs décrits par Sir Frederick Bartlett.²⁰⁶

Organiser un récit en respectant et en considérant les contraintes chronologiques nous semble représenter une grande difficulté pour les enfants de la tranche d'âge qui constitue l'échantillon de notre projet. Le fait d'opérer cette organisation sur un niveau purement oral nous paraît encore plus difficile que de la réaliser au niveau de l'écrit. Dans ce contexte, l'ordinateur peut constituer une aide considérable, étant donné qu'il permet aux élèves de réécouter à leur guise les enregistrements qu'ils ont effectués. Encore faut-il savoir retrouver ses repères à l'intérieur du flux verbal enregistré.

5.4 Un exemple concret en salle de classe

Nous ne pouvons pas résister ici au plaisir de citer un exemple que nous avons collecté tout au début du travail avec TEO dans une classe de quatrième année d'études. Le récit oral élaboré par quatre enfants illustre à merveille les difficultés qu'éprouvent les enfants à trouver une solution au problème posé par la temporalité. Ils sont très vite à perdre le contrôle de la séquence temporelle. Ce récit est également à même d'illustrer bon nombre des autres commentaires que nous avons apportés plus haut. Nous nous sommes donc décidés de l'inclure dès à présent pour clarifier nos propos abstraits. Le commentaire de l'institutrice constitue un élément complémentaire non négligeable et illustre à son tour l'aspect d'une recherche-action sérieuse au niveau de nos écoles primaires.

Le jour de Saint Nicolas

(raconté par Mireille, Diane, Jessica C. et Max)
19.11.93 et 25.11.93 (une heure et demie de travail)
4e année d'études

(01)	1	Max	Le jour de Saint Nicolas.
(02)	7	Jessica	C'est l'après-midi à cinq heures.

²⁰⁵Michel Fayol, 1985, Le récit et sa construction, p. 62, Lausanne: Delachaux et Niestlé

²⁰⁶"Narrative is deeply tied into the way we experience memory (...). (...) memory (...) means organizing things in a mental sequence so that we can hold them in our minds. Otherwise it would be impossible to impose any order on the chaotic flux of events. Organizing experience as narrative memory can mean putting things in a chronological order ('and then ...'), or in a pattern of cause and effect, just as children start to operate with numbers by counting them forward in sequence, and later learn to turn them backwards, regroup them and find new relationships."

Carol Fox, 1993, At the Very Edge of the Forest, p. 195, London: Cassell

- (03) 2 Jessica Diane et Tammy sont deux soeurs.
(04) 25 Jessica Diane est la plus grande.
(05) 3 Mireille Elles sont seules à la maison.
(06) 5 Diane Leurs parents sont chez leur grand-mère.
(07) 72 Jessica Papa dit:
Max "Nous reviendrons à six heures."
(08) 75 Max Ils vont chercher les cadeaux de Saint Nicolas.
(09) 8 Mireille Les parents ont un accident.
(10) 71 Max L'ambulance vient:
classe "Tatütata ... "
(11) 12 Diane Les enfants ne savent pas ça.
(12) 13 Max Le temps passe et passe. Il est sept heures.
(13) 16 Mireille, Jessica, Diane Dring ...
Jessica Diane téléphone à sa grand-mère.
(14) 29 Diane La grand-mère dit: "Ils sont partis!"
(15) 18 Max, Jessica Oufff!!
(16) 28 tous Oh lala, quelle chance!
(17) 20 Diane Il est huit heures et demie. Les enfants sont au lit.
(18) 27 Max Diane dort déjà.
(19) 34 Mireille Tammy saute du lit.
(20) 36 Jessica Elle va à la cuisine pour prendre un morceau de chocolat.
(21) 40 Jessica Elle entend un bruit. (Bruits)
Max "Le Saint Nicolas vient!"
(22) 42 Mireille Elle ouvre la fenêtre.
(23) 43 Max Elle a peur.
Jessica IIIHHHHH!
(24) 54 Max Le père-fouetteur* tape avec sa chaîne sur le mur.
(25) 76 Mireille Elle se cache sous le lit. "Ah, ma tête!"
(26) 84 Jessica Le père-fouetteur dit:
Max "Tu dois obéir à ta maman!"
(27) 55 Mireille Tammy crie:
Diane "Au secours, au secours, Diane sauve-moi!"
(28) 58 Max Papa téléphone de la clinique à la maison.
(29) 57 tous Dring!!
(30) 85 Max "Bonjour, Tammy, c'est toi?"
Jessica "Oui."
(31) 6 Diane "Où es-tu papa?"
(32) 61 Max "Je suis à la clinique, Tammy."
(33) 86 Max "Réveille Diane, tout de suite, Tammy."
Jessica "Oui."
(34) 64 Mireille Tammy réveille Diane.
(35) 65 Mireille Tammy crie:
Diane "Diane, Diane, réveille-toi!"
(36) 92 Diane "Oh, Tammy, qu'est-ce qu'il y a? Laisse-moi encore dormir
une minute."
(37) 67 Max Ding, dong!
Diane Maman et papa sont là.
Max Ding, dong!
(38) 68 Mireille Tammy et Diane sont contentes.
(39) 69 tous Lalalalala, c'est la fin!

*entre-temps nous savons qu'il s'appelle le père-fouettard...

Commentaire de l'institutrice

Un jour Mireille, Max, Jessica et Diane avaient fini un travail écrit à l'école. Je leur proposais de raconter une histoire sur l'ordinateur. Les enfants étaient très motivés et ils ont utilisé le logiciel sans le moindre problème.

Je leur ai demandé d'imaginer une histoire sur la peur. Quelques jours auparavant nous avions discuté de tout ce qui peut bien nous effrayer.

Quand j'ai écouté la cassette ayant enregistré les commentaires de ces quatre enfants, je me suis rendue compte que les enfants sont très différents par rapport à une situation où ils travaillent seuls. Tandis que Diane est plutôt calme dans la salle de classe, elle faisait une impression nerveuse et pressée. Elle était impatiente et elle ne voulait pas toujours laisser discuter les autres. Elle voulait tout de suite un résultat. Et puis elle parlait d'une façon sévère avec ses camarades. D'un autre côté, Diane voulait uniquement dire les phrases qui n'étaient pas trop compliquées. Je ne connaissais pas Diane de cette façon.

Jessica, la copine de Diane, se comportait un peu de la même façon. J'avais déjà remarqué dans d'autres situations que Jessica a des problèmes quand il s'agit de laisser du temps aux autres. Diane et Jessica ont dominé la communication mais d'un autre côté elles ont été également la force motrice du groupe.

Mireille a été plutôt réservée. Normalement elle bavarde beaucoup et le travail en groupe lui plaît. Elle n'avait pas vraiment envie de participer. Max s'est admirablement bien débrouillé dans ce groupe. Comme il manie bien l'ordinateur, il s'est fait respecter par les autres. Et puis il est habitué au bavardage de ses voisines. Il les a laissées parler calmement, sans abandonner ses idées et sans oublier de les réaliser.

La formation du groupe m'a arrangée dans une situation pratique, mais elle n'était pas idéale parce qu'il y avait trop de frictions ...

On constate qu'il n'y a pas eu de rôles fixes parce que Jessica et Diane ont choisi les phrases qui leur plaisaient. Pour elles, la satisfaction personnelle était plus importante que le travail réalisé par tout un groupe.

Il ne faut néanmoins pas oublier que la production orale est très intéressante de plusieurs points de vue.

Les enfants ont enregistré beaucoup d'énoncés: 92. Ils ont eu une énorme application lors de l'enregistrement, ils étaient motivés jusqu'à la fin. Même quand ils essayaient d'imiter des bruits avec des objets sur place (la buvette de la salle des fêtes), ils pensaient à leur travail. D'ailleurs, les bruits sont très importants pour les enfants. Ils en ont discuté dès le début de l'enregistrement. Quand

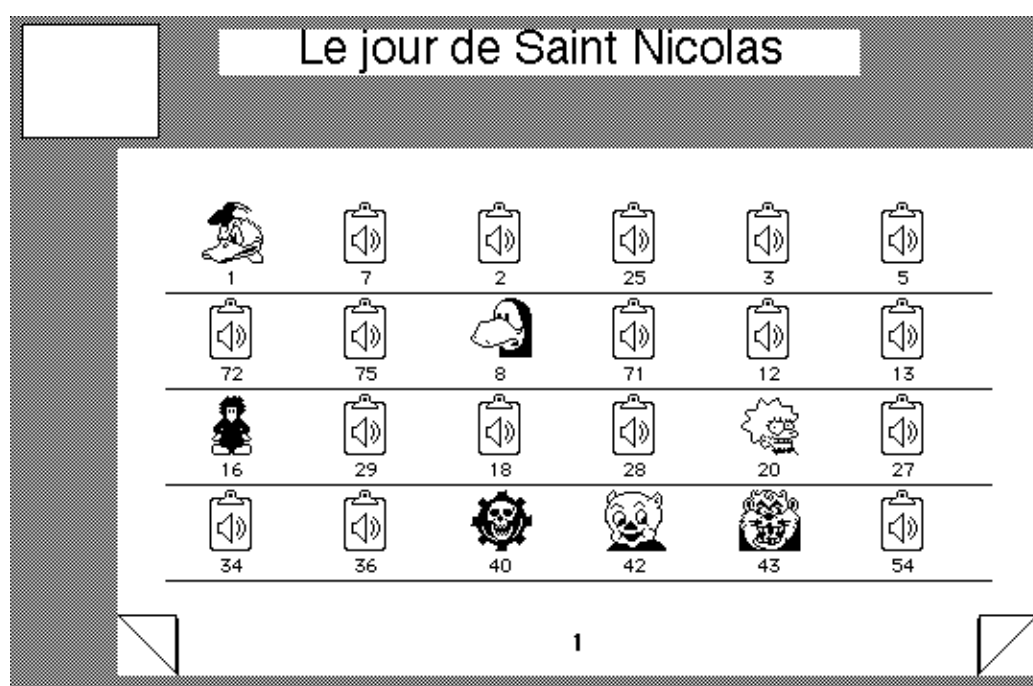
ils présentaient leur récit à la classe, j'ai remarqué que les bruits et les cris ont impressionné les camarades.

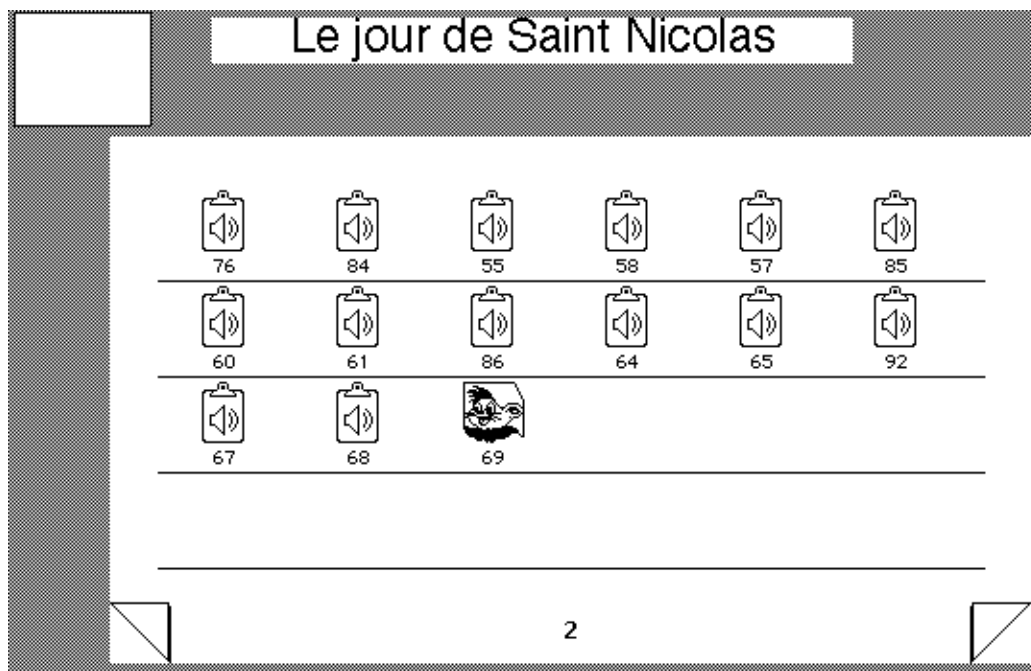
Les enfants ont discuté en luxembourgeois de ce qu'ils allaient faire. Ils essayaient de formuler l'idée ensemble. Ils ne se contentaient pas du premier essai. Lorsqu'ils ne trouvaient pas la bonne expression ou lorsqu'ils faisaient une faute, ils riaient, ils étaient de bonne humeur, parce qu'ils savaient qu'on peut jeter une "faute" dans la poubelle.

La temporalité joue un rôle important pour les enfants.

- Quand est-ce que les parents partent?
Sûrement pas le soir.
- Quand est-ce que les enfants vont au lit?
A sept heures et demie, au plus tôt, d'autant plus qu'ils sont seuls à la maison!
- Le père dit aux enfants qu'il va revenir avec maman à six heures et demie.
Papa doit le dire avant de partir.

Ils ont placé des repères dans leur histoire en glissant des pictogrammes sur les icônes importantes. Ils n'ont pas choisi n'importe quelle figurine: un bonhomme triste pour marquer le moment de l'accident ou un tigre dangereux lorsque la petite Tammy crie... Les enfants ont eu besoin de ces repères pour changer ou compléter leur histoire.





Voici quelques exemples des interactions autour de l'organisation du récit:

- Diane est la grande soeur;
- il faut préciser papa et maman vont chez grand-mère;
- les enfants ont imité la sirène de l'ambulance qui vient en cas d'accident;
- la petite Tammy se cache sous le lit quand le père-fouettard frappe avec sa chaîne (ce détail rehausse le suspense);
- à la fin, le dialogue au téléphone est développé.

J'ai aussi constaté que les enfants trouvent spontanément la bonne expression en articulant plusieurs possibilités:

- il dit à les enfants - aux enfants (énoncé éliminé);
- eccident - accident (8);
- nous revions - reviens - revienons - et finalement: nous reviendrons (72).

Il y a aussi beaucoup de réflexions sémantiques et grammaticales:

- elle attend un bruit (hatt waart jo nët drop ... laachen); elle entend un bruit (40); (Mireille: écoute heescht héieren, dat geet och ...);
- elle veut aller à la cuisine pour se prendre un morceau de chocolat;

(ma hatt hëlt sech dach nët ... laachen);
se prendre: interférence avec le luxembourgeois;
Jessica ressent que ce n'est pas juste, elle y trouve même
quelque chose de comique!

- il: pour les garçons;
quand on parle de Tammy, il faut dire: elle.

Quand nous avons écouté l'enregistrement avec toute la classe,
quelques corrections et suggestions ont été intéressantes:

- La sirène de l'ambulance n'était pas assez forte (71);
- Papa et maman ont cherché les cadeaux pour Saint Nicolas:
papa et maman vont les chercher! (futur proche);
ce ne sont pas les cadeaux pour Saint Nicolas, des cadeaux qu'on
lui offrirait: il faut donc dire de Saint Nicolas!
Ils vont chercher les cadeaux de Saint Nicolas(75).
- Le père-fouettard dit à Tammy: Il faut obéir à ta maman!
tu faux...?
tu dois obéir...(84).

- Laisse-moi encore une seconde dormir.
Laisse-moi une minute encore dormir.
Carole: "Jo, dat as schwéier mam Franséschen, et wees een nët,
wéi een dat dréie soll."
Finalement: Laisse-moi encore dormir une minute (92).
(une seconde serait trop courte, pense Ricardo).

Les enfants ont mis beaucoup d'expression dans leur voix, le récit
est très vivant. Il a plu beaucoup aux camarades de classe.

Ce travail m'a montré comment un groupe d'enfants peut être
appliqué et motivé. Les corrections se sont faites presque automati-
quement. Il y a eu beaucoup de réflexions qui aideront
certainement les enfants lors de la lecture et de la production de
textes écrits.

Nous souhaitons apporter quelques réflexions au sujet des
remarques faites par l'institutrice.

- Tout d'abord, nous voudrions insister que la transcription ne
peut en aucun cas véhiculer les nombreuses facettes et nuances de
l'enregistrement sonore. Les éléments fantasques et parodiques,
notamment dans les voix attribuées aux adultes, sont très
prononcés. La parodie peut être considérée comme un exemple
extrême du "dialogue" qui peut avoir lieu à l'intérieur d'une
structure narrative. En effet, le locuteur fait usage de la parodie
pour déformer le discours d'une autre personne. La voix de cette

dernière rencontre donc celle de son interprète pour donner naissance à une nouvelle forme de discours.²⁰⁷ La version finale témoigne d'une bonne humeur générale lors de l'élaboration du produit. Il se peut que cette bonne humeur soit le résultat et en même temps la preuve d'un dialogue véritable et équitable entre toutes les parties engagées. Ainsi s'expliquerait peut-être l'absence générale du rire et de la bonne humeur dans les situations et dans les interactions où l'enseignant domine les débats.²⁰⁸

Il nous faut absolument souligner le ton assuré et tout à fait confiant qui est manifesté par les élèves tout au long des productions et des conversations qui les accompagnent. Cette assurance et cette confiance font souvent cruellement défaut lors des interactions organisées à l'intérieur de nos salles de classe dans le but de créer des situations de communications authentiques qui répondent aux exigences du programme scolaire.

- De même, l'intonation et l'expressivité dans la voix sont mises en exergue par l'institutrice. Nous voudrions y ajouter la notion de rythme et de débit du discours. Ce sont là d'ailleurs les marques de l'authenticité d'un discours oral et d'une histoire originale.²⁰⁹ Le plaisir qu'éprouvent les enfants à opérer leur propre bruitage ne fait que renforcer cette authenticité. Lors d'essais du logiciel TEO avec des enfants de trois ans et avec des enfants de l'éducation préscolaire, nous avons plus d'une fois remarqué que ces enfants n'enregistraient que des cris et des exclamations lors des premières séances. Cette façon de véhiculer un certain message et une certaine signification par l'intermédiaire de l'intonation et de l'usage expressif de la voix au sens le plus large a été identifiée par M. A. K.

²⁰⁷"One form of (...) dialogic orientation is parody, a process in which one voice transmits what another voice has said but does so with a "shift in accent". This is a dialogic, or multivoiced, phenomenon because the overtones of irony and sarcasm that emerge in parody are due to the simultaneous presence of both the transmitting and the transmitted voices."

James V. Wertsch, 1991, *Voices of the Mind*, p. 55, London: Harvester Wheatsheaf

²⁰⁸"(...) das Lachen verbleibt (...) vor allem in der echten und nicht bloß rhetorischen Dialoghaftigkeit, welche den Gedanken in die fröhliche Relativität des werdenden Seins versenkt, welche nicht zuläßt, daß der Gedanke in dogmatischer (monologischer) Abstraktion erstarrt."

Michail M. Bachtin, 1990, *Literatur und Karneval*, S. 67, Frankfurt am Main: Fischer

²⁰⁹"Intonation, the ability to tune language, is a key factor in all language learning, both the learning of the mother tongue and all subsequent language and literacy learning. (...) reveal the function that intonation has in the structuring of a spoken language."

Myra Barrs, 1992, *The Tune on the Page*, in Keith Kimberley & Margaret Meek & Jane Miller (eds.), *New Readings - Contributions to an Understanding of Literacy*, p. 17, London: A & C Black

"What is important is *how* the story is told. What I first noticed about the language of the stories is that it had *style*, characterized by a kind of excess with words, with unusual lexical choices, ringing phrases, complicated sentences, formal modes of address between characters, exaggerated narrators' voices. Yet the verbal excess is not a kind of adornment to the story events; *the verbal excess is the story*, whether what it relates is bizarre (fairies knocked off rocks by earthquakes, fathers hiding in holes in the ground), or mundane and ordinary.

(...) mastery and pleasure in language play are the *raison d'être* of the children's storying."

Carol Fox, *At the Very Edge of the Forest*, pp. 34, 170, London: Cassell

"A narrative, after all, is not just a plot, a *fabula*, but a way of telling, a *sjuzet*."

Jerome Bruner, 1990, *Acts of Meaning*, p. 123, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Halliday comme un facteur déterminant dans l'apprentissage de la langue maternelle ainsi que dans celui de toute autre langue.²¹⁰

Par ailleurs, on peut voir dans l'expressivité manifestée par les enfants un signe non trompeur de l'implication et de la participation conscientes des enfants dans les échanges oraux. En effet, comme le proclame Bakhtine, "toute activité mentale est expressive, c'est-à-dire constitue une expression potentielle. Toute pensée, toute émotion, tout mouvement volontaire sont expressifs."²¹¹

Il convient de souligner que le travail langagier dans nos classes n'est la plupart du temps pas très favorable aux facteurs mentionnés ci-dessus pour leur permettre de jouer un rôle décisif au cours de l'acquisition d'une langue étrangère. Le fait d'insister sur l'exactitude grammaticale des structures proposées à l'apprenant n'est pas de nature à encourager un débit, une intonation et un rythme de la parole naturels. Or, il semble qu'une fluidité normale de la parole soit absolument requise à la fois pour se familiariser avec les structures d'une langue et pour intérioriser son rythme et ses intonations. L'acquisition de la part des enfants de la langue maternelle peut ici servir de référence, étant donné que ces enfants ont tendance, dès le début, de soutenir un discours continu sans toutefois en maîtriser toutes les finesses grammaticales et sémantiques. En effet, les enfants ont souvent besoin de plusieurs années pour arriver à la maîtrise des structures formelles essentielles du langage. Donc, tout en considérant que l'école peut permettre d'accélérer ces processus, nous voudrions cependant insister sur la valeur essentielle de l'organisation d'un discours soutenu, enchaîné et fluide.²¹²

²¹⁰(...) it is our contention that the learning of language is essentially the learning of a semantic system, and that this process is already well under way before the child has any words at all. He learns to mean long before he adopts the lexical mode for the realization of meanings. (...) His own system is a system of meanings, and some or all of these meanings may be expressed through sounds borrowed from the adult language. On the other hand, it may be that none of them are, and in that case the investigator tends not to recognize that there is any language learning taking place at all. In fact there is; there is a great deal of language learning at this stage. The child is already both responding to and producing signals of a linguistic kind. In the very first instance, he is learning that there is such a thing as language at all, that vocal sounds are functional in character. He is learning that the articulatory resources with which he is endowed can be put to the service of certain functions in his own life. For a child, using his voice is doing something; it is a form of action, and one which soon develops its own patterns and its own significant contexts. (...) a child begins using vocal sounds consistently and systematically, developing some kind of constant relation between sounds and meanings. (...) there are certain fundamental goals or purposes that he child achieves through the use of vocal sound. (...) the child also uses language for creating a universe of his own, **a world initially of pure sound**, but which gradually turns into one of story and make-believe and let's pretend, and ultimately into the realm of poetry and imaginative writing."

M. A. K. Halliday, 1975, *Learning How to Mean*, pp. 9, 10, 11, 20, London: Edward Arnold

²¹¹Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, p. 50, Paris: Les Éditions de Minuit

²¹²"Some will argue that accuracy should come first and not fluency. Taking the cue from nature, however, we find that children attain fluency first, and that sometimes many years elapse before all their inaccuracies clear away. (...) the only way to learn accuracy is by being fluent, for fluency is an integral part of accuracy."

T. W. Cummings, 1916, *How to Learn a Language*, p. 23, New York: privately printed

Les mots suivants d'Italo Calvino serviront à traduire notre conviction qu'un travail langagier axé uniquement sur les structures formelles élémentaires ne pourra jamais répondre aux besoins des élèves désirant apprendre une langue, fut-elle étrangère:

Marco Polo beschreibt eine Brücke, Stein um Stein.
"Doch welcher Stein ist es, der die Brücke trägt?" fragt Kublai Khan.
"Die Brücke wird nicht von diesem oder jenem Stein getragen", antwortet Marco,
"sondern von der Linie des Bogens, den diese bilden."
Kublai Khan verharrt in nachdenklichem Schweigen. Dann setzt er hinzu:
"Warum sprichst du von den Steinen? Nur der Bogen ist für mich von Bedeutung."
Polo erwidert: "Ohne Steine gibt es keinen Bogen."²¹³

Ces mots constituent également une mise en garde à notre adresse dans le sens où, à l'intérieur de nos salles de classe, il peut exister des constellations qui demandent un travail simultané sur certaines structures élémentaires d'une langue étrangère afin de permettre aux structures narratives des enfants de s'épanouir de façon satisfaisante. Nous allons revenir sur ce point précis lorsque nous traiterons les différents types de structures narratives développées dans les classes qui ont participé à notre projet.

- L'institutrice touche également au problème que pose la répartition du travail entre filles et garçons lors d'une activité avec l'ordinateur. Dans l'exemple, c'est l'unique garçon du groupe qui manipule la souris et l'ordinateur, laissant aux filles toute liberté de discuter à leur guise. On ne pourrait y voir que la reproduction de stéréotypes sexuels tels qu'ils continuent à être de mise dans notre société actuelle. Mais, l'institutrice, qui connaît beaucoup mieux les enfants, tient à relativiser notre appréciation. Nous sommes cependant convaincus qu'une prise de conscience du problème en question, à savoir l'accès des filles à une formation technologique profitable à une insertion professionnelle efficace, est absolument nécessaire. On constate souvent au niveau secondaire ou supérieur une réticence certaine, mais compréhensible, de la part des filles pour s'engager dans le domaine des technologies modernes.²¹⁴ A ce stade, il semble souvent trop tard pour redresser la barre.

Or, même au niveau primaire, on peut assister à des phénomènes semblables. Ainsi, bon nombre de garçons, forts de leur expérience avec divers ordinateurs de poche et de jeux, clament bien haut leur compétence supérieure dans le maniement des ordinateurs qui se

²¹³Italo Calvino, 1984, *Die unsichtbaren Städte*, S. 96, München: Hanser

²¹⁴Martina Ritter, 1994, *Computer oder Stöckelschuh*, Frankfurt/New York: Campus

Peggy Newton & Eevi Beck, 1993, *Computing: An Ideal Occupation for Women?*, in John Benyon & Hughie Mackay (eds.), *Computers into Classrooms - More Questions Than Answers*, London: Falmer Press

John Benyon, 1993, *Computers, Dominant Boys and Invisible Girls: Or, 'Hannah, it's not a toaster, it's a computer'*, in *ibid.*

trouvent dans les salles de classe. A priori, il semble difficile de les en dissuader. Cependant, le rapport de l'institutrice précité permet d'entrevoir une lueur d'espoir. Beaucoup d'enseignants constatent une disposition évidente des filles à s'exprimer d'une manière plus intense sur le plan verbal dès le début de l'enseignement primaire que ne le font d'habitude la plupart des garçons. Le travail qui tourne tant autour de l'atelier d'écriture qu'autour de TEO fait appel aux capacités langagières spontanées des enfants. La confiance certaine dont font preuve les filles dans ce domaine précis pourra sans aucun doute être mise à profit dans le travail avec l'ordinateur.

Nous allons revenir sur cet aspect particulier du problème lorsque nous évoquerons la collaboration à l'intérieur des groupes lors de l'élaboration des enregistrements avec TEO. Nous nous permettons cependant de faire remarquer qu'à notre avis, des filles, qui auront eu la possibilité de travailler au niveau de l'école primaire en toute confiance avec les technologies nouvelles afin de réaliser des produits significatifs, seront beaucoup moins en danger de succomber plus tard aux impostures grandiloquentes de leurs camarades de classe de la gent masculine. En voilà peut-être une des justifications les plus pertinentes pour l'introduction du travail avec les technologies nouvelles de l'information et de la communication dès le début de la scolarisation obligatoire.

Nous allons nous tourner à présent vers le travail concret avec TEO à l'intérieur des classes ayant participé à notre projet.

Bibliographie

- Aiken, Joan**, 1977,
Purely for Love, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, *The Cool Web - The Pattern of Children's Reading*, London: The Bodley Head
- Applebee, Arthur N.**, 1978,
The Child's Concept of Story, Chicago: The University of Chicago Press
- Bachtin, Michail M.**, 1990,
Literatur und Karneval, Frankfurt am Main: Fischer
- Bakhtine, Mikhail M. (Volochinov, V. N.)**, 1977 (première édition 1929),
Le marxisme et la philosophie du langage, Paris: Les Éditions de Minuit
- Bamberg, Michael G. W.**, 1987,
The Acquisition of Narratives, Berlin: Mouton de Gruyter
- Barrs, Myra**, 1992,
The Tune on the Page, in Keith Kimberley & Margaret Meek & Jane Miller, *New Readings - Contributions to an Understanding of Literacy*, London: A & C Black
- Bearne, Eve**, 1992,
Myth and Legend: The Oldest Language?, in Morag Styles & Eve Bearne & Victor Watson (eds.), *After Alice - Exploring Children's Literature*, London: Cassell
- Benyon, John**, 1993,
Computers, Dominant Boys and Invisible Girls: Or, 'Hannah, it's not a toaster, it's a computer,' in John Benyon & Hughie Mackay (eds.), *Computers into Classrooms - More Questions Than Answers*, London: Falmer Press
- Benyon, John & Mackay, Highie (eds.)**, 1993,
Computers into Classrooms - More Questions Than Answers, London: Falmer Press
- Blake, William**, 1992 (1st edition 1789),
Songs of Innocence and Songs of Experience, New York: Dover Publications
- Brel, Jacques**, 1982,
Oeuvre Intégrale, Paris: Robert Laffont
- Britton, James**, 1977,
Response to Literature, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, *The Cool Web - The Pattern of Children's Reading*, London: The Bodley Head
- Britton, James**, 1977,
The Role of Fantasy, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, *The Cool Web - The Pattern of Children's Reading*, London: The Bodley Head
- Britton, James**, 1993,
Literature in its Place, Portsmouth, NH: Boynton/Cook
- Bruner, Jerome**, 1986,
Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Bruner, Jerome**, 1990,
Acts of Meaning, London: Harvard University Press
- Calvino, Italo**, 1984,
Die unsichtbaren Städte, München: Hanser
- Cassirer, Ernst**, 1985,
Symbol, Technik, Sprache, Hamburg: Felix Meiner Verlag
- Cháo, Ramon**, 1990,
Onetti, Paris: Plon
- Chukovsky, Kornëi**, 1963,
From Two to Five, Berkeley: University of California Press
- Conrad, Joseph**, 1977,
Herz der Finsternis, Zürich: Diogenes
- Cummings, T. W.**, 1916,
How to Learn a Language, New York: privately printed
- Eliot, T. S.**, 1933
The Use of Poetry and the Use of Criticism: Studies in the Relationship of Criticism to Poetry in England, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Eliot, T. S.**, 1974,
Collected Poems 1909 - 1962, London: Faber and Faber
- Elkonin, Daniil**, 1980,
Psychologie des Spiels, Köln: Pahl-Rugenstein

- Fahlke, Eberhard (Hrsg.)**, 1994,
Die Katze Erinnerung - Uwe Johnson, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Fayol, Michel**, 1985,
Le récit et sa construction, Lausanne: Delachaux et Niestlé
- Fox, Carol**, 1988,
'Poppies Will Make Them Grant', in Margaret Meek & Colin Mills (eds.), *Language and Literacy in the Primary School*, London: Falmer Press
- Fox, Carol**, 1993,
At the Very Edge of the Forest, London: Cassell
- François, Frédéric**, 1993,
Pratiques de l'oral, Paris: Nathan
- Freeman, Mark**, 1993,
Rewriting the Self - History, Memory, Narrative, London: Routledge
- Genette, Gérard**, 1980,
Narrative Discourse, Oxford: Basil Blackwell
- Genette, Gérard**, 1991,
Fiction et Diction, Paris: Éditions du Seuil
- Gössmann, Wilhelm**, 1991,
Strategien des Erzählens, in Frank Lüschow & Marita Pabst-Weinschenk (Hg.), *Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozeß*, Frankfurt am Main: Peter Lang
- Gregory, R. L.**, 1977,
Psychology: Towards a Science of Fiction, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, *The Cool Web - The Patterns of Children's Reading*, London: The Bodley Head
- Gundlach, Robert A.**, 1982,
Children as Writers - The Beginnings of Learning to Write, in Martin Nystrand (ed.), *What Writers Know - The Language, Process, and Structure of Written Discourse*, London: Academic Press
- Halliday, M. A. K.**, 1975,
Learning How to Mean, London: Edward Arnold
- Halliday, M. A. K.**, 1985,
Spoken and Written Language, Oxford: Oxford University Press
- Hardy, Barbara**, 1977,
Towards a Poetics of Fiction: an Approach Through Narrative, in Margaret Meek & Aidan Warlow & Griselda Barton, *The Cool Web - The Patterns of Children's Reading*, London: The Bodley Head
- Havelock, Eric A.**, 1991,
The Oral-Literate Equation: a Formula for the Modern Mind, in David R. Olson & Nancy Torrance (eds.), *Literacy and Orality*, Cambridge: Cambridge University Press
- Heath, Shirley Brice**, 1983,
Ways with Words, Cambridge: Cambridge University Press
- Iser, Wolfgang**, 1972,
Der implizite Leser, München: Wilhelm Fink Verlag
- Jakobson, Roman & Pomorska, Krystyna**, 1990,
The Time Factor in Language, in Linda R. Waugh & Monique Monville-Burston (eds.), *On Language - Roman Jakobson*, London: Harvard University Press
- Johnson, Uwe**, 1988,
Jahrestage - Aus dem Leben von Gesine Cresspahl - 1, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Kafka, Franz**, 1983,
Briefe an Milena, Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag
- Kimberley, Keith & Meek, Margaret & Miller, Jane**, 1992,
New Readings - Contributions to an Understanding of Literacy, London: A & C Black
- Langer, Susanne K.**, 1987 (Erstausgabe 1942),
Philosophie auf neuem Wege, Frankfurt am Main: Fischer
- Lüschow, Frank & Pabst-Weinschenk, Marita (Hg.)**, 1991,
Mündliche Kommunikation als kooperativer Prozeß, Frankfurt am Main: Peter Lang
- Meek, Margaret**, 1982,
Learning to Read, London: The Bodley Head
- Meek, Margaret**, 1985,
Imagination and Language, in Gordon Wells & John Nicholls (eds.), *Language and Learning: an Interactional Perspective*, London: Falmer Press

- Meek, Margaret**, 1991,
On Being Literate, London: The Bodley Head
- Meek, Margaret & Warlow, Aidan & Barton, Griselda**, 1977,
The Cool Web - The Patterns of Children's Reading, London: The Bodley Head
- Meek, Margaret & Mills, Colin (eds.)**, 1988,
Language and Literacy in the Primary School, London: Falmer Press
- Newton, Peggy & Beck, Eevi**, 1993,
Computing: An Ideal Occupation for Women?, in John Benyon & Hughie Mackay (eds.),
Computers into Classrooms - More Questions Than Answers, London: Falmer Press
- Nystrand, Martin (ed.)**, 1982,
What Writers Know - The Language, Process, and Structure of Written Discourse,
London: Academic Press
- Oksaar, Els**, 1987,
Spracherwerb im Vorschulalter, Stuttgart: Kohlhammer
- Olson, David R. & Torrance, Nancy (eds.)**, 1991,
Literacy and Orality, Cambridge: Cambridge University Press
- Opie, Iona & Peter**, 1980,
A Nursery Companion, London: Oxford University Press
- Pavese, Cesare**, 1988 (Erstausgabe 1952),
Das Handwerk des Lebens: Tagebuch 1935 - 1950, Düsseldorf: Claassen
- Piaget, Jean**, 1945,
La formation du symbole chez l'enfant, Lausanne: Delachaux et Niestlé
- Ritter, Martina**, 1994,
Computer oder Stöckelschuh, Frankfurt/New York: Campus
- Schulz, Bruno**, 1992,
Die Wirklichkeit ist Schatten des Wortes - Aufsätze und Briefe, S. 241, München:
Hanser
- Sendak, Maurice**, 1977,
Questions to an Artist Who Is Also an Author, in Margaret Meek & Aidan Warlow &
Griselda Barton, *The Cool Web - The Patterns of Children's Reading*, London:
The Bodley Head
- Smith, Brigid**, 1992,
'Come to My Surprisement', in Morag Styles & Eve Bearn & Victor Watson (eds.),
After Alice, London: Cassell
- Smith, Frank**, 1992,
To Think - In Language, Learning and Education, London: Routledge
- Stern, Clara & William**, 1987,
Die Kindersprache, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Styles, Morag & Bearn, Eve & Watson, Victor**, 1992,
After Alice - Exploring Children's Literature, London: Cassell
- Veer, René van der & Valsiner, Jaan**, 1991,
Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis, Oxford: Blackwell
- Vygotsky, L. S.**, 1978,
Mind in Society, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S.**, 1979,
Consciousness as a Problem in the Psychology of Behavior,
Soviet Psychology 17 (4)
- Vygotsky, L. S.**, 1981,
The Genesis of Higher Mental Functions, in J. V. Wertsch, *The Concept of Activity in*
Soviet Psychology, Armonk, N. Y.: M. E. Sharpe
- Waugh, Linda R. & Monville-Burston, Monique (eds.)**, 1990,
On Language - Roman Jakobson, London: Harvard University Press
- Weir, Ruth**, 1962 (ed. 1970),
Language in the Crib, The Hague: Mouton & Co.
- Wells, Gordon & Nicholls, John (eds.)**, 1985,
Language and Learning: an Interactional Perspective, London: Falmer Press
- Wertsch, J. V.**, 1981,
The Concept of Activity in Soviet Psychology, Armonk, N. Y.: M. E. Sharpe
- Wertsch, James V.**, 1991,
Voices of the Mind, London: Harvester Wheatsheaf

- Whitehead, Marian R.**, 1990,
Language and Literacy in the Early Years, London: Paul Chapman
- Wygotski, L. S.**, 1974,
Denken und Sprechen, Frankfurt am Main: Fischer
- Yeats, William Butler**, 1986,
Selected Poems and Three Plays (3d edition), New York: Collier Books
- Zimmer, Dieter E.**, 1990,
Tiefenschwindel, Hamburg: Rowohlt

6 TEO dans les classes ayant participé à l'expérience

Dans ce chapitre nous allons donner la parole aux enseignants impliqués dans l'expérience avec TEO afin de leur permettre d'apporter leur point de vue individuel et distinctif. Ces témoignages illustreront la démarche individuelle de chacun des enseignants à l'intérieur de la recherche-action. Les façons d'aborder l'utilisation de TEO dans les classes particulières seront forcément différentes. Chacun des enseignants a choisi un aspect particulier du travail avec TEO dans sa classe. A partir de ces données les enseignants ont procédé à une analyse des conditions d'utilisation du logiciel dans leurs conditions particulières. Ces réflexions ne font que refléter les différentes positions de départ à la fois théoriques et pratiques des enseignants concernés. Or, c'est cette différence même qui a été et qui reste la condition préalable à un échange profitable entre les membres du groupe d'expérimentation de TEO. Comme le dit si bien Frédéric François: "la différence est constitutive du dialogue."²¹⁵ Il appartient à chaque lecteur de s'insérer dans ce dialogue imaginaire, de dénicher des atomes crochus et de s'engager lui-même sur le chemin de la réflexion au sujet de sa propre pratique scolaire.

Pour illustrer ses propos, chaque enseignant a sélectionné deux ou trois textes dans le corpus élaboré par les élèves. Ces textes feront l'objet de commentaires supplémentaires de notre part, au cas où nous pourrions les utiliser pour traiter de manière exemplaire certains aspects essentiels de l'utilisation de TEO dans les classes de l'enseignement primaire.

²¹⁵Frédéric François, 1993, Pratiques de l'oral, p. 36, Paris: Nathan

6.1 2e année d'études

6.1.1 L'opinion de l'enseignant

**Fiermonte Pino
école de Roeser**

**Réflexions sur l'emploi du logiciel Texte Éditeur Oral
- mise à l'essai du logiciel TEO en deuxième année d'études pour
l'enseignement du français.**

Remarques préliminaires

En deuxième année de l'école primaire, l'enseignement du français est prévu pour la période après les vacances de carnaval. Pendant un trimestre et demi les enfants devront se familiariser avec cette langue au niveau de l'écoute, de la production orale et de la lecture. Il n'est donc plus nécessaire aujourd'hui de faire une initiation au niveau de l'écrit, comme c'était encore le cas il y a une dizaine d'années. Au début, on a certes formulé quelques réserves quant à ce changement. Aujourd'hui cependant, beaucoup d'enseignants, surtout ceux qui enseignent au degré inférieur, apprécient cet allègement du programme. Vu la situation actuelle, j'ai jugé que les circonstances étaient des plus favorables pour mettre à l'essai dans ma classe le logiciel de traitement de texte oral appelé TEO et de baser mon enseignement français presque exclusivement sur le travail avec ce nouvel outil.

Pourquoi le logiciel TEO?

A plusieurs reprises, j'ai eu l'occasion d'enseigner au degré inférieur et je dois avouer que l'enseignement du français, même après l'introduction du nouveau manuel "Allô Martine!", ne m'a jamais vraiment motivé et ceci pour différentes raisons. Au niveau de la méthode, je n'étais pas satisfait de la manière structurée dont il fallait organiser un enseignement oral pour "offrir" un "répertoire linguistique" à mes élèves. Je doutais que le répertoire en question avec un vocabulaire "très limité" mettait vraiment en oeuvre "les structures de base les plus utiles de la langue française", comme le prétendait le dossier méthodologique. Je n'étais pas non plus très à l'aise quand j'ai découvert dans ce même dossier la suggestion que "toutes les situations peuvent être rendues plus stimulantes par l'intervention d'une marionnette". J'avais toujours pensé que l'apprentissage d'une langue devait être motivant en soi. Si par contre la réussite de mon enseignement dépendait de mes qualités

d'animateur, il y avait bien des raisons de douter que j'arriverais à susciter chez mes élèves un intérêt tant soit peu authentique vis-à-vis de la langue française.

"L'importance particulière" qu'on accordait "à la composante ludique", en proposant des activités qui "essaient de satisfaire le goût du jeu et de l'invention des enfants", gardait pour moi un aspect trop artificiel, dans la mesure où on n'arrivait pas à détacher ces activités du cadre structuré de l'enseignement ordinaire. Je voyais difficilement comment les enfants "qui cherchent leur numéro de téléphone dans l'annuaire, qui découpent des publicités rédigées en français ou qui confectionnent des panneaux avec leurs prénoms français" allaient pouvoir découvrir "la réalité extra-scolaire du français".

J'aurais préféré que cette "réalité extra-scolaire du français" que les enfants francophones vivent quotidiennement en dehors de nos structures scolaires trouve une voie d'accès dans notre enseignement au lieu que ce soit l'inverse. Dans ce contexte, il ne me satisfaisait guère que les enfants francophones devraient attendre une "devinette" ou "le jeu du «je veux»" pour "s'investir davantage en mettant à profit leur compétence".

J'étais aussi tracassé par le fait que pour le degré inférieur, ni dans le dossier méthodologique, ni dans le nouveau plan d'études de 1989, on n'avait fait allusion à l'imagination de l'enfant. Le plaisir manifeste qu'ils éprouvent à raconter et à imaginer des histoires, que j'avais en grande partie découvert grâce à l'atelier d'écriture, n'était nullement pris en compte.

Enfin, au niveau des objectifs, le programme en question ne m'offrait pas les moyens d'évaluer, si vraiment, les élèves avaient été amenés "à explorer certains aspects de l'objet «langue» qui était en train de se construire en eux".

Par le logiciel de traitement de texte TEO j'espérais vivement avoir trouvé les moyens de mettre en oeuvre les objectifs que d'une part le programme "Allô Martine" préconisait et que d'autre part je m'étais fixés moi-même.

J'aimerais dès à présent insister sur le fait qu'il n'était nullement question pour moi de remplacer l'instrument à motiver les élèves, à savoir la "marionnette", par un autre gadget. L'ordinateur, muni du logiciel TEO allait devenir un outil de travail, destiné à soutenir la créativité de mes élèves, au même titre que les ordinateurs que j'utilisais dans le cadre de l'atelier d'écriture.

D'ailleurs, Benjamin Woolley illustre bien ce propos en insistant sur le fait que: (...) the computer does indeed have interesting and possibly productive uses as a 'creative tool' - it is very useful for manipulating text, as any word processing enthusiast will attest; it

can mix media in interesting new ways; it can speed up the process of creating and manipulating images; it can produce convincingly professional documents; it can generate persuasive animations - they may be more compelling, more informative, more useful, but none of these things are any the more 'real' for being processed by computer, and the rhetoric of reality should not be used to lead people into thinking otherwise. To ascribe the computer as a medium with powers to 'discover' the imaginary realm would be as absurd as ascribing the typewriter with the power to discover the world of literature.²¹⁶

Les débuts

Dès le début j'ai annoncé à mes élèves que le plan d'études prévoyait l'apprentissage du français et que je tenterais avec eux une expérience. Celle-ci permettrait de juger s'il était possible d'apprendre à parler cette langue en travaillant avec un logiciel spécialement conçu pour l'enregistrement de sons et rassemblant les fonctions et les avantages du magnétoscope et du traitement de texte.

Nous avons ensuite cherché pêle-mêle tous les mots français qui leur étaient déjà familiers et dont on se sert de façon courante en langue luxembourgeoise (bonjour, au revoir, vélo, maman, cousin, chocolat, etc.).

Par la même occasion, les enfants parlaient du contact qu'ils avaient déjà eu avec cette langue. Il en ressortait que chacun avait quelques notions de français. Parmi les quinze élèves il y avait trois enfants francophones, à savoir une fille italienne, un garçon espagnol et un autre d'origine canadienne, qui disposaient de connaissances approfondies de la langue française. J'ai proposé aux enfants que ceux qui avaient déjà quelques connaissances dans ce domaine mettent leurs compétences au service de leurs camarades. D'ailleurs, ce principe avait servi de base à tout mon enseignement, aussi bien au niveau de l'allemand, du luxembourgeois, de la lecture et du calcul et il avait à mon avis suffisamment fourni ses preuves comme méthode appropriée à tout apprentissage.

En ce qui concerne le programme proprement dit, j'ai régulièrement laissé les enfants "jouer" avec les cartes vocables (jeu memory) et le domino qui font parti du matériel livré avec le manuel officiel. Je leur distribuais aussi les fiches de lecture où il s'agissait d'identifier les phrases ou mots correspondants à des images ou bandes dessinées du livre. Au cours de ces occupations les élèves francophones avaient la charge d'aider leurs camarades.

²¹⁶Benjamin Woolley, 1993, *Virtual Worlds*, pp. 248, 249, London: Penguin

Ceci permettait entre autres à tous les élèves de s'exercer à la lecture. (J'ai pu constater que surtout deux enfants francophones qui n'étaient pas encore très forts en lecture avaient du mal à lire une carte vocable correspondant à une image d'un objet dont la dénomination française leur était pourtant familière. Je pense que c'est à cause de leurs efforts journaliers qu'ils fournissaient pour lire les textes allemands qu'ils ou que leurs camarades produisaient dans l'atelier d'écriture. Avec les cartes vocables, ils étaient aussi dans une situation dans laquelle il s'agissait de décoder de l'écrit. Et ils n'avaient nullement adopté cette attitude qui consiste à réciter par coeur un texte pour donner l'impression de savoir lire.)

Connaissances et attitudes que je juge comme étant favorables au travail avec le logiciel TEO pour l'apprentissage du français à ce niveau

L'oral

Pendant les cercles matinaux, les conférences de rédaction ou d'écriture, les présentations de tableaux, de livres etc. les élèves se sont toujours exprimés librement en "allemand". Là aussi j'avais mis les enfants très vite en confiance en leur rappelant qu'ils connaissaient un peu l'allemand, puisqu'ils regardaient la télé et que sûrement ils jouaient quelquefois avec leurs amis, en parlant l'allemand pour s'amuser. Donc, même avec des connaissances que nous considérons bien trop souvent comme médiocres, les enfants s'exprimaient sans hésitations dans une langue étrangère. A l'encontre des élèves de classes supérieures que j'ai connus, ils n'ont jamais eu le souci de ne pas faire de fautes.

Mes interventions se limitaient à poser des questions concernant le contenu et je ne corrigeais les élèves, ni au niveau du lexique, ni au niveau de la syntaxe. Il en résultait bien sûr que les élèves ont imité ce comportement en intervenant aussi au niveau du contenu d'un récit. Ils n'adoptaient nullement cette attitude, que beaucoup ont tendance à considérer comme étant quasi innée, à savoir corriger continuellement leurs camarades. Pour ce qui est du reste des activités scolaires, l'oral occupait le rôle qui lui revient, c'est-à-dire communiquer pour échanger des idées, pour s'exprimer, pour s'organiser ou s'entraider.

L'ordinateur

Mes élèves étaient familiarisés dès le troisième trimestre de la première année d'études avec l'ordinateur qu'ils utilisaient régulièrement comme outil de travail dans le cadre de l'atelier d'écriture. Nous avions pour les besoins trois ordinateurs de type PC

en classe. La majorité des élèves était parfaitement capable de lancer un programme, de se retrouver dans les fichiers ou de copier leurs textes sur disquette pour les imprimer à partir d'un ordinateur principal, installé dans une salle annexe. D'autres élèves se fiaient aux camarades experts (qui n'étaient pas nécessairement des garçons) pour les aider à effectuer des manoeuvres qui leur paraissaient trop complexes.

Les enfants n'avaient aucun problème majeur à s'adapter au système Macintosh ou au logiciel TEO. Je pense que ce logiciel est parfaitement adapté à des élèves du degré inférieur et ne devrait pas non plus poser de problèmes majeurs à des enfants encore plus jeunes.

Raconter des histoires

Pour l'apprentissage de l'allemand, les activités s'organisaient presque essentiellement autour des histoires rédigées dans le cadre de l'atelier d'écriture. La majeure partie des enfants percevaient la narration ou la rédaction d'histoires comme un plaisir et des requêtes de type "Est-ce que je peux écrire une histoire?" et plus tard "Est-ce que nous pouvons raconter une histoire sur l'ordinateur?" étaient chose courante, même en dehors du plan de travail habituel, c'est-à-dire dans des heures de travail libre où pendant les activités récréatives. La base sur laquelle se fondaient les premières rédactions était constituée par les discussions quotidiennes autour de faits divers pendant les cercles matinaux, les présentations de livres qu'ils avaient lus ou regardés à domicile ou les présentations de leurs dessins ou bricolages.

Lieu de travail

Quoi que j'eusse préféré avoir un atelier d'écriture dans une annexe, il se trouvait à l'intérieur même de la salle de classe et indirectement les élèves se trouvaient par conséquent "sous surveillance". Étant donné qu'il est à mon avis impossible de travailler avec le logiciel TEO dans la salle de classe même, une salle adjacente avait été transformée pour les besoins de cette expérience. Pendant toute la mise à l'épreuve il ne s'est produit aucun problème majeur de discipline. D'ailleurs le nombre assez important d'environ 130 histoires enregistrées en un laps de temps d'un trimestre et demi en témoignent.

La salle annexe a servi pour le même travail à une cinquième année d'études qui disposait de son propre ordinateur. A maintes reprises j'ai essayé d'utiliser les deux ordinateurs en même temps. Au cours de ces séances il s'est avéré plus difficile pour les élèves

de travailler de façon aussi continue et concentrée que lorsqu'ils n'occupaient qu'un seul ordinateur. J'ai pu constater le même problème lorsque mes élèves travaillaient parallèlement avec les élèves de l'autre classe. Les conflits résultaient en majeure partie de ce que les uns se jugeaient dérangés dans leur travail quand les autres discutaient, faisaient des bêtises ou enregistraient en même temps qu'eux.

A part les deux ordinateurs Macintosh utilisés pour le traitement de texte oral, il y avait dans cette salle l'ordinateur principal de type PC connecté à une imprimante et utilisé dans le cadre des ateliers d'écritures par différentes classes. Le va-et-vient d'enfants d'autres classes ou d'instituteurs qui venaient imprimer leurs textes dérangeait quelque peu les activités. Cependant, lorsque quelqu'un s'installait pour travailler un certain temps sur cet ordinateur, les élèves avaient vite fait d'oublier la présence d'une tierce personne et continuaient leur travail sur TEO de manière habituelle. Des fois ils en profitaient aussi pour demander conseil.

Organisation du travail

Dans le plan de travail, généralement établi pour quelques jours, au maximum une semaine, j'ai régulièrement inscrit, en accord avec les élèves, les séances de travail avec le traitement de texte oral. En moyenne, les élèves étaient inscrits (généralement à deux, parfois à trois) au moins une fois tous les quatre ou cinq jours.

Pour ce qui est de la composition des groupes, j'ai laissé aux élèves le choix du partenaire, toutefois en veillant à ce que les élèves luxembourgeois soient régulièrement accompagnés par des enfants francophones. Quand ceux-ci étaient déjà surchargés, je demandais dans des classes de cinquième et sixième année d'études si des enfants pouvaient être libérés pour assister mes élèves dans leur travail sur TEO. Le cas échéant, j'encourageais les élèves luxembourgeois à se débrouiller tout seuls et de ne venir chercher un élève francophone que si vraiment ils avaient besoin d'assistance. Je leur proposais aussi d'emporter le manuel "Allô Martine!", les jeux memory et domino ou des livres français de la bibliothèque scolaire ainsi que de rechercher dans d'autres enregistrements les mots ou locutions dont ils avaient besoin.

Au début j'ai aussi essayé de fixer dans l'horaire des conférences d'écoute avec toute la classe, plus tard avec la moitié de la classe. Cependant j'ai très vite constaté qu'il était impossible d'écouter toutes les "histoires" que les élèves avaient enregistrées entre ces auditions communes. D'autre part, étant donné que nous avions déjà une ou deux conférences de rédaction ou d'écriture par semaine, les enfants trouvaient que cela leur faisait beaucoup de conférences à

endurer. Plus tard j'ai laissé aux élèves le choix d'aller en groupes d'un maximum de cinq enfants dans la salle annexe pour écouter les enregistrements sans que je ne les accompagne.

Enregistrements

Pendant la période entre les vacances de carnaval et la fin du deuxième trimestre, les élèves ont produit une quarantaine d'histoires comportant presque essentiellement des questions et des réponses (Comment tu t'appelles? ...) et quelques dialogues construits autour de faits divers.

Au troisième trimestre, les élèves ont produit environ quatre-vingt-dix enregistrements répartis plus ou moins équitablement entre histoires proprement dites (Le Monstre, Le Cheval, La Princesse, ...), dialogues construits autour de faits réels ou imaginés mais en rapport avec le quotidien (A l'école, téléphone, ...), questions et réponses (Linda et Vanessa, Steve et Ornella, ...) et sujets divers (lecture d'un livre ou du manuel, énumérations, commentaire sur des images, etc.).

Au troisième trimestre quelques élèves continuaient le jeu des questions et des réponses tandis que d'autres, qui avaient considérablement progressé, avaient de plus en plus tendance à abandonner les dialogues construits autour de faits réels ou imaginés au profit d'histoires proprement dites. J'en conclus qu'il existe une progression logique au niveau de la complexité des enregistrements et des dialogues avant et pendant le travail. On peut d'ailleurs constater le même phénomène dans l'évolution des rédactions des élèves depuis la première année scolaire. Vers la fin de l'année scolaire les histoires enregistrées sur TEO sont pour la plupart incomplètes. On peut en déduire qu'à ce niveau les discussions pendant ou avant l'enregistrement proprement dit gagnaient en importance et que les élèves étaient à court de temps pour terminer leurs contes. Il en résulte qu'à ce stade les groupes devraient rester plus longtemps inchangés ou travailler plus d'une heure d'affilée et bien sûr avoir plus de matériel informatique à leur disposition.

Situations particulières de différents élèves

D'une manière générale, je pense que l'expérience a profité à tous. Il importe cependant de faire quelques réflexions quant à la situation de différents élèves en particulier.

Les étrangers, pour la plupart d'origine francophone, souvent ne se sentent pas très à l'aise dans un enseignement où leur langue maternelle n'a pas de place. Dès le début de leur scolarisation, ils

doivent partager l'école avec les luxembourgeois. L'espoir qu'ils ont de se mettre en valeur lorsqu'on commence à leur enseigner le français, ne se perpétue guère au-delà du degré inférieur. Trop fortes sont les contraintes que leur impose l'écrit et trop faible la reconnaissance et la mise à profit de leurs facultés au niveau oral.

Comme je l'ai déjà exposé plus haut, j'ai toujours essayé d'intégrer au mieux tous les enfants, en organisant mon enseignement de façon à ce que chaque élève ait l'occasion de faire profiter de ses compétences particulières le reste de la classe. Les élèves étrangers de ma classe avaient la chance d'avoir ou bien de très bonnes compétences au niveau de la lecture ou bien au niveau des calculs.

Le travail avec le logiciel TEO leur a cependant permis d'accéder à une toute autre position au sein de la classe. Leur maîtrise de la langue française, qui notons le bien, était pour deux d'entre eux également une langue étrangère, leur a conféré le statut d'experts en la matière. Or, le travail avec TEO leur a permis d'assumer ce rôle dans un autre style qu'il ne leur aurait été possible dans un enseignement organisé et fortement structuré à l'intérieur de la classe. Ils étaient les experts, non pas dans le sens de quelqu'un qui sait toujours tout et mieux que les autres, ou à qui il est fait appel pour corriger le français médiocre de ses camarades. Leurs camarades avaient tout simplement besoin d'eux pour acquérir les connaissances élémentaires en français. Les autres aimaient travailler avec les enfants francophones, parce qu'en leur compagnie, il était plus facile d'enregistrer un dialogue et parce qu'avec leur soutien ils accédaient plus vite à un stade où il était possible de raconter une "vraie histoire".

Raconter quelque chose en utilisant le logiciel TEO peut aussi faciliter la tâche à beaucoup d'autres enfants; ceux qui ne sont qu'au début de l'apprentissage d'une langue seconde, ceux qui sont très timides et ont des difficultés à parler devant un grand public ou ceux qui comme un enfant que j'avais en classe, ont une déficience quelconque au niveau du langage. Ils ont la possibilité de répéter les mêmes mots aussi souvent qu'ils le voudront, de "découper" leur récit en autant de parties qu'il leur semblera nécessaire et tout ceci, sans que le produit final ne se distingue trop des enregistrements de leurs camarades. Ceci est certainement un atout non négligeable du programme TEO, au niveau psychologique.

Exemples

Les débuts: Questions et réponses










































"La langue à apprendre est à considérer avant tout comme un moyen de communication et d'interaction."²¹⁷

Vanessa et Anouk (2e trimestre)

- 2 A: Comment tu t'appelles?
39 V: Je m'appelle et Vanessa.
7 A: Comment ça va?
9 V: Ça va bien.
14 A: Est-ce que
15 A: ça
18 A: va
19 A: bien
20 A: à
22 A: l'école?
23 V: Oui,
26 V: ça
27 V: va
41 V: bien
30 V: à
38 V: l'école.
40 A: Je m'appelle Anouk.
43 V: Ça va bien?
44 A: Oui.
56 V: Merci Anouk.
59 A: Ça va bien à l'école?
61 V: Oui, ça va bien à l'école.
67 A: Comment tu t'appelles?
68 V: Je m'appelle Vanessa.
70 A: Est-ce que
73 A: ta
74 A: maman
75 A: va bien?
78 V: Oui, Anouk.
82 V: Ça va bien.
87 V: Au revoir, Anouk.
88 A: Au revoir, Vanessa.
91 V: Au revoir.
93 V: A la prochaine.
94 A: Au revoir, à bientôt.
95 V: Bonjour, Anouk.
96 A: Bonjour, Vanessa.
98 V: Je
99 V: joue
100 V: avec
101 V: ma poupée.

²¹⁷Dossier méthodologique accompagnant le manuel "Allô Martine!", MEN, 1986, p. 2

Vanessa et Anouk

 2	 39	 7	 9	 14	 15	 18	 19
 20	 22	 23	 26	 27	 41	 30	 38
 40	 43	 44	 56	 59	 61	 67	 68
 70	 73	 74	 75	 78	 82	 87	 88
 91	 93	 94	 95	 96	 98	 99	 100
 101							

Le cercle matinal: Parler de ce qui les préoccupe

"L'apprentissage doit être centré sur les apprenants et leurs besoins plutôt que sur le contenu ou la méthode; (...)"²¹⁸

"(...) les enfants sont amenés à communiquer, à se dire, à s'impliquer; (...)"²¹⁹

Max le chat (2e trimestre) Christophe et Ornella




















- 2 C: Max, il est mort.
 3 O: Pourquoi il est mort?
 4 C: La voiture
 5 C: il a Max
 6 C: crasé.
 7 O: T'as pleuré?
 8 C: Oui.
 9 O: C'est dommage.
 11 O: Comment il était le bonhomme qui l'a écrasé Max?
 12 C: Je ne sais pas.
 14 O: Est-ce que t'auras un nouveau chat?
 15 C: Oui, deux.
 16 O: Est-ce que t'as une photo de Max?
 17 C: Oui, trois.
 18 O: Est-ce que tu joues à la maison?
 19 C: Oui, avec Jini.
 22 O: C'est qui Jini?
 23 C: Jini, c'est la soeur de Max.

²¹⁸ibid., p. 2

²¹⁹Plan d'Études - enseignement primaire, langue française, p. 3, MEN, 1989

24 O: Ah bon!













Max le Chat

 2	 3	 4	 5	 6	 7	 8	 9
 11	 12	 14	 15	 16	 17	 18	 19
 22	 23	 24					

Le chat Max et Jini
(3e trimestre)
Christophe et Frédéric

- 3 F: Christophe, est-ce que Max, le chat, il est mort?
4 C: Oui.
5 F: Et Jini?
7 C: Il n'est pas mort.
8 F: Est-ce que tu joues avec Jini?
9 C: Oui.
11 F: Est-ce que Jini elle a un ami?
12 C: Oui.
13 F: Et comment est-ce que l'amoureux de Jini s'appelle?
15 C: Il s'appelle Felix.
17 F: Est-ce que Max le chat était ton meilleur chat?
20 C: Oui.

Le chat Max et Jini CH&FP

 3	 4	 5	 7	 8	 9	 11	 12
 13	 15	 17	 20				

Raconter leurs aventures à celui qui était absent

"L'apprentissage doit se faire à partir de situations concrètes qui se rapprochent le plus possible des situations de communication authentiques."²²⁰

Hollenfels

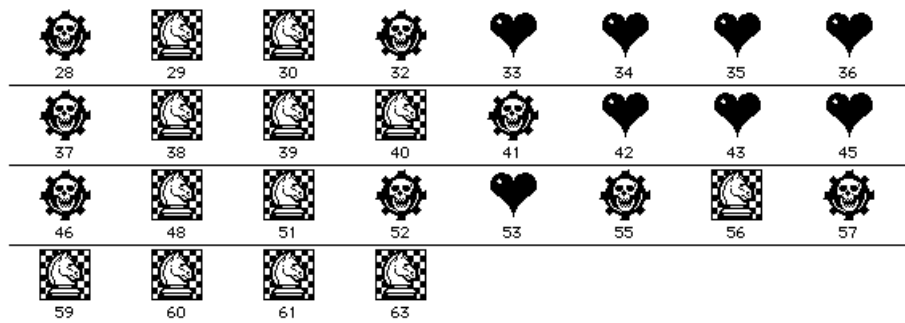
(3e trimestre)

Frédéric, Steve et Linda

- 28 F: Est-ce que c'était joli là-bas?
29 S: Oui, c'était
30 S: joli là-bas.
32 F: Qu'est-ce que vous avez fait?
33 L: Nous
34 L: on a
35 L: été
36 L: dans la grotte.
37 F: Qu'est-ce que vous avez fait encore?
38 S: On a été
39 S: dans le
40 S: château.
41 F: Est-ce que c'était loin à aller dans le lit?
42 L: Non
43 L: c'était
45 L: pas loin.
46 F: Qui était?
48 S: Six
51 S: enfants.
52 F: Comment c'était dans le château?
53 L: C'était joli.
55 F: Comment c'était à la place de jeux?
56 S: C'était joli.
57 F: Qu'est-ce qu'y avait dans le château?
59 S: Y avait
60 S: une
61 S: abeille
63 S: dans le château.

²²⁰Dossier méthodologique, "Allô Martine!", p. 2, MEN, 1986

Hollenfels FP&SN& LB



Programme scolaire

"En vue de la préparation des activités de l'écrit dont l'apprentissage proprement dit débute en troisième année d'études, les enfants seront amenés à lire un certain nombre d'énoncés en rapport avec les autres activités de français."²²¹

Des choses

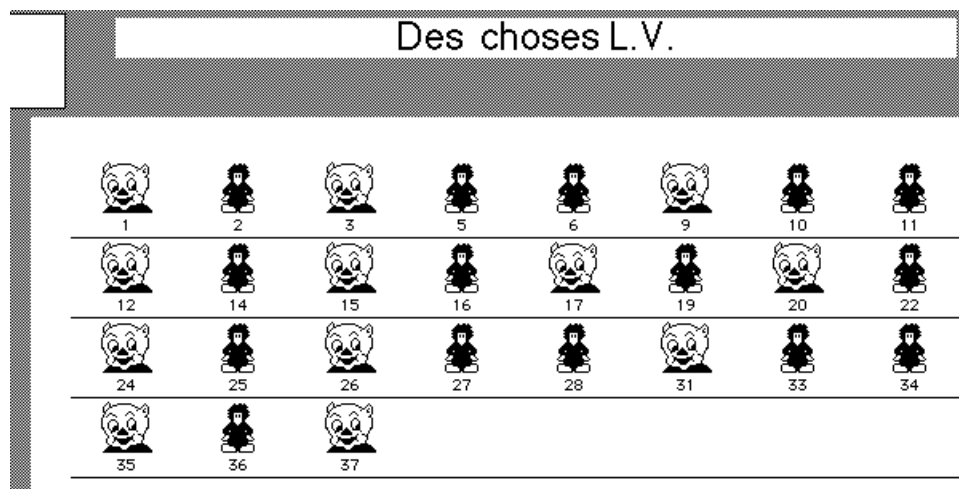
(2e trimestre)

Linda et Vanessa

- 1 L: Je veux une auto.
- 2 V: Ça c'est une balle.
- 3 L: Ça c'est un chat.
- 5 V: Je veux
- 6 V: un téléphone.
- 9 L: Je vais à l'école.
- 10 V: Je veux
- 11 V: une banane.
- 12 L: J'ai une poupée.
- 14 V: Je mange une tartine.
- 15 L: J'aime un chat.
- 16 V: J'aime un chien.
- 17 L: Le ballon vole.
- 19 V: Un cahier.
- 20 L: Un éléphant.
- 22 V: Des jouets.
- 24 L: Je lis beaucoup.
- 25 V: Je joue.
- 26 L: J'ai une amie.
- 27 V: Je vais
- 28 V: à l'école.
- 31 L: J'ai des lunettes.
- 33 V: J'ai
- 34 V: des lunettes.

²²¹ibid., p. 3

- 35 L: J'aime jouer.
 36 V: Je veux un biscuit.
 37 L: Je veux un ours.



Les livres et la conférence des lecteurs

"(...) la compétence de communication est le fruit d'un apprentissage plutôt que d'un enseignement. Elle s'acquiert par une pratique systématique et suivie dans des situations que l'enseignant crée et dans lesquelles les enfants éprouvent le besoin de dire, de raconter, à leurs camarades qui les écoutent, ce qu'ils ont lu, ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent, ce qu'ils veulent, ..." ²²²

Le livre

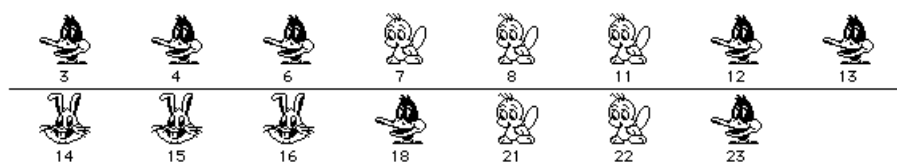
(3e trimestre)

Anna, Ricarda et Christophe

- 3 A: Le petit lapin.
 4 A: Il était une fois
 6 A: un petit lapin.
 7 R: Moi, je veux dire une question!
 8 R: Où est-ce que tu as
 11 R: lu se livre?
 12 A: J'ai lu un livre
 13 A: dans la chambre.
 14 C: Quand est-ce que
 15 C: tu as lu
 16 C: le livre?
 18 A: J'ai lu le livre samedi.
 21 R: Qu'est-ce que tu as lu
 22 R: le livre à quelqu'un?
 23 A: Non.

²²²Plan d'Études - enseignement primaire, langue française, p. 8, MEN, 1989

Le livre RB & CH & AK



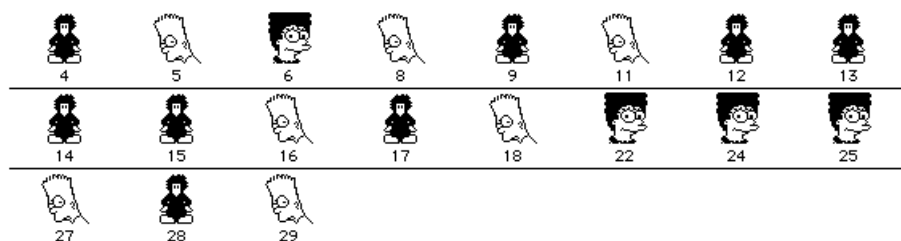
Jeu de rôle

"Apprendre à agir et à réagir par la parole constitue l'objectif principal de l'apprentissage du français, au stade d'initiation."²²³

Vakons (3e trimestre) Marc et Frédéric

- 4 M: Dringdring, dringdring!
 5 F: Maman, est-ce que je peux aller sur le téléphone?
 6 M: Oui.
 8 F: Bonjour, ici Presber.
 9 M: Bonjour, Frédéric, ici Marc.
 11 F: Qu'est ce qu'il y a Marc?
 12 M: J'aimerais
 13 M: venir
 14 M: chez toi
 15 M: en vacances.
 16 F: Je vais demander à ma mère, Marc.
 17 M: Oui.
 18 F: Maman, est-ce que Marc peut venir chez nous en vacances!
 22 M: Oui, il peut
 24 M: venir chez nous
 25 M: en vacances.
 27 F: Oui, tu peux.
 28 M: Au revoir, Frédéric.
 29 F: Au revoir, Marc.

Vakons MF & FP T3






























²²³ibid., p. 16

televon
(3e trimestre)
Alex M. et Alex S.

- 1 AM: Papa, je peux téléphoner à Alex?
 2 AS: Oui, Alex.
 3 AS: Dringdring dringdring!
 5 AS: Bonjour Alex Martinez.
 6 AM: Ah, bonjour Alex Schmit.
 8 AM: Alex, tu viens chez moi jouer?
 9 AS: Oui, Alex.
 10 AS: Au revoir Alex.
 11 AM: Au revoir Schmit.
 12 On frappe à la porte.
 14 On tourne la clef.
 15 AS: Bonjour, Alex.
 16 AM: Bonjour Alex.
 17 AS: Assieds-toi Pacha!
 18 AM: Waw, waw, waw!
 19 AS: Très, très bien Pacha.
 21 AS: Qu'est-ce qu'on joue?
 22 AM: On joue au Monopoly.
 23 et 24: Bruit d'un dé qui roule sur la table.
 25 AM: Youhou, youhou, quatre points!
 26 AS: Oh, j'ai trois points!
 27 et 28: Bruit de dé.
 29 AM: Youhou, youhou, j'ai six points!
 30 AS: Oh, j'ai un point!
 31: Bruit de dé.

televon

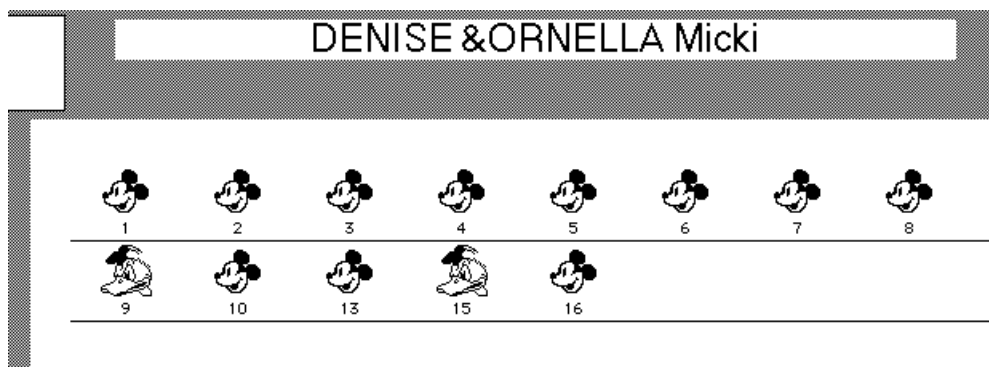
 1	 2	 3	 5	 6	 8	 9	 10
 11	 12	 14	 15	 16	 17	 18	 19
 21	 22	 23	 24	 25	 26	 27	 28
 29	 30	 31					

L'atelier d'écriture

"La maîtrise de l'écrit, tout comme celle de l'oral, répond à des nécessités sociales, professionnelles et culturelles. Aussi serait-il erroné de vouloir opposer ces deux domaines de compétence."²²⁴

Micki (2e trimestre) Denise et Ornella

- 1 D: Moi, j'ai un oiseau.
2 D: Il s'appelle Micki.
3 D: Le Micki,
4 D: c'est un canard.
5 D: Le noiseau il est gentil.
6 D: Micki il vole.
7 D: Micki il joue.
8 D et O (en chœur):
Micki il chante.
9 O: Et comment il chante Micki?
10 D: Micki il chante
13 D: une belle musique.
15 O: Est-ce que Micki c'est un bon nom?
16 D: Oui.



Mein Vogel Micki (Denise, Dezember 1993)

Mein Vogel heißt Micki.
Er ist ein oder zwei Jahre alt und ist gelb und braun.
Der Freund meines Vogels heißt Sammy und der ist ganz gelb und sie sehen sich nicht oft.
Meine Mutter hält den Käfig in der Hand und der Nachbar hält den Käfig auch in der Hand.
Meine Mutter redet dann mit dem Nachbarn.
Sammy und Micki reden auch miteinander.
Sammy ist der Vogel meines Nachbarn.
Im Sommer sehen sie sich oft.
Meine Mutter macht alles für den Kanarienvogel Micki.
Meine Mutter läßt den Vogel in der Küche fliegen.

²²⁴ibid., p. 3

Premières histoires

"Le but essentiel est de rendre les enfants de la deuxième année d'études capables de communiquer en français (compréhension et expression) entre eux et avec un ou plusieurs adultes dans un nombre limité de situations simples et concrètes qui font appel à la vie scolaire et extra-scolaire."²²⁵

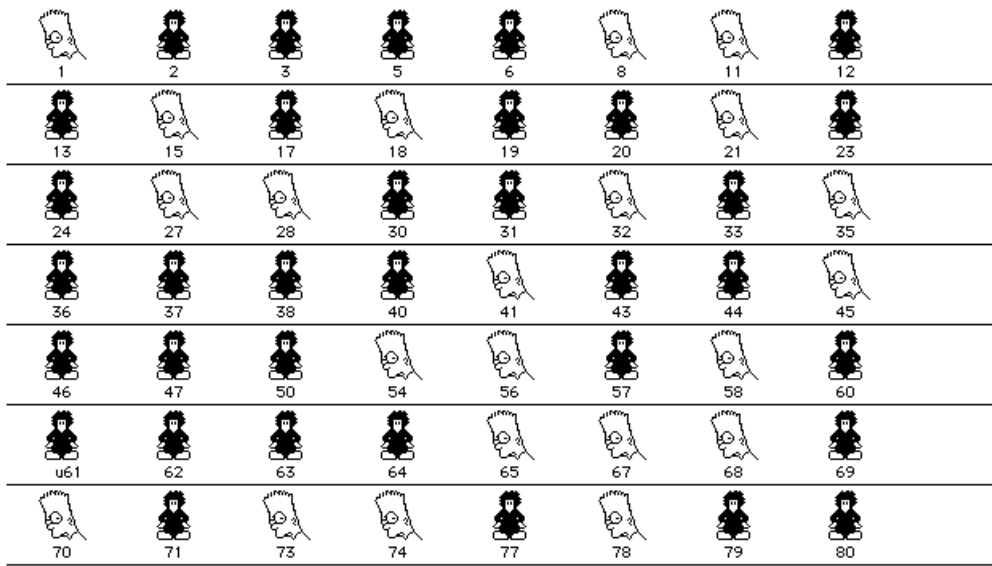
A Lekol (début 3e trimestre) Marc et Frédéric

- 1 F: Quel est ton nom de famille?
2 M: Je m'appelle Fisch.
3 M: Est-ce que vous
5 M: avez des souris
6 M: chez vous?
8 F: Non, nous on n'a pas de souris chez nous.
11 F: Alors, est-ce que vous, vous avez des souris chez vous?
12 M: Oui, nous avons
13 M: des souris chez nous.
15 F: Qu'est-ce que tu fais?
17 M: Moi, j'écris.
18 F: Qu'est-ce que tu écris?
19 M: Lucky Luke.
20 M: Qu'est-ce que tu fais?
21 F: Moi, j'écris aussi.
23 M: Comment s'appelle
24 M: elle s'appelle?
27 F: Papa Schnapp.
28 F: Est-ce que tu es fini?
30 M: Oui, j'ai fini
31 M: mon histoire.
32 F: Qu'est-ce que tu fais maintenant?
33 M: Maintenant, moi je lis.
35 F: Comment est-ce que le livre il s'appelle.
36 M: Papa Schnapp.
37 M: Alors,
38 M: est-ce que
40 M: toi tu as fini?
41 F: Oui, j'ai fini.
43 M: Alors, qu'est-ce que tu fais
44 M: maintenant?
45 F: Moi aussi, je lis.
46 M: Comment
47 M: est-ce que
50 M: le livre il s'appelle?
54 F: Lucky Luke.
56 F: Oh, ça sonne, c'est temps d'aller à la maison.
57 M: Oui.
58 F: Est-ce que tu peux venir cet après-midi jouer chez moi?
60 M: Oui, je peux
61 M: venir jouer
62 M: chez toi.
63 M: Alors, qu'est qu'

²²⁵Dossier méthodologique, "Allô Martine!", p. 2, MEN, 1986

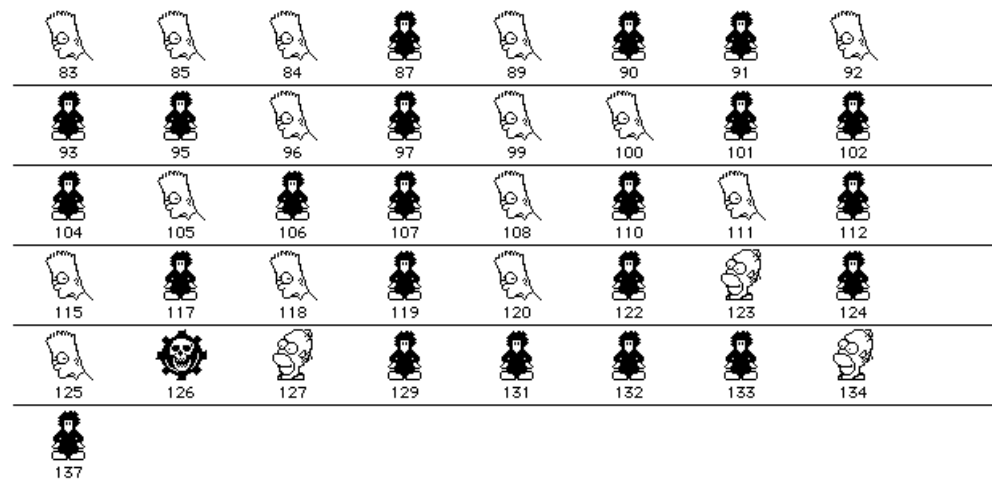
64 M: qu'on va jouer?
 65 F: On va jouer aux pirates et
 67 F: on va jouer à Aladin
 68 F: et on va jouer au Labyrinthe.
 69 M: Oui, d'accord.
 70 F: Jusqu'après.
 71 M: Oui, d'accord.
 73 On frappe à la porte.
 74 F: Ah, bonjour Marc!
 77 M: Oui, bonjour Frédéric.
 78 F: Viens, on joue maintenant Aladin.
 79 M: Oui, d'accord.
 80 M: Youhou, j'ai gagné!
 83 F: Viens, maintenant on joue au Labyrinthe.
 85 F: Viens, maintenant on va en haut.
 84 F: Youhou, youhou, j'ai gagné, j'ai gagné!
 87 M: Oui, d'accord.
 89 F: Viens, maintenant on joue aux pirates.
 90 M: Moi, je prends
 91 M: les soldats.
 92 F: Et moi, je prends les pirates.
 93 M: Où sont
 95 M: mes bonhommes?
 96 F: Il sont dans la boîte.
 97 M: Mais où dans la boîte?
 99 F: Ben tiens, j'te les donne, tes bonhommes.
 100 F: Et alors, où est-ce que mes bonhommes ils sont?
 101 M: Oui, mais les tiens
 102 M: ils sont
 104 M: dans la boîte.
 105 F: Ah bon!
 106 M: Viens, on joue
 107 M: maintenant.
 108 F: Oui, mais qui commence?
 110 M: Toi, tu commences.
 111 F: OK.
 112 M: Youhou, j'ai gagné!
 115 F: Viens, on va dehors.
 117 M: Oui, d'accord.
 118 F: Viens, on joue au foot.
 119 M: Oui, d'accord.
 120 F: Youhou, youhou, j'ai gagné, j'ai gagné!
 122 M: Moie Papa.
 123 F: Moie Marc.
 124 M: Au revoir, Frédéric.
 125 F: Au revoir, Marc.
 126 M: Moie Marc. (la maman de Marc)
 127 F: Marc, qu'est-ce que tu as joué chez Frédéric? (la maman de Marc)
 129 M: Aladin
 131 M: et au Labyrinthe
 132 M: et aux pirates
 133 M: et au foot.
 134 F: Est-ce que tu étais gentil chez eux?
 137 M: Oui.

A Lekol MF et FP T1



1

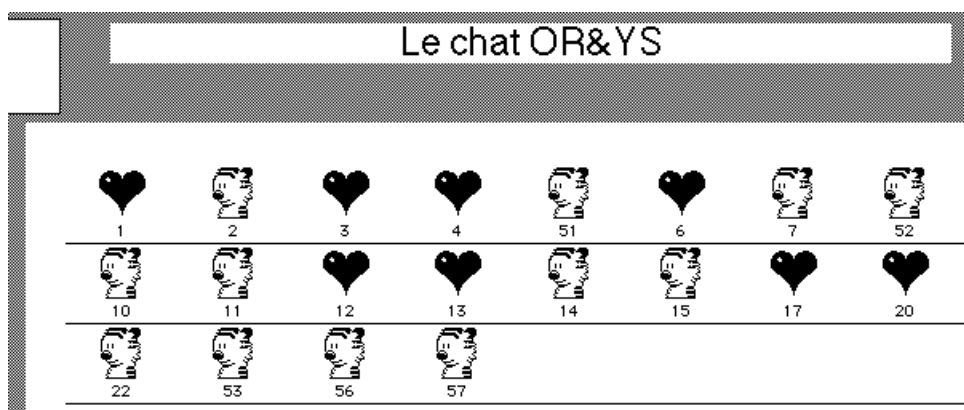
A Lekol MF et FP T1



2

Le chat
2e trimestre)
Ornella et Yannick

- 1 O: Un chat.
 2 Y: Le chat, il parle.
 3 O: Le chat, il s'appelle Fritz.
 4 O: Le chat, il a peur du chien.
 51 Y: Le chat, il a cinq ans.
 6 O: Le chat, il a peur du noir.
 7 Y: Le chat,
 52 Y: il aime
 10 Y: bien
 11 Y: manger.
 12 O: Le chat, il avait une fois eu un tout petit chat.
 13 O: Le chat, il était content d'avoir un tout petit bébé.
 14 Y: Le père du chat,
 15 Y: il est énervé.
 17 O: Le père du chat, il est énervé parce qu'il n'y a rien pour manger,
 pour le dîner.
 20 O: Le père du chat, il va voler quelque chose chez un chat.
 22 Y: Et après,
 53 Y: l'autre chat
 56 Y: n'a plus rien
 57 Y: à manger.

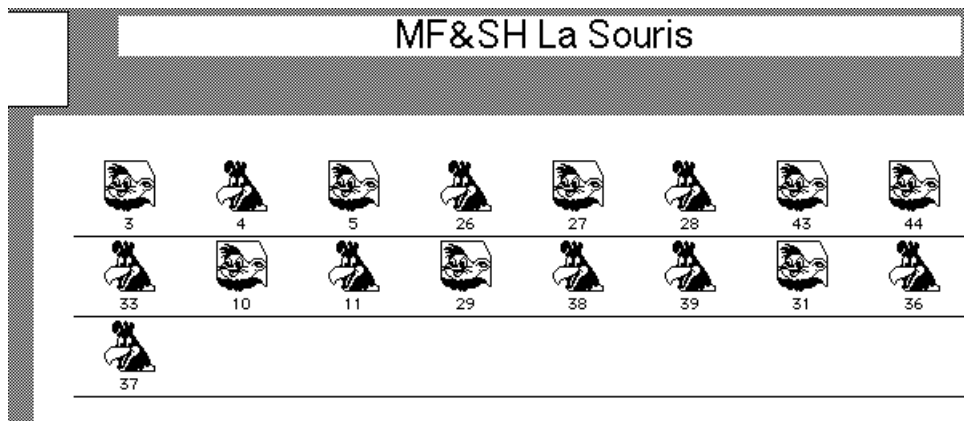


"Lors des échanges verbaux, chacun peut soit parler en son propre nom, soit assumer par identification et par simulation des rôles divers, correspondant à des personnages familiers aux enfants."²²⁶

²²⁶ibid., p. 2

La Souris
(3e trimestre)
Sabrina et Marc

- 3 S: La souris mange bien.
 4 M: Oui.
 5 S: Comment tu t'appelles, souris?
 26 M: Je m'appelle Micki.
 27 S: Quel âge as-tu Micki?
 28 M: J'ai trois ans.
 43 S: La souris a mangé
 44 S: du fromage.
 33 M: oui.
 10 S: Est-ce que ça va bien, souris?
 11 M: Oui, ça va bien.
 29 S: Est-ce que tu joues avec le chat?
 38 M: Non, je ne joue
 39 M: pas avec le chat.
 31 S: Pourquoi?
 36 M: Parce que le chat
 37 S: mange les souris.



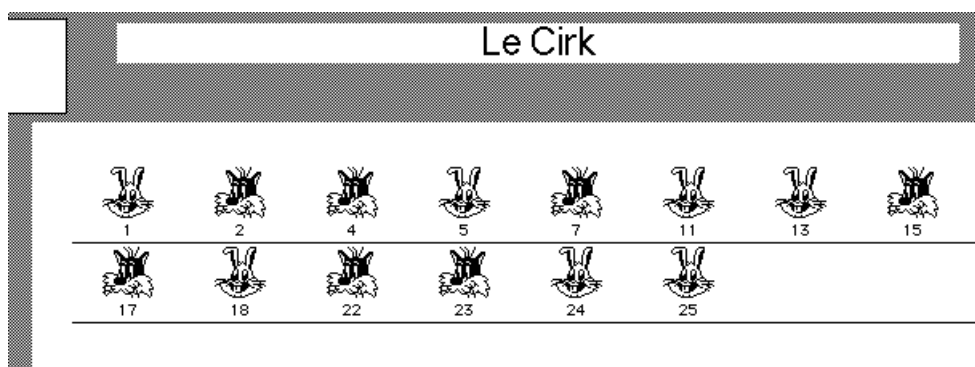
Projet préparant la fête de fin d'année

"L'enseignant apportera ou fera apporter par un enfant un chapeau ou une boîte magique (chapeau haut forme, boîte noire sur laquelle sont collés ou dessinés des symboles cabalistiques) qui sera installé sur le pupitre. Dans le chapeau ou cette boîte seront cachées les affaires de classe apportées par les enfants."²²⁷

²²⁷ibid., p. 72

Le Cirk (3e trimestre) Yannick et Alex

- 1 A: Dans le cirque
 2 Y: y a beaucoup
 4 Y: d'animaux.
 5 A: Le tigre saute à travers le cercle.
 7 Y: Et les clowns dit: **Bravo!**
 11 A: Le tigre mord le cul du clown. Le clown dit:
 13 A: **Aua!**
 15 Y: Et le docteur rigole.
 17 Y: Le tigre rugit.
 18 A: Le magicien sort de son chapeau un lapin.
 22 Y: Les clown s'est cogné la tête.
 23 Y: Et les personnes rigolent.
 24 A: Le clown reçoit un bandage
 25 A: dans le cul.



Problèmes d'évaluation au niveau des enregistrements

En écoutant les enregistrements ou en lisant les transcriptions, on remarque que des fois un enfant raconte beaucoup plus qu'un autre. Dans ces cas, l'un occupe le rôle du narrateur et l'autre celui de l'auditeur qui par ses questions garantit le flux du discours. Si on juge ces productions d'après des critères classiques, où l'accent est mis sur la quantité produite, on est tenté de critiquer les enfants qui n'ont presque rien ou peu parlé. On a ici la même difficulté que dans les cas où on se voit contraint d'évaluer un travail de groupe. On a toujours tendance à favoriser les élèves qui ont apparemment plus produit, fut-ce par écrit ou oralement, et il n'est pas rare que les élèves adoptent les mêmes attitudes lorsqu'ils jugent leurs partenaires. L'élève qui écoute, qui assiste, qui apparemment ne fait rien de productif est en général mal vu à l'école. Le jugement "Il est intelligent mais paresseux!" ou "Il ne travaille que sous la contrainte!" est rapidement prononcé par instituteurs et parents. Nous trouvons d'ailleurs le reflet de cette attitude dans la note d'application que nous devons inscrire dans nos bulletins.

Il me semble primordial de réfléchir en profondeur sur ce problème. Tout enseignement différencié ou non, devrait prendre en compte que la réflexion n'est pas nécessairement accompagnée de production (mis à part la production mentale, inaccessible à une tierce personne et par conséquent à celui qui évalue).

J'ai pu constater que le problème est encore accentué dans le jugement des parents des élèves. Travailler avec le logiciel TEO n'est à leurs yeux pas une activité productive, au même titre qu'écrire un texte ou un exercice. Un travail n'aboutissant pas à un produit écrit d'un certain volume est rarement valorisé. Si une tolérance se manifeste à l'égard du travail avec le traitement de texte, elle est en partie due au fait que le français, au degré inférieur, n'est pas traité au niveau écrit et qu'il n'est pas une branche de promotion. J'ai pu constater que les mêmes parents, qui avaient des difficultés manifestes à s'identifier à une attitude pédagogique centrée sur le processus d'apprentissage et l'autonomie de l'élève, n'avaient aucune difficulté à accepter le travail avec le logiciel TEO, tandis qu'une conférence d'auteurs, la présentation d'un livre ou le cercle matinal étaient considérés avec un certain scepticisme.

Dans ce même contexte, il y a lieu de réfléchir sur l'organisation et le but d'une conférence d'écoute, avec les éventuels changements ou corrections qui s'en suivent. N'essaie-t-on pas de donner un sens scolaire à ces enregistrements en les soumettant à une révision ou une correction? On peut soupçonner que par ces pratiques se traduit le souci de pouvoir se justifier et d'avoir quelque chose en main pour juger le sérieux d'un travail.

Pour ma part, je suis d'avis que ces productions sont à prendre pour ce qu'elles sont, sans être trop changées ou corrigées. Tout comme il ne me viendrait pas à l'esprit de corriger les élèves au cours d'une discussion dans le cercle matinal, ou de faire répéter le même discours le lendemain, pour corriger les structures ou le vocabulaire employé, il m'est difficile de me faire à l'idée d'organiser autour d'une histoire enregistrée sur TEO un travail systématisé comme autour d'un texte. Dans le livre qui s'intitule "Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinam"²²⁸ j'ai trouvé cette phrase (malheureusement sans indication de source), qui à mon avis résume en quelques mots ce dilemme que nous vivons au sein de notre système scolaire:

"On peut corriger les élèves jusqu'à obtenir un silence grammaticalement sans faute."

²²⁸Hans Eberwein (Hrsg.), 1988, S. 131, Weinheim; Basel: Beltz Verlag

Conclusions

Dans le plan d'études il est stipulé que "l'enfant qui est amené à communiquer en français, se trouve constamment dans une situation peu confortable, caractérisée par un décalage entre son besoin d'expression et les moyens linguistiques très restreints et très imparfaits qu'il a à sa disposition".

J'ai pour ma part pu constaté qu'au cours de leurs échanges authentiques et naturels, les enfants utilisent, de manière efficace et sans être mal à l'aise, tous les registres qu'ils ont à leur disposition pour communiquer. A maintes reprises, j'ai eu l'occasion d'observer que les élèves utilisaient même plusieurs langues à la fois et qu'ils ne se souciaient guère de règles formalistes sans pour autant en rester au stade d'un langage primitif.

La philosophie des programmes officiels, élaborés pour l'enseignement des langues, est incontestablement marquée par la conviction qu'il est nécessaire de mettre en oeuvre des techniques de stimulation et d'introduire des structures et un vocabulaire élémentaires. D'une part, cette démarche s'explique par le fait que l'on considère que les enfants ne sont pas à même de s'exprimer sans qu'on leur transmette une base linguistique solide. D'autre part, on pense que si on laissait parler les enfants librement, on aboutirait à une sorte de langage 'pidgin' qui s'ancrerait à jamais dans leur esprit. Toutes ces réflexions et les méthodes qui en découlent compromettent sérieusement la qualité des échanges au sein de l'école.

Le logiciel de traitement de texte oral appelé TEO constitue un apport enrichissant, dans la mesure où les élèves découvrent par lui une autre forme d'expression et de communication (non pas avec l'ordinateur, mais entre eux et avec de potentiels auditeurs). Comme l'illustrent pertinemment bien les enregistrements des enfants, il a amplement été démontré qu'il est possible d'organiser un enseignement oral en décentralisant le dialogue et en utilisant le potentiel langagier du groupe classe.

Au delà des objectifs fixés par le plan d'études, le logiciel en question ouvre aux enfants une voie pour investir leur instinct d'imagination et leur besoin d'échange et de coopération. A moi, il m'a permis de suivre de près et de documenter l'évolution des facultés langagières de mes élèves et d'intégrer l'enseignement du français dans le concept général de mon enseignement.

6.2 3e année d'études

6.2.1 L'opinion de l'enseignant

6.2.1.1 Fernand Tremuth école d'Altwies

TEO - Mon expérience en 3e année d'études

J'ai fait mes premières expériences de traitement de texte oral dans une 4e année d'études avec KidTalk, précurseur de TEO. Cette expérience a montré e. a. que

- 1° les enfants n'avaient aucun problème à manipuler un tel logiciel (et pourtant KidTalk était plus difficile à manipuler que ne l'est TEO);
- 2° les enfants aimaient travailler avec le logiciel;
- 3° le travail avec le logiciel laissait entrevoir de grandes promesses en ce qui concerne notamment l'apprentissage d'une langue, le travail de groupe et la mise à profit des compétences des élèves.

L'expérience avec Kidtalk a profité également à la préparation et à l'élaboration de TEO. Elle a en plus influencé ma mise en expérience de TEO.

En effet, pour mieux pouvoir suivre le travail à l'ordinateur et pour assister «en différé» à la genèse d'une histoire, j'ai enregistré sur cassette audio les dialogues des enfants pendant leurs séances de travail. Ces enregistrements m'ont amené à la conclusion que les enfants passaient (autrefois je disais «perdaient») bien du temps à discuter du sujet de l'histoire qu'ils voulaient enregistrer. Aussi ai-je exigé que les enfants m'indiquent, avant leur séance de travail, le sujet de leur histoire. Cette pratique, je l'ai reprise, quoique pour d'autres raisons encore, pendant l'expérience avec TEO. Aujourd'hui je ne suis plus du tout convaincu que ce temps de discussion sur le sujet de l'histoire soit du temps perdu.

C'est au mois de novembre 1993 qu'a débuté dans ma classe, une troisième année d'études, l'expérience avec TEO. Après une présentation qui a duré une bonne demi-heure, mes élèves étaient enthousiasmés par le logiciel. Pourtant, les premiers jours, ils ne savaient pas trop quelle histoire raconter à TEO (manque d'imagination? manque de courage? manque d'initiative?). Aussi en avons-nous discuté lors d'une ronde matinale. Nous avons tout d'abord raconté une histoire en groupe: j'ai avancé une première phrase, invitant les enfants chacun à son tour à imaginer une phrase pour continuer l'histoire. Ainsi se construisait pas à pas

toute une histoire dont on ne connaissait l'issue qu'à la fin de l'élaboration. Pour terminer cette discussion, nous avons cherché plusieurs titres d'histoires possibles que l'on pourrait raconter à TEO. Ces titres, nous les avons notés et affichés au mur de la classe.

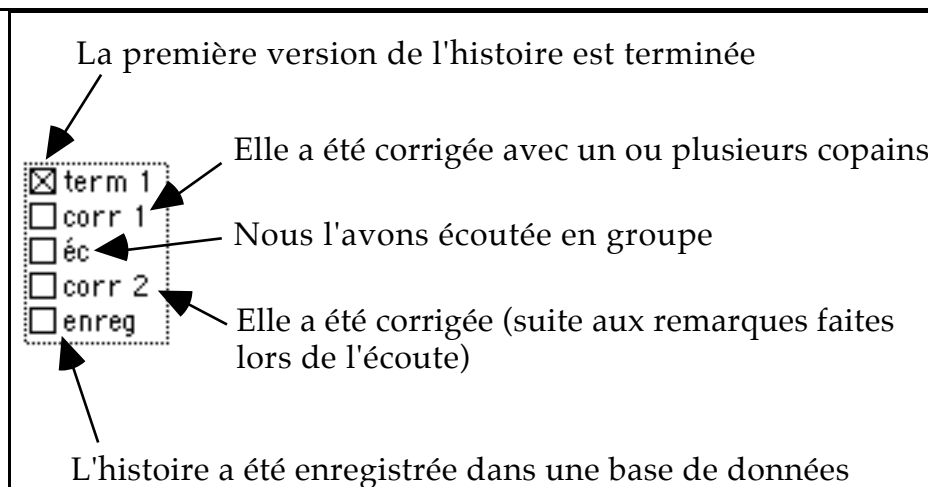
Par après, les enfants n'avaient plus de problème à trouver des histoires qu'ils pouvaient raconter à TEO. Il y avait même, par moments, un tel afflux de demandes pour aller travailler avec TEO, que nous avons dû imaginer un système qui permettrait à tous, d'y accéder à tour de rôle: celui qui avait l'intention (le besoin? l'envie?) de travailler avec TEO, inscrivait sur une fiche le nom de l'histoire ainsi que le sien et celui du ou des camarade(s) de classe qu'il voulait voir l'aider à raconter cette histoire. Cette fiche me permettait également de suivre le développement des différentes histoires et d'avoir constamment un certain aperçu sur le travail avec TEO.

Exemple

Histoire de TEO	
Titre de l'histoire	Titi est au parc
Auteur	Isabelle
Aides	Sylvia
Commencée date	11.1.1994
Corrigée avec	
Terminée date	

term 1
 corr 1
 éc
 corr 2
 enreg

KB



La plupart du temps je laissais aux enfants le libre choix de leur(s) accompagnateur(s); il m'arrivait pourtant quelques fois d'incorporer à un groupe un élève qui, à mon avis, avait des compétences en français soit plus importantes - pour en faire profiter les autres -, soit moindres - pour le faire profiter des compétences des autres.

Quelques enfants ont souhaité raconter tout seul leur histoire. Mais le plus souvent, les groupes étaient composés de deux ou trois enfants.

Les enfants travaillaient généralement avec TEO pendant le temps où les autres élèves de la classe étaient occupés à écrire en classe. Raconter des histoires à TEO était donc un travail volontaire et supplémentaire. Il ne s'intégrait pas nécessairement dans les leçons de français, mais avait lieu à tout moment où les enfants étaient disponibles et disposés à ce travail.

Il y a diverses raisons au choix de cette méthode de travail:

- 1° comme je profite - façon de parler - d'une demi-tâche, je ne fais généralement la classe que pendant deux heures par jour (branches: langues);
- 2° la grande majorité des enfants de la classe ne sont que peu débrouillards; ils ont plutôt tendance à rouspéter contre l'ordinateur (cf. Tim pendant l'élaboration de l'histoire "Toto et Eric") ou à solliciter de l'aide;
- 3° afin de mieux suivre l'expérience avec TEO et afin de pouvoir remédier à d'éventuels problèmes de logiciel, je me suis limité à faire travailler les enfants à TEO pendant le temps où j'étais également présent en classe.
(La quatrième année d'études qui avait travaillé avec KidTalk était plus autonome; les enfants travaillaient également pendant le temps de classe de la décharge, à chaque moment qui leur convenait et où leur présence dans la salle de classe n'était pas jugée nécessaire pour une raison ou une autre.)

On ne peut pas dire que, dans ma classe, le travail avec TEO a été intégré dans l'horaire normal des leçons de français; pourtant, et les titres des histoires enregistrées le montreront (voir plus bas), ce travail est très étroitement lié aux centres d'intérêt, sujets et vocabulaire du programme de français officiel.

Les enfants enregistrent leur histoire et les dialogues entre les enfants pendant cette élaboration sont enregistrés sur cassette audio.

Après ce premier enregistrement, les histoires sont corrigées (elles l'étaient tout au plus au début de notre travail avec TEO) par le(s) auteur(s) et un élève faisant preuve d'une plus grande compétence langagière. Par la suite, cette première correction s'est montrée superflue grâce à une composition plus adéquate des groupes («Ech huelen de Robi – oder d'Sara oder ... – mat, well hien/hatt ka gutt Franséisch!»).

Toutes les histoires sont écoutées par l'ensemble de la classe. Les auditeurs présentent leurs remarques et leurs propositions de correction pendant ou après l'écoute. L'écoute est suivie par une (courte) discussion sur le contenu, la forme, l'intonation ... de l'histoire.

Pendant les premières «conférences d'écoute», je notais les propositions de correction des camarades de classe avec les numéros des enregistrements sur une feuille; ces notes servaient à effectuer des corrections pendant une séance ultérieure de travail par le groupe d'élaboration. Nous avons renoncé à ces corrections par la suite pour deux raisons:

- 1° à de très rares exceptions près, il n'y avait que très peu de corrections à effectuer;
- 2° la qualité de ces enregistrements corrigés différait de celle des enregistrements originaux, l'intonation originale n'étant, la plupart du temps, pas reproductible. Cela provoquait des césures dans l'écoute de l'histoire en version définitive; on pouvait toujours identifier ces enregistrements corrigés.²²⁹

²²⁹Qu'il nous soit permis de rappeler au lecteur les notions bakhtiniennes de 'discours connecté' et de son 'orientation dialogique' que nous avons développées dans la partie théorique avec leurs insistan-ces sur le flux, le débit, le rythme et l'intonation particuliers de chaque échange oral. En fait, chaque échange oral tout aussi bien que les actions des intervenants sont bel et bien uniques.

"(...) une méthode saine et correcte d'enseignement pratique exige que la forme ne soit pas assimilée dans le système abstrait de la langue, comme une forme toujours égale à elle-même, mais dans la structure concrète de l'énonciation, comme un signe souple et changeant.

Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, p. 102, Paris: Les Éditions de Minuit

"In spoken form the word is repeated and transformed every time it is used. (...) Consequently, written 'oral literature' is a very different phenomenon from its spoken form. (...) Changes are always taking place in oral communities and the content and form of any performance will rarely remain static over time."

Viv Edwards & Thomas J. Sienkewicz, 1990, *Oral Cultures Past and Present*, p. 2, Oxford: Basil Blackwell

Titres des histoires et brève analyse

1. A la piscine
2. Canard et cygne
3. Eric et son robot
4. Je joue avec Titi
5. Je me présente (JM)
6. Je me présente (Pol)
7. Je me présente (Thierry)
8. Je prépare une soupe aux légumes
9. La princesse Isabelle
10. Le robot (JM)
11. Le robot (Robi)
12. Le vilain petit canard
13. Les deux petites voitures
14. Les huskies
15. Les trois cochons
16. Ma punition
17. Mickey et Donald
18. Peter Pan, le bébé et Lisa
19. Sur la place de jeu
20. Sylvia et Tim
21. Titi au parc (Ana)
22. Titi dans la brousse (Pol)
23. Titi dans la brousse (Sylvia)
24. Titi dans la brousse (Sylvie)
25. Titi est au parc (Isabelle)
26. Titi et Bello (JM)
27. Titi et Bello (Sara)
28. Titi et Bello (Sylvie)
29. Titi et Bello (Thierry)
30. Titi et le chat (Cristiano)
31. Titi et le chat (Edi)
32. Titi et le dragon
33. Titi et les dinos
34. Titi et son devoir
35. Titi et Timi
36. Titi et Toto (Sylvie)
37. Titi fait un régime
38. Titi range sa chambre
39. Titi, Toto et Bello
40. Toto et Eric
41. Toto et la pizza
42. Une soupe aux légumes

Les titres indiqués en haut concernent des histoires terminées ou bien en élaboration à la fin du deuxième trimestre 1993/1994. Pour l'instant, mon dossier contient encore 37 autres fiches avec des histoires que les enfants voudraient raconter.²³⁰

²³⁰Le danger de la scolarisation de l'oral comme matière à traiter est ici immanent. Il nous semble particulièrement important d'insister de nouveau sur le caractère immédiat et spontané de toute communication orale authentique. L'activité langagière des enfants se trouve ici subordonnée aux exigences et aux planifications du curriculum et des enseignants. Le développement des capacités langagières des enfants ne procède plus de leurs propres actions et interactions. Par contre, le développement du vocabulaire et des structures syntactiques doit s'accomplir dans le cadre du

Quant aux sujets traités dans ces histoires, on peut constater qu'une grande partie (1, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 34, 36, 37, 38, 39, 42) se rapporte aux sujets traités en classe au programme de français «officiel». Ceci s'explique peut-être par le fait que le vocabulaire de la plupart des enfants (non-francophones surtout) à cet âge se limite en grande partie au vocabulaire traité et employé en classe.

La moitié des histoires (21 à 41) parlent de Titi (et Toto), la marionnette que les enfants ont appris à connaître à l'unité 3 de leur manuel de français. À mon avis, cette figure leur permet d'imaginer des situations plus drôles, moins réalistes que s'ils parlaient d'eux-mêmes.

Titi leur permet également de parler avec une voix contrefaite, ce que certains enfants (Sara, Tim, Isabelle, ...) aiment bien faire.

Quelques histoires (2, 12, 15, 17, 18) reprennent des histoires que les enfants connaissent déjà (dessins animés, bandes dessinées, films, ...).

Assez rares sont les histoires qui parlent du vécu des enfants (13, 14, 16, 19, 20).²³¹

Je voudrais énumérer ici encore quelques-uns des titres «en herbe» qui n'ont pas encore pu être réalisés:

Dans le bus
Edi est malade
Je parle au micro
Le monstre
Le robot va chez le médecin
Les oeufs
Ma soeur Carla et mon frère Isidro
Qu'est-ce que ça veut dire?
Sara est amoureuse
Timi est fou
Timi et la moto Rengdengdeng
Titi et sa nouvelle radio
Titi joue à la boxe²³²

programme scolaire circonscrit.

²³¹ À notre avis les histoires (2, 12, 15, 17, 18) au sujet des dessins animés, bandes dessinées et films font partie intégrante du vécu des enfants. De même, certaines histoires de Titi pourraient être caractérisées comme du vécu travesti.

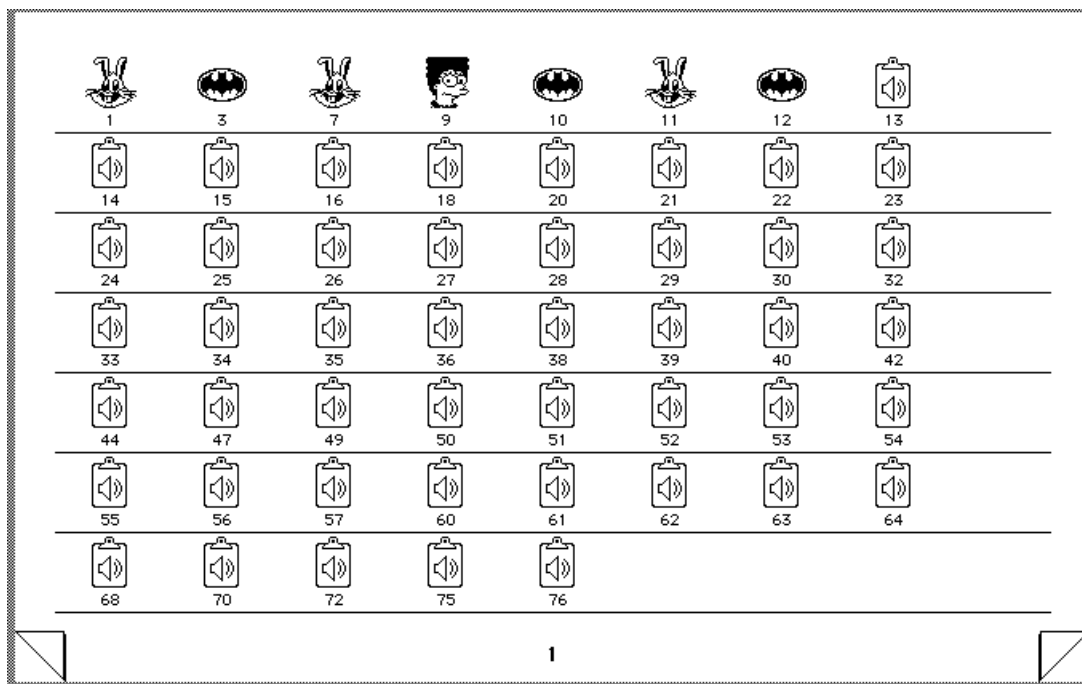
²³² On constate une nette régression des histoires qui ont pour protagoniste Titi au profit d'histoires qui font la part belle au vécu authentique des enfants. Mais, il convient d'insister sur le fait que les enfants ont évidemment tout le temps traité ce vécu sous le camouflage des épisodes de Titi.

Toto et Eric

Histoire racontée par Tim, Thierry et Eric

- (01) 1 Tim Toto veut aller jouer chez Eric.
 (02) 3 Tim Toto dit:
 (03) 7 Tim Je peux aller jouer chez Eric. (voix contrefaite)
 (04) 9 Thierry La maman dit: D'accord, tu vas chez Eric.
 (05) 10 Thierry Toto sonne à la porte d'Eric.
 (06) 11 Tim Brrring, brrring!
 (07) 12 Tim Eric ouvre la porte.
 Thierry Tac.
 (08) 13 Eric Bonjour, Toto.
 (09) 14 Tim Bonjour, Eric, comment ça va? (voix contrefaite)
 (10) 15 Eric Ça va très bien. (voix contrefaite)
 (11) 16 Tim Je peux jouer avec toi à la maison? (voix contrefaite)
 (12) 18 Eric Oui, tu peux venir. (voix contrefaite)
 (13) 20 Thierry Toto va dans la chambre d'Eric.
 (14) 21 Thierry Les deux jouent.
 (15) 22 Thierry Toto dit:
 Tim Qu'est-ce que c'est un bordel ici. (voix contrefaite)
 (16) 23 Eric C'est pas un bordel.
 (17) 24 Tim C'est pas un bordel, ça? Mais tu es fou! (voix contrefaite)
 (18) 25 Tim Alors viens, on joue.
 (19) 26 Thierry Toto et Eric jouent avec la voiture.
 (20) 27 Thierry Toto joue avec la voiture.
 Tim Brrroumm, broumm, broumm, deng, deng.
 (21) 28 Thierry Eric dit:
 Eric Qu'est-ce que fais, Toto?
 (22) 29 Tim Je joue avec la voiture. (voix contrefaite)
 (23) 30 Eric Tu veux jouer avec le game-boy?
 (24) 32 Tim Ouiii, je veux jouer avec le game-boy! (voix contrefaite)
 (25) 33 Thierry Les deux va dans la chambre de papa.
 (26) 34 Thierry Toto dit:
 Tim Où est le game-boy? (voix contrefaite)
 (27) 35 Eric Le game-boy est dans le tiroir.
 (28) 36 Thierry Toto cherche le game-boy dans le tiroir.
 (29) 38 Thierry Toto dit:
 Tim Le game-boy est là, le game-boy est là! (voix contrefaite)
 (30) 39 Thierry Eric dit:
 Eric Qu'est-ce que c'est qu' tu veux?
 (31) 40 Tim Moi, je veux la cassette de football. (voix contrefaite)
 (32) 42 Eric D'accord tu veux jouer la cassette du football. (prononçant syllabe après syllabe)
 (33) 44 Thierry Eric est très content parce Toto est là.
 (34) 47 Thierry Les deux vont dans la cuisine.
 (35) 49 Thierry Les deux boivent de la limonade.
 (36) 50 Tim Hm, la limonade est bon! (voix contrefaite)
 (37) 51 Tim Et moi, je la trouve dégoûtant.
 (38) 52 Tim Mais moi, je la trouve très bien. (voix contrefaite)
 (39) 53 Thierry Les deux vont dehors.
 (40) 54 Thierry Les deux jouent cache-cache.
 (41) 55 Eric Moi, je veux compter.
 (42) 56 Thierry Toto va dans le buche.
 (43) 57 Tim lauuou! Une pique! (voix contrefaite)
 (44) 60 Thierry Eric trouve Toto.
 (45) 61 Thierry Eric dit:
 Eric Qu'est-ce que tu fais dans le buche?
 (46) 62 Tim Moi, je me voulais cacher. (voix contrefaite)
 (47) 63 Tim Mais, il y a une pique. (voix contrefaite)
 (48) 64 Thierry Eric tire la pique.
 Tim Autsch, ça fait mal! (voix contrefaite)

- | | | | |
|------|----|---------|---|
| (49) | 68 | Thierry | Eric va dans sa maison et Toto va dans sa maison. |
| (50) | 70 | Thierry | Eric dit à sa mère: |
| | | Eric | J'ai joué dehors. |
| (51) | 72 | Thierry | Toto dit à sa mère: |
| | | Tim | J'ai joué dehors avec Eric. (voix contrefaite) |
| (52) | 75 | Thierry | Toto lave sa tête. |
| (53) | 76 | Thierry | Il va au lit et il dort. |
| | | Tim | Chrchr, chrchr! |



Le déroulement de l'histoire est assez banal: Toto va jouer chez Eric après en avoir demandé la permission à sa mère. Ils jouent avec la voiture, le game-boy (qu'ils cherchent d'abord); ils boivent de la limonade à la cuisine et sortent pour aller jouer à cache-cache. Toto se blesse en voulant se cacher dans le bois. Ensuite ils rentrent. Toto se lave, se couche et dort.

La fin (peut-être prématurée) de l'histoire est dictée en partie par la peur des enfants de produire une histoire trop grande qui ne pourra plus être écoutée (cf. 50.3, 50.26, 52.29). Ce problème se pose quand le «volume» des enregistrements de l'histoire dépasse les 5 MB. Pour éviter ce problème, les enfants ont reçu comme consigne de ne guère dépasser la deuxième page d'enregistrements. Cette histoire a été enregistrée en 2 séances deux jours de suite (17.11 s).

Les trois enfants sont des élèves d'origine luxembourgeoise. Tim a un peu plus de facilité à parler le français (peut-être à cause de son grand-père, qui est francophone). Thierry, cousin de Tim et qui a le même grand-père, n'a pas cette facilité. Tous les trois peuvent être considérés comme des élèves moyens.

Tim est bien conscient de sa «supériorité» en connaissances de la langue française; Thierry et Eric acceptent en partie ce rôle de chef, mais il leur arrive également d'en douter et même de le refuser.

Thierry insiste plusieurs fois sur le point que c'est son histoire (vu que c'est lui qui a proposé le sujet sur la fiche d'inscription) et il décide ainsi «en toute souveraineté» si un enregistrement est acceptable ou non (54.16).

Eric, lui, fait plutôt figure de «figurant». Après quelques discussions, c'est lui qui incarnera son propre rôle, celui d'Eric. Mais les deux autres (et surtout Tim) ignorent souvent ses remarques (4.6, 4.11, ... 17.21, 18.5, ...), ils ne le croient pas capable de dire certaines phrases et même le traitent d'une manière peu élégante (29.6).

- 1.1 Eric: *Wat solle mer da schwätzen?*
 1.2 Thierry: *Komm mir iwwerleën emol.*
 1.3 Eric: *Komm mer iwwerleën dat, wat mer solle schwätzen. Mer wësse jo nach näischt, mer hu keen Ziedel.*
 1.4 Tim: *Merjo, mir müssen se einfach opsoen. Hem. Toto et Eric. Hem. Toto veut jouer ...*
 1.5 Tim & Eric: *... avec Eric.*
 1.6 Tim: *Toto veut aller jouer chez Eric?*
 1.7 Eric: *Toto dit*
 1.8 Thierry: *Den Eric seet dat.*
 1.9 Eric: *Da soen ech nach ouauouau. Da seet den Thierry: Maman, je peux jouer avec Eric?*
 1.10 Tim: *Nee, ech sin den ...*
 1.11 Thierry: *Du muss soen ...*
 1.12 Tim: *Du bas den Eric, ech sin Toto.*
 1.13 Eric: *Jo.*
 1.14 Thierry: *Aïe, du muss soen, déi ...*
 1.15 Tim: *Du bas deen, deen et seet, wat se maachen, ëëm, wat se maachen. Wees de, Titi, nee, Toto veut jouer, veut aller jouer chez Eric? Toto veut aller jouer chez Eric? Allez.*
 1.16 Thierry: *Oder, ... bas du dat?*
 1.17 Eric: *Da sees du et.*
 1.18 Thierry: *Okay.*
 1.19 Thierry: *Jo, an den Eric as den Eric, an ech sin den ...*
 1.20 Eric: *Hein, den Eric as den Eric!*
 1.21 Tim: *Jo waart, nach nët. Toto veut aller jouer chez Eric?*
 1.22 Eric: *Jo.*

1 (1) Toto veut aller jouer chez Eric. (Tim)

Eric (1.3) fait référence à d'autres enfants qui avaient raconté leur histoire à partir de préparations écrites.

Pour garder un certain aperçu du travail des enfants, je leur avais préparé une fiche sur laquelle ils indiquaient le titre de l'histoire qu'ils voulaient raconter avec TEO. Il s'est avéré par la suite que cette fiche était plus un signe de l'intérêt qu'avaient les enfants pour aller travailler avec TEO (certains proposaient en même temps 5 à 6 fiches), qu'elle ne constituait une fiche de

préparation fixant le thème de l'histoire. Ainsi, les enfants ont peut-être résisté à leur propre façon à une scolarisation et à une récupération de situations de communication orale authentique pour le besoin d'une tâche purement scolaire.

La discussion sur la distribution des rôles commence en 1.10. Elle continuera (1.15ss, 2.6ss, 2.13, 3.33, 4.2s, 4.40, 5.5, 5.8s) jusqu'à 5.9 parce que les enfants n'arrivent pas à fixer définitivement cette distribution et que l'un au l'autre l'oublie de nouveau.

On peut voir dans une telle démarche une illustration de la dynamique particulière de l'oral. En effet, les énoncés et par la suite les enregistrements sont enchaînés en fonction des besoins de l'instant. Le contexte de la communication et des interactions change constamment pendant tout le travail d'élaboration. La spontanéité et la nature essentiellement provisoire de l'oral l'emportent manifestement sur la planification et la répartition des rôles qui sont plutôt typiques pour une version écrite d'une telle histoire.

Avant les enregistrements (et cela se reproduit tout au long de l'élaboration de l'histoire), les enfants font des essais pour bien prononcer leurs énoncés (1.15, 1.21, 2.10, 2.14, 2.15, ...).

Il faut absolument noter - et cela sera pratiquement le cas pour toutes les transcriptions que nous proposerons dans cet ouvrage - l'importance du processus d'élaboration de l'énoncé qui sera finalement enregistré. Bien que cet énoncé soit déjà avancé par Tim en 1.6, il ne sera pas immédiatement enregistré, mais devra patienter avant que toutes les transactions et interactions intermédiaires et diverses ne se soient déroulées.

- 2.1 Eric: Il dit.
 2.2 Clics.
 2.3 Eric: Il dit.
 2.4 Tim: *Knaschteg Louder!*
 2.5 Eric: *Dajee, du sees nach: Il dit, an dann, da loosse mer et weiderlafen. An dann.*
 2.6 Tim: Il dit. *An da sees ... wien as den Toto a wien as den Eric?*
 2.7 Eric: *Hien as den Toto.*
 2.8 Tim: *An du bas den Eric. Okay. Well Thierry geet mat engem T un an Eric as en Eric. Okay.*
 2.9 Thierry: Titi à la maman.
 2.10 Tim: *Nee. Toto, Toto dit à la maman. An da sees du: Je peux aller jouer (voix contrefaite) je peux aller jouer chez Eric?*
 2.11 Eric: *Jo, jo. (rit)*
 2.12 Thierry: *Wéi soos de scho méi?*
 2.13 Tim: *Ech soen, ech soen dat jo. ... Hee seet dat! Je peux aller jouer chez Eric? Awer méi eng hell Stémm.*
 2.14 Eric: Je peux aller jouer chez Eric? (voix contrefaite)
 2.15 Tim: Je peux aller jouer chez Eric? *Dat seet den Thierry.* Toto dit. (voix contrefaite)

2 (3) Toto dit: (Tim)

Drôle d'argument pour la distribution des rôles (2.8). Serait-ce peut-être un moyen mnémotechnique pour mieux retenir la distribution des rôles? Ou bien les élèves ont-ils déjà examiné un script ou une distribution des rôles au théâtre où les protagonistes sont indiqués par les lettres initiales de leurs noms?

Tim s'amuse à contrefaire la voix de Toto. J'ai observé ce phénomène chez plusieurs enfants qui étaient bien sûrs de leurs connaissances en français. Une telle façon de procéder constitue une marque indubitable de confiance dans la manipulation de la langue concernée. En effet, de telles "citations" d'une plus ou moins grande subtilité font partie intégrante de nos discours journaliers.²³³ Les enchaînements d'un discours continu sont d'ailleurs propices à encourager une intonation et un débit proches d'une communication authentique.

- 3.1 Thierry: Toto dit. *Firwat hues de da méi laang gemat?*
 3.2 Eric: *Ma jo, du miss dat direkt hannendru soen.*
 3.3 Tim: *Nee.*
 3.4 Eric: *Dach.*
 3.5 Tim: *Da sees du* (voix contrefaite): Je peux aller jouer chez Eric?
 3.6 Thierry: *Wat?*
 3.7 TEO: *Wat?*
 3.8 (Rire)
 3.9 Thierry: *Wéi has du gesot, Tim?*
 3.10 Eric rit.
 3.11 Tim: *So dee richtig, an dann ...* Je peux jouer avec
 3.12 Eric: Je peux aller jouer ...
 3.13 Tim: ... chez Eric. (Rire) *Tsching, tschang, tschong.* Je peux aller jouer chez Eric? *awer méi eng hell Stémm* (voix contrefaite) je peux aller jouer chez Eric?
 3.14 Thierry: Je peux aller ...
 3.15 Eric: *Allez, lass!*
 3.16 Tim: Je peux aller jouer chez Eric?
 3.17 Thierry: Je peux aller ...
 3.18 (Rire)
 3.19 TEO: Je peux aller.
 3.20 Eric: *Ooh!*
 3.21 TEO: Je peux aller
 3.22 Tim: *Lauschter deen, lauschter deen*
 3.23 Eric: *Jo da lauschter mol!*
 3.24 Tim: *Jo gutt, lo hu mer schon ...*
 3.25 Eric: *Da lauschter emol de 5!*
 3.26 TEO: *Lauschter deen, lauschter deen !Jo da lauschter mol! Jo gutt, lo hu mer schon... Da lauschter emol de 5!*
 3.27 Tim: *Du houere Vullemett!*

²³³(...) this sort of "reaccentuation" is quite common in daily life. We are continually citing and alluding in others' words, or using a discourse with some degree of reserve. Distancing has infinite shadings, can be from countless positions, and is used for an indefinitely large number of reasons, only a few of which receive an explicit marker or statement, but all of which may be keenly felt. Only in extreme instances is our distance great enough to warrant using (or saying we are using) actual quotation marks. In essence, "quotation marks" are a matter of degree."

Gary Saul Morson & Caryl Emerson, 1990, Mikhail Bakhtin - The Creation of a Prosaics, pp. 325, 326, Stanford: Stanford University Press

- 3.28 (Rire)
 3.29 TEO: *Lauschter deen, lauschter deen !Jo da lauschter mol! Jo gutt, lo hu mer schon... Da lauschter emol de 5!*
 3.30 Tim: *Lo hu mer rëm keen uerdentleche Saz. (Bien distinctement:) Je peux aller jouer chez Eric?*
 3.31 Eric: *Oder soll ech dat soen?*
 3.32 Thierry: *Ech soen einfach ...*
 3.33 Tim: *Da bas du elo dee seet, ... du bas ... Ech soen elo, wat den Toto seet. Da bas du deen, dee seet, wat se maachen.*
 3.34 Thierry: *Maja.*

3 (7) Je peux aller jouer chez Eric. (Tim, voix contrefaite)

(3.9) Thierry accepte Tim en tant que «spécialiste» en français. Ce ne sera pas toujours le cas.

En 3.31s, une remarque d'Eric est ignorée par les deux autres. Un tel comportement reviendra assez souvent tout au long de l'élaboration de l'histoire: 4.6s, 4.11s, 4.17s, 17.21s, 18.5s, 20.14s ...). Ce comportement s'accroît et va même jusqu'au rejet pur et simple de sa collaboration: 29.6.

Tim fait effectuer un changement de la distribution des rôles parce qu'il juge Eric incapable d'assumer le rôle de «raconteur» (3.33). Cette redistribution a cependant lieu après plusieurs essais d'enregistrement qui sont suivis d'une négociation sur l'exactitude de la phrase enregistrée: 3.22s.

- 4.1 (Rire)
 4.2 Eric: *Wee bas du? Den Toto? Den Thierry as dann den Eric?*
 4.3 Tim: *Ech sin den Toto, hien as den Eric an du bas de Geschichtenerzieler.*
 4.4 Thierry: *Du sees, kuck elo sees du, Eric.*
 4.5 Tim: *Elo sees du ...*
 4.6 Eric: *An d'Mamm, wen as d'Mamm?*
 4.7 Thierry: *Nee, da so jhust ...*
 4.8 Tim: *A jo, du sees elo: Maman dit: Maman dit: Da sees de: Maman dit: Da sees du ... Oui, tu ...*
 4.9 Thierry: *D'accord, tu vas jouer ...*
 4.10 Tim: *Nee, ...*
 4.11 Eric: *Den D'accord eweg, soss gët et ze schwéier.*
 4.12 Tim: *D'accord, tu peux aller jouer.*
 4.13 Eric: *Wéi war et scho méi?*
 4.14 Thierry: *La maman dit: D'accord tu vas chez Eric.*
 4.15 Eric: *La maman dit: Tu vas chez Eric.*
 4.16 TEO: *La maman dit: Tu vas chez Eric.*
 4.17 Eric: *Oh, d'accord feelt. Küffer (?) se do an den Eck!*
 4.18 Tim: *Ma maman, hues du gesot.*
 4.19 Eric: *Kuck, wat do geschitt. Dee leën ech do eweg.*
 4.20 Thierry: *Nee, Eric.*
 4.21 Tim: *Op eemol kann alles eweg goen.*
 4.22 Thierry: *Vläicht kann ech haut de Computer kréien.*
 4.23 Tim: *Haut?*
 4.24 Thierry: *Den Här Tremuth huet haut ...*
 4.25 Tim: *Da waart, lauschter emol.*
 4.26 Thierry: *Eric, so du mol ...*
 4.27 TEO: *Je peux aller jouer chez Eric? (voix contrefaite)*
 4.28 Eric: *Nee, 't as deen do, den 8!*

- 4.29 TEO: La maman dit: Tu vas chez Eric.
 4.30 Thierry: *Eh, Eric, elo sees du ...*
 4.31 Tim: Oui, tu peux aller chez Eric. *Dat soen ech.*
 4.32 Thierry: *Nee.*
 4.33 Tim: *Dach.*
 4.34 Eric: *Dat hu mer elo grad.*
 4.35 Tim: *Mee dat hun ech an d'Poubelle gemat, dat war nêt gutt.*
 4.36 Eric: *Ooh!*
 4.37 Thierry: *Da seet den Eric et awer nach eng Kéier.*
 4.38 Tim: Maman dit:
 4.39 Eric: D'accord, tu vas chez Eric.
 4.40 Thierry: *Da sin ech eben deen, wou alles seet, du bas den Toto an den ...*
 4.41 Tim: *Moment.*

4 (9) La maman dit: D'accord, tu vas chez Eric. (Thierry)

Alors qu'Eric veut raccourcir l'un de ses énoncés (4.11), il se reprend (4.17) quand il oublie la partie d'enregistrement concernée (4.15) et accepte ainsi l'autorité en matière langagière des deux autres. Il y a tout au long de cette interaction une négociation sur le contenu et sur la forme de l'énoncé à enregistrer. Eric semble bien avoir intériorisé l'énoncé complexe avec "D'accord" et il est bien typique qu'il reprend tout l'énoncé en 4.39 bien qu'il ait insisté sur la simplification. L'on peut constater ici un niveau de confiance assez élevé puisqu'il conduit les élèves à essayer des formulations qu'ils ont eux-mêmes jugées trop difficiles après mûre réflexion. L'ambiance assez relaxe, comme le montre cet extrait, pousse les élèves à essayer des formulations plus complexes.

L'attention de Thierry n'est pas fixée exclusivement par son histoire (4.22); il pense également à l'ordinateur que son père ira acheter ce même jour. Cette idée reviendra en 15.10 et 22.1.

Ces moments de répit dans l'élaboration de l'histoire reviendront assez régulièrement (12.9ss, 22.2ss, 26.1ss, 28.1ss, 42.7ss ...) Certains de ces répits sont occasionnés par des discussions sur le contenu de l'histoire (42.7 p. ex.) ou sur la redistribution des rôles (4.37, 4.40), d'autres sont fortuits. L'interruption de Thierry est ignorée par les autres.

En 4.35, nous avons une des rares occasions où l'un des enfants se prononce sur la qualité des enregistrements. On le constate plus souvent chez d'autres enfants.

- 5.1 Eric: *Dat hei as nêt gutt. Dat misst méi do stoen, well dat geet dann do erop an dat héiert een.*
 5.2 Tim: *Nee.*
 5.3 Eric: *Dach, da seet ...*
 5.4 Tim: D'accord, tu peux ...
 5.5 Thierry: *Wee sin ech scho méi? Lo soen ech erëm ...*
 5.6 Tim: *Nee, waart: D'accord, tu peux aller jouer.*
 5.7 Thierry: *Mee, ech hun dat jo gesot.*
 5.8 Tim: *Ech sin den Toto, an du bas den Eric an ...*

- 5.9 Thierry: *Mee, ech hun dat scho gesot ... Ech si jo dee, wou ...*
 5.10 Tim: *Majo, ech soen elo eppes.*
 5.11 Thierry: *Lo geet den Toto schellen. Toto ...*
 5.12 Tim: *Nee, va ..., va ...*
 5.13 Eric: *... va avec le vélo chez.*
 5.14 Tim: *... va clocher ...*
 5.15 Eric: *va clocher!*
 5.16 Tim: *va clocher chez Eric.*
 5.17 Eric: *Toto va avec le vélo chez Eric.*
 5.18 Thierry: *Toto roule avec le ...*
 5.19 Eric: *roule!*
 5.20 Thierry: *'t as wouer!*
 5.21 Tim: *Toto sonne à la porte de Eric.*
 5.22 Tim & Eric: *Toto sonne à la porte de Eric.*
 5.23 Eric: *d'Eric.*
 5.24 Tim: *d'Eric.*
 5.25 Eric: *Okay.*
 5.26 Thierry: *Toto sonne à la porte de la, d'Eric.*

5 (10) Toto sonne à la porte d'Eric. (Thierry)

De 5.2 à 5.12, on voit bien que Tim essaie de s'imposer aux autres. Ce phénomène revient tout au long du travail; plus d'une quarantaine de fois, Tim refuse («Nee!») d'accepter les propositions des autres. (1.10, 3.3, 4.7, 4.10, 5.2, 5.6, 5.12, 7.9, 7.11, 14.2, ...) Parfois il les refuse («Nee!») pour les reprendre sous une forme légèrement changée. Ici la "conversation est menée au moyen d'intonations exprimant les appréciations des locuteurs. Ces appréciations, ainsi que les intonations correspondantes, sont entièrement déterminées par la situation sociale immédiate dans le cadre de laquelle se déroule la conversation; (...) Lorsqu'on exprime ses sentiments, on donne souvent à un mot qui est venu à l'esprit par hasard une intonation expressive et profonde. Or, souvent, il s'agit d'une interjection ou d'une locution vides de sens. Tout le monde ou presque a ses interjections et locutions favorites; il arrive qu'on utilise de façon courante un mot très chargé sémantiquement pour résoudre de façon purement intonative des situations ou des crises de la vie quotidienne, qu'elles soient mineures ou graves. On trouve, servant de soupapes de sécurité intonatives, des expressions telles que «C'est ça, c'est ça», «Oui, oui», «Voilà, voilà», «Eh bien, eh bien», etc."²³⁴

Un problème de vocabulaire (de tournure) se pose en 5.14; on propose, on discute, Tim le résout en 5.21.

D'expérience, Eric sait qu'on ne dit pas «de Eric» mais «d'Eric»; il le fait savoir aux autres (5.22) et même Tim l'accepte.

De 5.12 à 5.26 nous assistons de la part des trois élèves impliqués à une construction commune et réciproque d'un élément d'une structure narrative plus complexe. Les élèves modifient l'énoncé

²³⁴Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, pp. 148, 149, Paris: Les Éditions de Minuit

original à l'intérieur d'un discours enchaîné. De "[Toto] ... va avec le vélo chez ..." (5.13) nous aboutissons finalement à "Toto sonne à la porte de la, d'Eric." (5.26)

6.1 Tim: Brrring, brrring!
6.2 Eric: Bring!

6 (11) Brrring, brrring! (Tim)

Premiers essais de bruitage (vocal). D'autres essais en 7.10ss.

7.1 (Rire)
7.2 Eric: Bonjour, Toto, *soen ech elo*.
7.3 Tim & Thierry: *Nee!*
7.4 Thierry: *Den Timmi seet: Bonjour, Eric.*
7.5 Eric: *Jo.*
7.6 Tim: Bonjour Eric. (voix contrefaite)
7.7 Thierry: Bonjour Toto.
7.8 Eric: *Nee, fir d'éischt musse mer och soen: E mécht d'Dier op.*
7.9 Tim: *Mee nee, en dréckt .*
7.10 Thierry: *Elo geet et esou: jiiiiii, sou geet d'Dir op, gell.*
7.11 Tim: *Nee. Eric ouvre la porte. Tac!*
7.12 Eric: *Tac!*
7.13 Tim: *Jo, okay. Eric ouvre la porte.*
7.14 Thierry: *Dat sees du.*
7.15 Tim: *Jo, da geet et tac. Du muss dat direkt soen. Eric ouvre la porte - tac!*
7.16 Thierry: *Du sees tac! Gell?*
7.17 Tim: *Jo.*

7 (12) Eric ouvre la porte. (Thierry) Tac. (Tim)

Première discussion, dans la bonne humeur, sur la suite logique des idées (7.8).

8.1 Eric: *Da soen ech: Bonjour, Toto.*
8.2 Tim: *Jo.*

8 (13) Bonjour, Toto. (Eric)

9.1 Eric: *'t as awer nach jhust duergang.*
9.2 Thierry: *An da seet den Timmi:*
9.3 Tim: Bonjour, Eric. (voix contrefaite)
9.4 Eric: Bonjour, Eric, *ganz hell.*

9 (14) Bonjour, Eric, comment ça va? (Tim, voix contrefaite)

10.1 Thierry: *Da muss du soen: Très bien.*
10.2 Tim: *Ça va très bien.*

10 (15) Ça va très bien. (Eric, voix contrefaite)

- 11.1 (Rire)
11.2 Thierry: *Oh kuck emol, wou mer scho sin!*
11.3 Tim: Ça va très bien. Okay. *An elo.* (voix contrefaite): Je peux jouer chez toi. Je peux jouer avec toi à la maison? *Dat soen ech.*

11 (16) Je peux jouer avec toi à la maison? (Tim, voix contrefaite)

- 12.1 (Rire)
12.2 Eric: *Oui, soen ech.*
12.3 Thierry: *Dat hues de ...*
12.4 Eric: *Oui.* (voix contrefaite)
12.5 Thierry: *dat as ko..., ko.... Nee.*
12.6 Thierry: *Komm ...*
12.7 TEO: *Oui.*
12.8 Tim: *'t as egal wat!*
12.9 Thierry: *Komm, lo sees de et nach eng Kéier. Hei, dat hei as de Computer, dat as de Blocksneider, nee dat as kee Blocksneider, well e Blocksneider, dat as fir de Silo ze man (?)*
12.10 Eric: *Dat do as de Computer, dat hei as kee Computer.*
12.11 Thierry: *Nee, do as de Fernseh.*
12.12 Eric: *'t as de Schiirm.*
12.13 Thierry: *'t as de Schiirm. Da so lo nach eng Kéier ...*
12.14 Tim: *Da sees du elo* (voix contrefaite): *Oui, tu peux venir.*

12 (18) Oui, tu peux venir. (Eric, voix contrefaite)

L'ordinateur ne répond pas toujours aux exigences et espérances de Tim (2.2, 2.4, 3.27, 12.8).

Discussion sur le hardware (12.8 à 12.13). Ces moments de répit sont la plupart du temps interrompus par Tim (4.24, 12.14, 15.16, ...) ou Thierry (24.18, 26.11, 28.7, ...) qui reprennent le travail d'élaboration; Eric ne le fait jamais.

- 13.1 Eric: *U wïem as et elo?*
13.2 Thierry: *Les deux jouent.*
13.3 Tim: *Les deux va dans la maison.*
13.4 Thierry: *Nee, les deux jouent.*
13.5 Tim: *Dach, du mee du awer fir d'éischt soen: Toto va avec Eric à la chambre.*
13.6 Thierry: *Toto va à lé ...*
13.7 TEO
13.8 (Rire)
13.9 Thierry: *... muss ech ëmmer laachen ...*
13.10 TEO: *Toto va à lé ...*
13.11 (Rire)
13.12 TEO: *Toto va à lé ...*
13.13 (Rire)
13.14 Thierry: *Do war e Bébé, gell.*
13.15 Tim: *Toto va avec Eric.*
13.16 Thierry: *Nee, Toto va dans la chambre d'Eric.*

13 (20) Toto va dans la chambre d'Eric. (Thierry)

Après la définition des rôles que chacun jouera dans l'histoire (terminée aux environs de 5.8), le travail avance assez rapidement; les discussions se réduisent à un minimum jusqu'à la fin de la première séance. Au cours de la deuxième séance, ces discussions s'étendront davantage. Elles sont dues souvent à des problèmes d'autorité entre Tim et Thierry qui dégèneront presque en bagarre.

- 14.1 Thierry: Les deux jouent.
 14.2 Tim: *Nee, nee.*
 14.3 Thierry: *Dach! 't as méng Geschicht!*

14 (21) Les deux jouent. (Thierry)

En 14.3, Thierry essaie d'imposer son autorité à Tim: c'est lui qui devra décider parce que c'est son histoire! Il prend cette décision en dépit de toutes les discussions antérieures sur l'orientation commune de l'histoire.

- 15.1 Thierry: Sara et Tim ...
 15.2 Tim: Les deux jou \mathbf{ont}
 15.3 Thierry: *Nee, dat héiert een nêt. Les deux jouent, gell, dat héiert een nêt! 't as nêt: Les deux jouont.*
 15.4 Tim: *Dach, dat gêt et och: Les deux jouont. Dat gêt et och.*
 15.5 Thierry: *Jo, dat kënne mer, awer dat gêt nêt gesot.*
 15.6 Porte de la salle s'ouvre.
 15.7 Thierry: *Erakommen? Erakommen?*
 15.8 Tim: (mots incompréhensibles)
 15.9 Eric: *D'Sara schreift de Journal. Lo mengt et sech neess.*
 15.10 Thierry: *Mäi Papp kënnt elo. E geet de Computer mam Här Tremuth kafen.*
 15.11 Tim: *Pass op, e ka gutt Tricken, gell. Da geet et ëmmer: Bouf, dodododom.*
 15.12 Thierry: *Borebimbim. Ech soen: Tim waart emol. An ech ...*
 15.13 Tim: *Mir haten ons kritt, war de Papp kom ... an ech ...*
 15.14 Thierry: *an ech an den Timmi, buooo, gell Timmi.*
 15.15 Eric: *A weess de, wéi dir bei mech kom sid, an du hate mer Football gespilt an du: dëdëdëdë!*
 15.16 Tim: *Hei, dat musst du soen! Wat as do drop?*
 15.17 Eric: *Wat as dat scho méi?*
 15.18 TEO: Les deux jouent.
 15.19 Tim: Okay. Toto ...
 15.20 Eric: ... dit
 15.21 Tim: *Nee, Toto dit (voix contrefaite): Qu'est-ce que c'est un bordel ici!*
 15.22 Thierry: *Ech soen: Toto dit, an du ...*
 15.23 Tim: *Jo.*

15 (22) Toto dit: (Thierry)

Qu'est-ce que c'est un bordel ici.

(Tim, voix contrefaite)

Réflexions sur la grammaire (15.2ss). Nous pouvons noter ici un cas très intéressant d'interférence entre l'oral et l'écrit. En effet, dans une des leçons du manuel de français pour la 3e année

d'études le mot "content" est introduit. La lecture de ce mot a habitué les enfants à assimiler les graphèmes "-ent" au phonème [ã]. Cette assimilation conduit les enfants à émettre le phonème [ã] même pour un énoncé purement oral concernant le mot "jouent" qui se trouve transformé en [zuã]. On peut à juste raison parler dans ce cas d'une double influence de l'écrit sur l'oral. L'empreinte de l'écrit se retrouve même dans l'énoncé oral et montre bien à quel point notre école favorise l'écrit au détriment de l'oral. De 15.3 à 15.5 les enfants procèdent à une réflexion sur la possibilité de dire [zuã] et trouvent une solution intuitive: "(...) dat gët nët gesot".

Un deuxième moment de répit (15.7ss) est provoqué par l'entrée dans la salle d'un camarade de classe (15.6).

Les enfants utilisent TEO en 15.17 et 15.18 pour reconstruire le contexte du discours et de l'énoncé.

- 16.1 Thierry: C'est pas un bordel, *seet den Eric*.
 16.2 Tim: C'est pas un bordel, okay?
 16.3 Eric: *Jo, nu waart!*
 16.4 Thierry: Okay, c'est pas un bordel.

16 (23) C'est pas un bordel. (Eric)

- 17.1 Thierry: *Da sees du:* Quoi?
 17.2 Eric: *Hei neen, hei neen, ...*
 17.3 Tim: Quoi? c'est pas un bordel, ça? (voix contrefaite)
 17.4 Eric: *Nee, da ...*
 17.5 Thierry: *So, schnell.* Quoi ...
 17.6 Eric: *Nee, ...* (voix contrefaite) C'est un bordel.
 17.7 Tim: Quoi? c'est pas un bordel, ça. Mais tu es fou! (voix contrefaite)
 17.8 (Rire)
 17.9 Eric: *Nee, ech soen dat nët.*
 17.10 Thierry: *Dach so et!*

17.11 *Fin de la première session.*

17.12 *Deuxième session (le lendemain):*

- 17.13 Eric: *Komm, mir lauschteren emol dee leschten.*
 17.14 TEO: C'est pas un bordel.
 17.15 Eric: *Da soen ech:* Tu es fou.
 17.16 Tim: Tu es fou, c'est un bordel. Tu es fou, c'est pas un bordel ça? Tu es fou
 17.17 *Message d'erreur sur l'écran.*
 17.18 Tim: *Jooooo!*
 17.19 Thierry: *Dee Kaka do!*
 17.20 Tim: *Nët! Okay!*
 17.21 Eric: *Wanns de okay drécks, dann ...*
 17.22 Tim: C'est pas un bordel ça, tu es fou!

17 (24) C'est pas un bordel, ça? Mais tu es fou! (Tim, voix contrefaite)

Eric refuse de dire des choses qu'il juge inconvenables (17.9). Il est donc bien conscient des multiples facettes d'expression du langage. Chaque utilisateur d'une langue doit à tout moment et selon le contexte juger de l'opportunité d'utiliser telle ou telle forme du langage. Ce qui est tolérable dans certaines situations ne risque plus de l'être dans certaines autres. Je crois qu'il entre dans les obligations de notre école de développer au maximum une telle sensibilité pour toutes les nuances du langage. Ce sont précisément ces nuances qui constituent la richesse d'expression de chaque langue. Nous pouvons citer Bakhtine: "Dans la réalité, ce ne sont pas des mots que nous prononçons ou entendons, ce sont des vérités ou des mensonges, des choses bonnes ou mauvaises, importantes ou triviales, agréables ou désagréables, etc."²³⁵

A la reprise du travail, les enfants savent tout de suite où ils en avaient terminé la veille.

Je n'ai pas pu identifier le genre de message d'erreur qui s'est produit en 17.17.

- 18.1 Thierry: *An dann?*
 18.2 Tim: *Alors vient, on jouont. Alors vient, on joue.*
 18.3 Eric: *On, on range les affaires.*
 18.4 Tim: *Nee, alors vient, on joue. Okay?*
 18.5 Eric: *Ooh, du muss nach ...*
 18.6 Thierry: *Sees du dat? Alors, il vient*
 18.7 Tim: *Mee deen aneren, 't as jo sâin Haus, an dee seet, 't as kee ...*
 18.8 Thierry: *Jo, an dann?*
 18.9 *Entretiens incompréhensibles pendant quelques 10 secondes (sur le fonctionnement de l'enregistreur à cassette ?)*
 18.10 Thierry: *Wat soe mer?*
 18.11 Tim: *Viens, on joue.*
 18.12 Thierry: *Sees du dat?*
 18.13 Tim: *Viens, on joue! (voix contrefaite)*

18 (25) Alors viens, on joue. (Tim)

La proposition d'Eric (18.3), d'ailleurs fort convenante, n'est pas considérée et enregistrée par ses partenaires.

- 19.1 Thierry: *'t as nêt déi richtig Stëmm!*
 19.2 Tim: *Mee dach, dat huet jo den Eric gesot. Ech si grouss, an den Toto as dee Klengen.*
 19.3 Eric: *Dat muss ...*
 19.4 Tim: *'t as mir egal. Wien as elo den Eric? Du! Ech sin den Titi.*
 19.5 Eric: *Den Toto.*
 19.6 Tim: *Den Toto. An du bas deen, dee seet, wat ...*
 19.7 Eric: *Hei, du méchs eng ganz donkel Stëmm. (voix contrefaite) Toto et Eric, weess de, du bas de Geschichtenerzieler.*
 19.8 Tim: *Toto et Eric jouent*
 19.9 Eric: *jouent avec l'auto.*

²³⁵Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), *ibid.*, p. 102

19.10 Thierry: jouent avec la voiture. *Haha, ... sollt dropkommen.* Toto et Eric jouent avec la voiture.

19 (26) Toto et Eric jouent avec la voiture. (Thierry)

En 19.1 et jusqu'à 19.7 on assiste de nouveau à l'évocation de la notion de "voix" que nous avons déjà discutée pour l'énoncé 2.

20.1 Eric: Très bien. (Rire)
20.2 Thierry: *Mer müssen se fäerdeg kréien haut.*
20.3 Eric: *Lo seet den Eric.*
20.4 Thierry: *Sid emol roueg. Mir müssen. Wat solle mer son?*
20.5 Eric: *Ech weess et, den Toto deen hëlt ...*
20.6 Thierry: *Ech soen elo ...*
20.7 Tim: Toto prend
20.8 Thierry: Broummm, broummm!
20.9 Tim: *Toto, nee, ech soen dat.*
20.10 Eric: *Nee, Toto ...*
20.11 Tim: *Nee, ech soen dat: broummm, broum, broumm! Da sees du: Toto joue avec la voiture.*
20.12 Thierry: *Also ech soen: Toto joue avec la voiture.*
20.13 Tim: *Nee, nee,*
20.14 Eric: *Nee, Toto joue avec l'auto, dat reimt!*
20.15 Thierry: Toto joue avec la voiture.
20.16 Tim: avec la voiture.
20.17 Thierry: *Hei, ech soen als éischt: Toto joue avec la voiture. An dann ...*
20.18 Tim: *Jo, broum, broumm!*

20 (27) Toto joue avec la voiture. (Thierry) Brrroumm, broumm, broumm, deng, deng. (Tim)

Les enfants sont ici très impliqués et concentrés dans le processus d'élaboration. En 20.2 ils manifestent le besoin et le désir d'en finir avec le produit.

En 20.14 Eric joue spontanément avec le langage et produit une rime qui l'amuse.

21.1 (Rire)
21.2 Thierry: *'t as cool!*
21.3 Tim: Et Eric dit: ... Qu'est-ce que tu fais, ... Toto?
21.4 Eric: *Du sees elo: Eric dit. Qu'est-ce que tu fais? soen ech.*

21 (28) Eric dit: (Thierry) Qu'est-ce que fais, Toto? (Eric)

En 21.4 il y a une distribution exacte et définitive des rôles. Eric insiste et trouve sa place distincte.

22.1 Thierry: *Oder wat solle mer nach soen? Qu'est-ce que tu fais, Toto?*
22.2 Eric: Je joue avec la voiture.
22.3 Tim: Je joue avec la voiture. (voix contrefaite)

22 (29) Je joue avec la voiture. (Tim, voix contrefaite)

- 23.1 (Rire)
23.2 Tim: On peut pas jouer avec l'Intendo? ... avec le game-boy?
23.3 Thierry: *Jo.*
23.4 Tim: On va jouer avec le game-boy? *sees du.*
23.5 Eric: *Nee.*
23.6 Tim: *Dach.*
23.7 Thierry: Tu veux jouer avec le game-boy?
23.8 Eric: *Mee nee ...*
23.9 Tim: *Mee dach, tu veux jouer avec le game-boy?*
23.10 Thierry: *Jo, so dat!*

23 (30) Tu veux jouer avec le game-boy? (Eric)

Eric résiste en 23.5 aux exigences de ses camarades parce qu'il semble un peu confondre son rôle dans l'histoire avec une question directe adressée à son égard. Il n'a plus en tête pour un court moment le rôle et par conséquent la perspective que lui impose l'histoire à raconter. Il finit cependant par se plier aux exigences de ses amis.

- 24.1 Eric: *U wem as et elo? (voix basse)*
24.2 Tim: *U wem as et elo? (enregistre et parle bien haut)*
24.3 (Rire)
24.4 TEO: *U wem as et elo? (Rire)*
24.5 TEO: *U wem as et elo? (Rire)*
24.6 (Rire)
24.7 Thierry: *Maach et eweg.*
24.8 Tim: *Dat hätte mer sollten nêt loossen, da lauschtert den Här Tremuth dat. Da kommen déi frech Wieder all drop. Gesäis de Eric, wien hat elo gedréckt? Dat as wells du zweemol gedréckt hues.*
24.9 Eric: *Ëë!*
24.10 Tim: *Du hues zweemol gedréckt, tick, tick.*
24.11 Thierry: *Du gesäis nêt méi gutt, hein?*
24.12 Eric: *A jo, dat wat do alles drop geet, dat geet nêt méi erof!*
24.13 Tim: *Nee.*
24.14 Thierry: *Dach! 't gët jhust dat vum, vum Computer drop, well de Radio as jhust mam Computer ugeschloss, an dat kënnt dann nêt vun eis drop.*
24.15 Tim: *Dach, dat kënnt vun eis drop, wate mir soen, dach!*
24.16 Thierry: *D'lescht Kéier och nêt, hei hate mer de Radio ston, a du war de Mikro och nach nêt.*
24.17 Tim: *Dach, firwat hat den da gesot, mir sollen de Mikro umaachen? Fir dat de weess, wat mer soen.*
24.18 Thierry: *Hei, wat solle mer nach soen? ... Ech weess et nêt méi.*
24.19 TEO: Tu veux jouer avec le game-boy?
24.20 Tim: Non, je veux jouer, non, je veux jouer avec l'auto! (voix contrefaite)
24.21 Eric: *Ouiii!*
24.22 Tim: *Ouii, je veux jouer avec l'auto! (voix contrefaite)*
24.23 Thierry: *Ëë, avec le game-boy!*

24 (32) Ouiii, je veux jouer avec le game-boy! (Tim, voix contrefaite)

Premier moment de répit pendant la deuxième séance (24.2) provoqué par Tim. Thierry proposera d'autres répits (25.1 et 26.1), la première proposition étant ignorée par les deux autres.

De 24.7 à 24.18 nous assistons - dans une ambiance évidente de bonne humeur à une première discussion portant sur l'autorité de l'instituteur qui est absent au dialogue.²³⁶

- 25.1 Thierry: *O jo, firwat muss et ëmmer renen, 't soll schéi Sonn komme, gell?*
 25.2 Tim: Les deux ... va dans la chambre de ...
 25.3 Thierry: de la maman.
 25.4 Tim: de papa. *Dat sees du!*
 25.5 Thierry: *Jo!*

25 (33) Les deux va dans la chambre de papa. (Thierry)

- 26.1 Thierry: *Timmi an Eric, wann ech mäi Computer hun bis Enn nächste Méindeg, kënn Der bei mech kommen ...*
 26.2 Eric: *Jo dann, ...*
 26.3 Thierry: *Awer eréischt no ménger Kommioun gët en ugeschloss.*
 26.4 Tim: *Jo, da bas de ...*
 26.5 Thierry: *Jo, awer eréischt no ménger Kommioun.*
 26.6 Tim: *Da sin ech jo och derbäi.*
 26.7 Thierry: *Awer nee, nët den 10., den 11.*
 26.8 Tim: *Majo,*
 26.9 Thierry: *Da bas du an der Schoul.*
 26.10 Eric: *Jo, dann hu dir zweemol Schoul, mee mir hun dann awer keng Schoul.*
 26.11 Thierry: *Du kanns awer ... Jo, wat solle mer dann elo maachen?*
 26.12 Tim: *Wat hu mer do? (voix contrefaite) Je veux jouer avec le game-boy. (voix normale) Les deux vont dans la chambre de papa. Dat hu mer elo gesot.*
 Toto dit: *Où est le game-boy? Hein? Du sees: Toto dit. (voix contrefaite)*
 26.13 Thierry: *Wat? Nee, nee.*

26 (34) Toto dit: (Thierry)

Où est la game-boy? (Tim, voix contrefaite)

En 26.12 Tim propose une version grammaticalement correcte: "Les deux vont ...". Les enfants ne s'aperçoivent pas de leur erreur dans la phrase enregistrée sous le numéro 25 malgré la réécoute en 27.4.

- 27.1 Tim: *eng aner Sâit huelen.*
 27.2 Thierry: *Ajo, merde, ech maachen ... hate mer jhust Chance. Hei, a wat soe mer elo?*
 27.3 Eric: *Wat as dat do?*
 27.4 TEO: Les deux va dans la chambre de papa.
 27.5 Thierry: *An da kënn dat. Loosst dat do!*
 27.6 TEO: Toto dit: Où est le game-boy?
 27.7 Tim: *Wat sees du elo?*

²³⁶Laughter makes us free. (...) because it never worships, commands, or begs. For this reason, it can banish fear, mystic terror and guilt (...)."
 Gary Saul Morson & Caryl Emerson, 1990, Mikhail Bakhtin - The Creation of a Prosaics, pp. 442, 453, Stanford: Stanford University Press

- 27.8 Thierry: Le game-boy est dans la chambre de papa.
 27.9 Tim: *Nee, se gi jo ...*
 27.10 Eric: Le game-boy est dans l'armoire. Dans le tiroir.
 27.11 Tim: Le game-boy est dans, le game-boy est dans l'armoire de papa.
 27.12 Thierry: *Nee, dans le tiroir, well do as nach*
 27.13 Tim: Le game-boy ...
 27.14 Thierry: *Wee seet dat?*
 27.15 Eric: *Ech.*
 27.16 Tim: Le game-boy est dans le tiroir.

27 (35) Le game-boy est dans le tiroir. (Eric)

Les enfants procèdent à l'organisation spontanée et vivante d'un exercice structural de 27.8 à 27.12. En 27.14 Thierry marque un souci évident pour l'authenticité de la voix: "Wee seet dat?".

- 28.1 Thierry: *Hei, villäicht kréien ech och den TEO. Wann den Här Tremuth wëllt.*
 28.2 Tim: *Houach!*
 28.3 Eric: *Kriss de och Haut-parleuren?*
 28.4 Thierry: *Jo, ... wann ech den TEO kréien, jo. Jo, dat do kréien ech och.*
 28.5 Tim: *Souwisou.*
 28.6 Eric: *Nët bei allen.*
 28.7 Thierry: *Nee, den TEO gët et nëmmen, well den Här Tremuth gehollef huet. Also. Wat solle mer nach soen? Toto va dans la, dans le tiroir.*
 28.8 Tim: Toto va
 28.9 Eric: cherche
 28.10 Tim: Toto cherche le game-boy.
 28.11 Thierry: Toto cherche le game-boy dans le tiroir.
 28.12 Tim: *Wie seet et?*
 28.13 Thierry: *Ech.*

28 (36) Toto cherche le game-boy dans le tiroir. (Thierry)

De 28.7 à 28.12 nous avons le privilège d'assister à une élaboration structurale intéressante où tout le monde collabore activement.

- 29.1 Tim: Le game-boy est pas dans le tiroir, il est dans l'armoire.
 29.2 Eric: *Dann hu mer dat jo falsch gesot.*
 29.3 Thierry: *Majo, 't as jo egal. Nee, en as am Tirang. 't ware vill Tirangen do, an da gife mer ...*
 29.4 Tim: Toto dit:
 29.5 Eric: Il y a ...
 29.6 Tim: *Ooh, hal mol däi Bak ...*
 29.7 Eric: Là, là est le game-boy!
 29.8 Tim: Toto dit: Le game-boy est là, le game-boy est là, là, il est là!
 29.9 Thierry: *Sees du dat?*
 29.10 Tim: *Jo.*
 29.11 Thierry: *Toto dit, soen ech, gell?*
 29.12 Thierry: Toto dit.
 29.13 Tim: Là il est le game-boy, là, là!
 29.14 Thierry: *'t as gutt, Tim, 't as gutt.*
 29.15 Tim: *Nee, Toto dit, le game-boy est là, le game-boy est là!*

29 (38) Toto dit: (Thierry) Le game-boy est là, le game-boy est là!

(Tim, voix contrefaite)

Après avoir repoussé énergiquement une proposition d'Eric (29.6), Tim la reprend sous forme légèrement altérée. C'est donc en définitive la phrase de Tim qui sera enregistrée bien que celui-ci reste nettement en retrait dans l'échange menant à l'élaboration de l'énoncé.

En 29.12ss, on observe une manière de travail qui revient très souvent: les enfants répètent leurs «phrases» avant l'enregistrement définitif.

- 30.1 Thierry: Très bien, très bien.
30.2 Tim: *Lo seet den Eric, du sees lo:* Toto dit,
30.3 Thierry: Eric dit.
30.4 Tim: Eric dit.
30.5 Thierry: *Welch Kasset wëlls de?*
30.6 Tim: Toto dit: Quelle cassette tu veux?
30.7 Thierry: *Nee,* Eric dit: Quelle cassette tu veux? *Hein, sees du dat?*
30.8 Tim: Quelle - cassette - tu - veux? (mots espacés)
30.9 Thierry: *Ech muss nach eppes soen.* Eric dit:
30.10 Eric: Quelle cassette tu veux?
30.11 TEO: Eric dit: Quelle cassette tu veux?
30.12 *Enregistrement interrompu sur la cassette.*

**30 (39) Eric dit: (Thierry)
Qu'est-ce que c'est qu' tu veux? (Eric)**

Pour la première fois pendant cette élaboration, Thierry propose un énoncé en luxembourgeois que Tim traduit en français (30.5). Cela s'est produit bien plus souvent dans d'autres groupes de travail.

Aide proposée par Tim à Eric (30.8) pourquoi'il puisse bien comprendre et prononcer un énoncé.

- 31.1 Thierry: La cassette de football?
31.2 Tim: *Nee.* Quelle cassette tu veux? (voix contrefaite) Je veux la cassette, je veux la cassette avec le monstre!
31.3 Thierry: *Nee, Fussball! Well hee gif ëmmer an de Fussball ...*
31.4 Tim: *Më den Titi, dee klenge Jong!*
31.5 Thierry: *Den Toto, maja, hei, zu Hesper sin der scho mat sechs oder véier Joer am Fussball.*
31.6 Tim: *Jo? mat véier Joer?*
31.7 Eric: *Jo, 't as gëschter ee kom, e esou e klenge Spitz.*
31.8 Thierry: *Jo, 't as wouer!*
31.9 Eric: *'t war e klengen, nach méi kleng wéi, ... wéi ... d'Diane, wéi d'Sara. Jo. Dräi Joer.*
31.10 Thierry: *Jo, ëë, wat solle mer nach soen?* Je veux la cassette de football. *Sees du dat?*
31.11 Tim: Je veux la cassette de football. (voix contrefaite)

**31 (40) Moi, je veux la cassette de football.
(Tim, voix contrefaite)**

(31.4) Tim met en cause la vraisemblance de la proposition de Thierry. Thierry et Eric parviennent à persuader Tim (31.11).

On assiste ici à la mise en relation d'une expérience authentique des enfants avec le contenu de l'histoire racontée.

- 32.1 Tim: D'accord. Tu peux jouer la cassette de football. Okay? D'accord tu peux jouer la cassette de football.
32.2 Eric: *Oh, duuuu!*
32.3 TEO: *Oh, duuuu!*
32.4 Eric: D'accord
32.5 TEO: *Oh, duuuu!*
32.6 Tim: *Më du lesel, du solls et soen:* D'accord ...
32.7 Tim & Eric: ... tu peux jouer ...
32.8 Eric: ... la cassette de football.
32.9 Tim: *Hal op, Eric.*
32.10 Thierry: *Wéi as et?*
32.11 Tim & Thierry: D'accord tu - peux - jouer - la - cassette - de - football.
32.12 Eric: D'accord, tu peux jouer la cassette de football.

32 (42) D'accord tu veux jouer la cassette du football. (Eric, prononçant syllabe après syllabe)

Eric n'est pas prêt (32.2) et l'énoncé lui est trop difficile. Les deux autres élèves veulent l'aider (32.11), mais cette aide aura pour conséquence qu'Eric prononcera sa phrases syllabe par syllabe (comme l'avaient fait Tim et Thierry), ce qui entraînera la remarque 33.1. En 33.8, Thierry abandonne, l'enregistrement numéro 42 ne sera pas remplacé.

En 32.11 Tim & Thierry procèdent à un ajustement automatique et intuitif aux compétences linguistiques pertinentes d'Eric qui va même jusqu'à imiter leur stratégie pour prononcer l'énoncé.

- 33.1 Thierry: *Oh, du sees et dach awer ... Et seet een:* (parlant très vite) D'accord tu veux la, tu veux jouer la cassette du football.
33.2 Tim: D'accord tu peux jouer la cassette du football. (parlant très vite)
33.3 Eric: *Sou séier?*
33.4 Thierry: *Jo.*
33.5 Tim: D'accord tu peux jouer la cassette du football. (parlant très vite)
33.6 Thierry: D'accord tu peux ...
33.7 Thierry & Tim: ... jouer la cassette du football. (parlant très lentement)
33.8 Thierry: *Dat as elo egal.*
33.9 Tim: Eric est très ...
33.10 Eric: ... content.
33.11 Tim: Eric est très content parce que ... Toto est là.
33.12 Thierry: Eric ...
33.13 Eric: *Ech?*
33.14 Tim: *So et emol eng Kéier esou!*
33.15 Thierry: Eric est très content parce que Toto est là. *Soll ech dat soen?*
33.16 Tim: *Jo.*
33.17 Thierry: Eric est très content parce que Toto est là. Eric est très content parce ... parce qu'Toto est là.
33.18 TEO
33.19 Thierry: Parce, *ech wollt* parce qu'elle *soen*.
33.20 Tim: Parce que Toto est là.

33.21 Thierry: Eric est très content parce que Toto est là.

33 (44) Eric est très content parce Toto est là. (Thierry)

De 33.3 à 33.7 Thierry et Tim adaptent de nouveau leur débit de la parole à celui qui reste dans le domaine du possible pour Eric. Il y a une tentative de Thierry et de Tim d'impliquer Eric dans une sorte d'exercice, mais l'idée est bien vite abandonnée afin de ne pas gêner la continuité dans l'histoire. C'est donc l'intérêt global de l'histoire qui régit le développement. En 33.3 Eric se demande d'ailleurs s'il faut prononcer la phrase aussi rapidement que ne le font ses compères.

Nous remarquons en 33.10 qu'Eric reste très bien impliqué dans le processus langagier parce qu'il complète le début de la phrase "Il est très ..." par le mot "content" ce qui témoigne d'une compréhension optimale de sa part dans le contexte du récit. L'activité complémentaire d'Eric montre bien que la compréhension est un processus actif et interactif.²³⁷

- 34.1 Eric: *'t geet ëmmer direkt.*
34.2 Thierry: *A wat nach?* Les deux boivent.
34.3 Tim: Les deux vont à la, dans la cuisine et boivent. Les deux vont ...
34.4 Thierry: ... vont à la cuisine
34.5 Tim: ... vont dans la cuisine, *se gi jo an d'Kichen, nët* à la cuisine, *se gi jo, se gin nët bei d'Kichen, se gi jo an d'Kichen.*
34.6 Thierry: *Soss fäerten se jo.*
34.7 Tim: Hm? (voix contrefaite) Oh, il y a, il y a quelqu'un dedans? (Cri)
34.8 Eric: *Dach, dat wär cool!*
34.9 Thierry: *Nee, et gët kee Monster op der Welt.*
34.10 Eric: *Jo, 't as dach nëmnen eng Geschicht!*
34.11 Thierry: *Nee, ech maachen dat awer nët, déi aner kënnen dat maachen, ech nët. 't as nët esou flott, gell?*
34.12 Tim: *Jo.*
34.13 Thierry: *Wéi solle mer soen?*
34.14 Eric: Il y a quelqu'un dans la cuisine. (chuchotant)
34.15 Thierry: Les deux vont dans la cuisine.
34.16 Tim: Les deux vont dans la cuisine.
34.17 Thierry: *Ech muss dat soen.* Les deux vont dans la cuisine.

²³⁷(...) une théorie complètement fautive de la compréhension, laquelle est non seulement le fondement des méthodes d'interprétation linguistique des textes, mais également de toute la sémasiologie européenne. Tout l'enseignement portant sur le sens et le thème du mot est empreint de cette conception fautive de la compréhension comme acte passif, une compréhension du mot qui exclut par avance et par principe toute réplique. (...) ce type de compréhension qui exclut par avance toute réplique n'a rien à voir avec la compréhension du langage. La compréhension de ce dernier se confond avec une prise de position active vis-à-vis de ce qui est dit et compris. La compréhension passive se caractérise justement par une perception nette de la composante normative du signe linguistique, c'est-à-dire sa perception comme objet-signal; corrélativement, l'identification prend le pas sur la compréhension. Ainsi, c'est la langue *morte-écrite-trangère* qui sert de base à la conception de la langue issue de la réflexion linguistique. L'énonciation *isolée-figée-monologuée*, coupée de son contexte langagier et réel, à laquelle s'oppose, non une réponse potentielle active mais la compréhension passive du philologue, tels sont les données ultimes et le point de départ de la réflexion linguistique."

Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, pp. 106, 107, Paris: Les Éditions de Minuit

- 34.18 TEO: deux vont dans la cuisine.
 34.19 Thierry: *Oh, 't as d'selwecht wéi bei deem aneren.*
 34.20 Tim: *Komm mer soen deen ...*
 34.21 Thierry: *... an de 45. Komm!*
 34.22 Eric: *Wat hues de gemat?*
 34.23 Thierry: *Oh, cool, Tim.*
 34.24 Eric: *Da maach déi emol openeen, maach déi emol openeen. Huel se mateneen eweg.*
 34.25 Thierry: *'t geet nêt. 't as nêt fir ze spillen.*
 34.26 TEO: Eric est très content parce Toto est là.
 34.27 Tim: Les deux vont dans la cuisine.

34 (47) Les deux vont dans la cuisine. (Thierry)

De 34.3 à 34.5 il y a une discussion sur une construction d'une phrase avec "dans" ou avec "à". Tim apporte des justifications au niveau sémantique pour légitimer son choix de "dans".

(34.9) Thierry veut rester réaliste. Il est également peu intéressé par ce que font les autres: il veut que son histoire ne soit pas comme celle des autres. Cette idée réapparaîtra lorsqu'il discutera de la proposition de Tim de terminer l'histoire par «C'est la fin de l'histoire» resp. «Et l'histoire est finie» (52.4 resp. 54.10).

En 34.10 Eric nous introduit à une discussion sur la fiction et la réalité. Thierry cependant ne veut pas exploiter les possibilités de la fiction narrative.

En 34.14 Eric chuchote une proposition qui rentre tout à fait dans sa conception des possibilités de la fiction. Hélas, cette proposition ne sera pas reprise. Mais le fait qu'Eric puisse chuchoter cette phrase indique clairement les possibilités de différenciation d'un oral authentique à l'intérieur de cette situation d'élaboration.

- 35.1 Eric: *'t as nâischt geschitt, gell?*
 35.2 Thierry: *An dann?* Les deux boivent de la limonade.
 35.3 Tim: Les deux boivent de la limonade.
 35.4 Thierry: *Du muss ëmmer direkt drécken.*
 35.5 Tim: Les deux boivent de la limonade.
 35.6 Eric: *Du sees dat, du bas de Geschichtenerzieler.*

35 (49) Les deux boivent de la limonade. (Thierry)

- 36.1 Thierry: *Dat as nei, hein, dee boivent. boitont (boitent) misst et geschriwwe gin. An dann.* Hm, la limonade est bien.
 36.2 Tim: Toto dit: (voix contrefaite) Hm, la limonade est bien.
 36.3 Thierry: *Nee, e seet et jo nêt. E mécht einfach esou:* Hm, la limonade est bien.
 36.4 Tim: Hm, la limonade est bon! (voix contrefaite)
 36.5 Eric: *Du sees dat. ... très bon.*

36 (50) Hm, la limonade est bon! (Tim, voix contrefaite)

En 36.1 Thierry fait une réflexion sur la langue qui fait ressortir l'interférence entre l'usage oral et l'usage écrit. En 36.5 Eric par-

vient à enchaîner un jeu de mots qui témoigne d'une compréhension parfaite du récit par son ingénierie totale dans l'histoire.

- 37.1 Tim: Et moi je la trouve dégoûtant.
37.2 Eric: Oooh!
37.3 Tim: *Dat sees du.* Et - moi - je - trouve - la - dégoûtant.
37.4 Eric: *Dat soll ech soen.*
37.5 Tim: Et moi, je trouve ça dégoûtant.
37.6 Eric: *Nee, dégoûtant.*
37.7 Tim: Dégoûtant. Et moi je la trouve dégoûtant.
37.8 Eric: *Ech soen:* Moi je trouve dégoûtant.
37.9 Tim & Thierry: *Nee. Oh, deen ...*
37.10 Tim: Moi je la trouve dégoûtant
37.11 Eric: *Wat wëll dat heeschen?*
37.12 Tim: *Ech fannen se esou schrecklech.* Et moi je ...
37.13 Eric: Et moi je trouve dégoûtant.
37.14 Tim: *Hal op mat Dommheeten, Eric.*
37.15 Thierry: *Nee, et war et nët.*
37.16 Tim: Et moi je la trouve dégoûtant.
37.17 Thierry: *Nee, dat seet een nët.*
37.18 Tim: *Dach.*
37.19 Thierry: *Si as jo gutt.*
37.20 Tim: *Da soen ech se.*
37.21 Thierry: *Nee, 't as gutt.*
37.22 Tim: Et moi je la trouve dégoûtant.

37 (51) Et moi, je la trouve dégoûtant. (Tim)

En 37.10: Tim introduit un fait grammatical très complexe au niveau de la 3e année d'études, à savoir un complément d'objet direct.

En 37.11 surgit la première demande d'explication d'Eric. Tim explique, mais Thierry n'est pas convaincu de la «bonne séance» de cette expression. Le contexte sémantique qui selon Bakhtine est absolument nécessaire à la clarification et à l'explication d'une expression est ainsi créé et invoqué par les enfants. Eric demandera d'autres explications en 40.6.

L'enregistrement numéro 51 est fait par Tim parce qu'il est jugé trop difficile pour Eric.

- 38.1 Thierry: *Wat wëllt dat doen heeschen, richtig.*
38.2 Tim: *Majo, an ech fannen se, an ech fannen se nët gutt. Ech fannen se nët gutt.*
38.3 Eric: *So et richtig!*
38.4 Thierry: *Dat muss de alles beichte goen, wats de gelunn hues.*
38.5 Tim: *Waaat?*
38.6 Thierry: *Hues de gelunn?*
38.7 Tim: *Ech hun nët gelunn. Më dat as richtig, wat ech elo gesot hun.*
38.8 Eric: (?)
38.9 Thierry: *Soll ech dat huele, well mäint as futti.*
38.10 Eric: *Ech hun nach eent.*
38.11 Tim: *Ech hun der zwee.*
38.12 Eric: *Ech hun der dräi.*

- 38.13 Tim: Hem, et moi je la trouve dégoûtant.
 38.14 Eric: *Oh, kuck! Babyfooten!*
 38.15 Tim: Mais moi je la trouve très bien. (voix contrefaite) *Dat soen ech.* (voix normale)

**38 (52) Mais moi, je la trouve très bien.
 (Tim, voix contrefaite)**

On reste dans le contexte sémantique pour "dégoûtant". Eric et Thierry doutent de la sincérité de Tim puisqu'ils ont certainement déjà fait de mauvaises expériences à ce sujet. Ils ne le croient manifestement pas (38.1ss). Même réflexion pour 42.4.

Il est étonnant que Tim semble tenir compte des objections et des doutes de ses amis en changeant de rôle et en considérant les soucis de Thierry. Un changement de perspective paraît ainsi avoir lieu pour Tim.

- 39.1 Thierry: *An dann ... déizwee spillen dobaussen.*
 39.2 Tim: Les deux va dehors. Les deux vont dehors. *Nee.*
 39.3 Thierry: *Dach, se spillen nach dobaussen.*
 39.4 Tim: *Më nee, si gin eréischt eraus.* Les deux vont dehors. *Dat sees du.*
 39.5 Thierry: *Wéi?*
 39.6 Tim: Les deux vont dehors.
 39.7 Thierry: Les deux vont dehors.
 39.8 Tim: ... de - hors.

39 (53) Les deux vont dehors. (Thierry)

En 39.1 Tim et Thierry se préoccupent de l'organisation logique et temporelle du discours et du récit.

- 40.1 Thierry: *'t as gutt.*
 40.2 Tim: *'t as och richtig.* Les deux jouent ...
 40.3 Thierry: ... avec le vélo.
 40.4 Tim: *Nee, les deux jouent du cache-cache.*
 40.5 Thierry: *Jo, dat hate mer och eng Kéier ...*
 40.6 Eric: *Wat as dat?*
 40.7 Tim: *Stëppjes.*
 40.8 Thierry: *... an du war den Titi an den (?) war hie voller Äis.*
 40.9 Tim: Les deux jouent du cache-cache.
 40.10 Eric: *Wee seet dat?*
 40.11 Tim: *Më hien.*

40 (54) Les deux jouent cache-cache. (Thierry)

- 41.1 Thierry: *An dann ...*
 41.2 Tim: Eric dit: Moi, je dois ...
 41.3 Eric: Moi, je dois ...
 41.4 Tim: Moi, je dois compter. Moi, je veux compter.
 41.5 Eric: *'t as u mir.*
 41.6 Tim: Moi - je - veux - compter. *So et!*
 41.7 Eric: Moi, je veux compter.

41 (55) Moi, je veux compter. (Eric)

La phrase luxembourgeoise "t'as u mir" d'Eric en 41.5 traduit son implication totale dans l'interaction verbale et par conséquent sa compréhension parfaite de celle-ci. En 41.6 Tim aide Eric en ralentissant son débit.

- 42.1 Tim: *Më du sees ëmmer: (geleiert) Moi je veux compter.*
42.2 Thierry: *'t as: (idem) Moi, je veux compter.*
42.3 Tim: *Moi, je veux compter. (plus vite)*
42.4 Thierry: *Einfach, as dat richtig?*
42.5 Tim: *Jo! Compter, zielen. Moi, je veux compter.*
42.6 Thierry: *Jo.*
42.7 Tim: *Mäi Bopa seet och ëmmer ...*
42.8 Thierry: *Deen as Fransous.*
42.9 Tim: *Ah jo ... de Bopi as gestuerwen, gell?*
42.10 Thierry: *A mäin, gell? Mäin as scho fënnef Joer dout.*
42.11 Tim: *Mäin as an der Klinik gestuerwen.*
42.12 Thierry: *Mäin as och starr ëmgefall, a méng Bomi war nach an de Kretschchen, se konnt nët schnell goen, hein. Dee luch bei de Kéi. Voll ëmgefall. Du hat en, säin Häerz huet nët méi geklappt. Hëm, 85 Joer hat en, nee 75. Hei, hëm, säi Brudder huet elo, hëm, 92 Joer, hein.*
42.13 Eric: *Wat?*
42.14 Thierry: *92 Joer.*
42.15 Eric: *'t gin der schon, déi hun iwwer 100 Joer.*
42.16 Tim: *Jo, ... mäi Bopa hat do 93 Joer, wéi e gestuerwen as. 93 Joer.*
42.17 Eric: *Mäi Bopa, méngem Papp säi Papp huet och 75, nee, dach, en huet der jhust deen Dag der 75 ...*
42.18 TEO: *Les deux jouent cache-cache.*
42.19 Tim: *Da sees du, ... da sees du elo: Moi, je veux compter.*
42.20 Thierry: *Dat hu mer schon do: de 55.*
42.21 TEO: *Moi, je veux compter.*
42.22 Thierry: *Majo, an dann?*
42.23 Tim: *Toto va ... je ... va ...*
42.24 Thierry: *Toto va dans la garage.*
42.25 Tim: *Nee, Toto va dans le buche.*
42.26 Thierry: *Wat soll dat heeschen?*
42.27 Tim: *(?) an dann.*
42.28 Thierry: *Toto va dans le buche, gell?*
42.29 Tim: *liik, auautsch! Toto va dans le buche.*
42.30 Thierry: *Okay, ech soen et: Toto va dans le buche.*

42 (56) Toto va dans le buche. (Thierry)

Le "buche" = le bois, la forêt (en luxembourgeois: de Bësch). Cette «faute» sera redressée lors de la séance d'écoute avec l'ensemble de la classe. Pour différents motifs (cf. chapitre "Problèmes d'évaluation au niveau des enregistrements" de Pino Fiermonte), nous renoncerons à faire corriger les histoires.

L'épisode consacré au grand-père est encadré dans cette partie de l'élaboration du récit et elle est la preuve d'une discussion relaxe, confidente et émotionnellement chargée. De tels encastresments se retrouvent tout au long des phases d'élaboration des récits que

nous avons recueillis dans notre projet. Ces discussions n'empêchent nullement le travail de progresser et semblent par contre représenter une caractéristique d'un échange oral authentique.

Il est à noter qu'ici la maîtrise et la connaissance de la langue française sont rattachées à une personne réelle, à savoir le grand-père. Tout au long des interviews menés dans le cadre de notre projet, les enfants ont assez souvent évoqué un pareil apprentissage langagier.

Il convient de relever que Tim et Thierry sont mécontents de l'intonation d'Eric (42.1ss).

- 43.1 Eric: lih, pique!
 43.2 Thierry: *An dann.*
 43.3 Tim: Il se assit
 43.4 Thierry: Toto rit:
 43.5 Eric: lauuou! Une pique.
 43.6 Tim: Toto assit dans la, *nee*. Toto dit (voix contrefaite): *Autsch*, une pique!
 43.7 Thierry: *Nee, e seet, e jäitzt.*
 43.8 Eric: Toto rit.
 43.9 (*Interruption*)
 43.10 TEO: Toto va dans le buche.
 43.11 Thierry: *A jo, dat musse mer nach soen.* Toto rit.
 43.12 Tim: *Nee, Toto ...*
 43.13 Eric: Au, une pique!
 43.14 Tim: *Nee, nēt, e laacht jo nēt.*
 43.15 Thierry: Toto ...
 43.16 Tim: *E jäitzt.*
 43.17 Thierry: Il rit.
 43.18 Tim: *Mē nee, e jäizt.*
 43.19 Thierry: *Ma dat as jäizen, rit.*
 43.20 Tim: *Nee, il rit, dat as laachen.*
 43.21 Thierry: *Nee.*
 43.22 Tim: *Dach!*
 43.23 Eric: *Ēē!*
 43.24 Tim: *Dach, wéi as et dann?*
 43.25 Thierry: *Jäizen? Ech gi mol froen.*
 43.26 Eric: *Huel den Dictionnaire!*
 43.27 Thierry: *Nee, ... nee, soe einfach (porte s'ouvre) Timmi, bleif hei! Ech wees et elo. (porte se ferme) Ech wees, wéi et as. Ech wees, wéi et as. Einfach, mer musse soen: lauuou, une pique!*
 43.28 Tim: lauuou, une pique! (voix contrefaite)
 43.29 Thierry: *Sees du, Tim?*

43 (57) lauuou! Une pique! (Tim, voix contrefaite)

Discussion sur le vocabulaire: il rit resp. il crie (43.4ss). Tim connaît la bonne expression, mais Thierry trouve une autre solution. Est-ce qu'il n'a pas confiance en Tim? De toute façon, il évite l'expression. Cela ne veut cependant pas dire qu'il ne l'utilisera peut-être pas une autre fois. Tim sait que ce n'est pas "rit". Eric propose astucieusement l'utilisation d'un dictionnaire, mais il ne sera pas écouté.

- 44.1 (Rire)
 44.2 Eric: Eric va ...
 44.3 Thierry: Eric va chez Toto.
 44.4 Tim: *Nee, Eric trouve Toto.*
 44.5 Eric: *Dat sees du.*
 44.6 Thierry: Eric trouve Toto.
 44.7 TEO: Eric.
 44.8 Thierry: *Oh, ech hun direkt ausgemat. 't as well den Eric dodra gin huet.*
 44.9 Eric: *'t as, wells de ze séier ... Wat méchs de?*
 44.10 (Changement de cassette)
 44.11 Thierry: *Esou. Eric trouve Toto, gell?*

44 (60) Eric trouve Toto. (Thierry)

- 45.1 Tim: *Mer hun eréischt zwee Sätz gemat.*
 45.2 Thierry: *Wat?*
 45.3 Tim: *Jo, zwee Sätz.*
 45.4 Eric: *Zwee Sätz an 10 Minuten.*
 45.5 Tim: *Jo gell,*
 45.6 Thierry: *Jo, 't as, well hien ëmmer ... an dann*
 45.7 Tim: Eric trouve Toto.
 45.8 Thierry: Ah, Eric dit.
 45.9 Tim: *Nee,*
 45.10 Thierry: *Là est Toto! Toto!*
 45.11 Tim: *Nee, Eric ... nee, en huet e jo fond. An da seet den Eric: Eeh, qu'est-ce que tu fais dans le buche? Dat sees du: Eeh, qu'est-ce que tu fais dans le buche?*
 45.12 Thierry: Eric dit
 45.13 Eric: *Du kanns jo och soen ...*
 45.14 Tim: *Më nee, ...*
 45.15 Eric: Eric dit
 45.16 Tim: *... fir iech as alles ze schwéier, gell?*
 45.17 Eric: *Ech ging dech elo uklappen, se spille jo Verstoppjes.*
 45.18 Tim: *Jo, mee ...*
 45.19 Thierry: *Dat as schwéier ze soen.*
 45.20 Eric: *As dat schwéier?*
 45.21 Thierry: *Majo, uklappen ze goen.*
 45.22 Eric: *Wéi nennt een dat.*
 45.23 Tim: *En huet sech jo wéi gedon.*
 45.24 Thierry: *Maja.*
 45.25 Tim: Eric dit.
 45.26 Eric: Qu'est-ce que tu
 45.27 Tim: Qu'est-ce que tu fais dans le buche?
 45.28 Thierry: *Jo. Dat sees du. Ech soen: Eric dit. Da sees du: Qu'est-ce que tu fais dans le buche?*

45 (61) Eric dit: (Thierry)

Qu'est-ce que tu fais dans le buche? (Eric)

Tim se fatigue avec les deux «ignares» (45.16). Cette fatigue est, à mon avis, également à l'origine de l'énervement de Tim et de la querelle qui va se produire vers la fin de l'élaboration de l'histoire (49.34, 50.3, ...). On assiste cependant à des discussions assez complexes sur le développement de l'histoire.

- 46.1 Thierry: *An dann.*
 46.2 Tim: *Qu'est ce que - tu - fais - dans - le - buche?*
 46.3 Eric: *Buche, buche.*
 46.4 Thierry: *An esou weider, an*
 46.5 Eric: *Hu mer dat do elo schon?*
 46.6 Thierry: *Ēhēm.*
 46.7 Eric: *An dat do? Wat ...*
 46.8 TEO: *Eric dit: Qu'est-ce que tu fais dans le buche?*
 46.9 Eric: *Ah jo!*
 46.10 Tim: *Moi, je, moi, je voulais ..., nee ... (voix contrefaite)*
 46.11 Thierry: *Ech verstoppe mech.*
 46.12 Tim: *Moi, je me, moi, je me voulais cacher. Moi, je me voulais cacher. (voix contrefaite)*

46 (62) Moi, je me voulais cacher. (Tim, voix contrefaite)

L'enregistrement numéro 62 fait ressortir une structure fautive qui sera redressée pendant la séance d'écoute avec l'ensemble de la classe. Cette structure particulière est assez complexe par rapport au niveau de la 3e année d'études.

En 46.8 les enfants procèdent à une réécoute de TEO pour recréer le contexte sémantique. Ils gagneront ainsi un aperçu plus ou moins complet sur la trame et sur l'organisation de l'histoire. Cette réécoute peut constituer une importante stratégie métacognitive dans la réalisation d'un bon produit final.

- 47.1 Eric: *Mais voilà une pique. (voix contrefaite)*
 47.2 Tim: *Mais il y a une pique. (voix contrefaite)*
 47.3 Eric: *So dat emol.*

47 (63) Mais, il y a une pique. (Tim, voix contrefaite)

- 48.1 (Rire)
 48.2 Eric: *Dat misst ech soen.*
 48.3 Tim: *Nee, ech soen jo dat. Mais il y a une pique.*
 48.4 Eric: *Une pique*
 48.5 Thierry: *Fir se erauszezéien.*
 48.6 Tim: *Da giffs du soen.*
 48.7 Eric: *Je tire la pique.*
 48.8 Tim: *Nee, ... Eric tire la pique. Da soen ech: Auautsch! Ça fait mal.*
 48.9 Eric: *Ēhēm.*
 48.10 Tim: *Eric - tire - la - pique.*
 48.11 Thierry: *Dir sot et an engem S...*
 48.12 Tim: *Gutt, ech soen, mir zwee soen et an engem Saz. Du sees: Eric tire la pique. Da soen ech: Auautsch! Ça fait mal!*
 48.13 Thierry: *Eric tire la pique.*

48 (64) Eric tire la pique. (Thierry) Autsch, ça fait mal! (Tim, voix contrefaite)

(48.8): Tim change la proposition d'Eric (48.7) parce qu'il trouve qu'elle est trop difficile pour lui; ainsi c'est Thierry qui pourra l'enregistrer (48.13).

C'est ici également que les enfants parlent pour la première fois de «phrase» (48.12) en voulant dire énoncé ou enregistrement (cf également 49.6 et 52.21), ils prennent donc référence à la langue écrite. En copiant cet énoncé (Eric tire la pique. Autsch, ça fait mal!), j'ai séparé les deux parties de l'énoncé par un point. Mais il est évident que pour les enfants les deux parties constituent un bloc inséparable! L'énoncé d'Eric "Je tire la pique" est excellent et constitue la preuve qu'il est fortement impliqué dans l'histoire et s'identifie avec son déroulement. (48.7)

- 49.1 Thierry: *An dann? Elo komme mer gläich op déi drëtt Säit.*
 49.2 Eric: *Ëë, hei maach deen do dohinner, da kënne mer direkt déi aner Säit huelen, dann as do keen. Wa mer elo ee schwätzen, da si mer schon op deer anerer Säit, well dee geet dann automatesch dohin, da si mer ... Wa mer elo nees ee schwätzen, da si mer*
 49.3 Thierry: *An da wat nach? ... An da blutt et, 't blutt.*
 49.4 Tim: Les deux vont à la maison. Toto va dans sa maison et Eric va dans sa maison.
 49.5 Eric: *Dat do soen ech.*
 49.6 Thierry: *Nee, dat soen ech, ech soen dat an engem Saz.*
 49.7 Tim: Les deux vont à la maison.
 49.8 Thierry: *Dat soen ech als éischt.*
 49.9 Tim: Les deux - vont - à - la - maison. So emol.
 49.10 Thierry: Les deux vont à la maison. (Enregistrement) Les deux vont à la maison.
 49.11 Tim: Eric va sans, dans sa maison et Toto va dans sa maison.
 49.12 TEO
 49.13 (Rire)
 49.14 (Enregistrement) : Eric: *Wat as?*
 49.15 (Rire)
 49.16 Eric: *Dann dréck dach drop, du Bëlles!*
 49.17 TEO: Eric: *Wat as?* – (Rire) – Eric: *Dann dréck dach drop, du Bëlles!*
 49.18 (Enregistrement): Eric: *Duuu!*
 49.19 TEO: Eric: *Duuu!*
 49.20 Eric: *Wat as, dat war geschwat!*
 49.21 Tim: *Nee, dat war de Witz.*
 49.22 Thierry: *Nee, dat war dat do, wous du do ...*
 49.23 Eric: *Wat maach duuu? Kuck, wat maach du?*
 49.24 Thierry: *(?) has du do nach gesot.*
 49.25 (Clic)
 49.26 Tim: *Hein, dee mécht ëmmer zweemol!*
 49.27 Eric: *Maja, dee mécht dat automatesch, soss geet et nët.*
 49.28 TEO: Eric tire la pique. Auutsch! Ça fait mal!
 49.29 Thierry: *da musse mer nach ...*
 49.30 Eric: *Der Bëlles!*
 49.31 Thierry: *Du Bëlles.*
 49.32 Tim: Eric va dans sa maison et Toto va dans sa maison.
 49.33 Thierry: *Nee, ech muss.*
 49.34 Tim: *Lo kriss de geschwënn eng op d'Maul.*
 49.35 Thierry: *Më nee, ech muss dat soen.*
 49.36 Tim: *Gesäis de, du verschäiss alles!*
 49.37 Thierry: *Ech muss, ech sin dee, wou seet, waten se elo maachen.*
 49.38 Tim: *Majo, du däerfs dat nët soen, dat as ze schwéier fir dech!*
 49.39 Thierry: *Nee,*
 49.40 Tim: *Da kënnt ëmmer: Bëblë, bëbëbëë!*
 49.41 Thierry: *Ëë, 't as nët wouer, Tim!*
 49.42 Tim: Eric va dans sa maison et Toto va dans sa maison.
 49.43 Thierry: *Dat soen ech.*

49 (68) Eric va dans sa maison et Toto va dans sa maison. (Thierry)

- 50.1 Tim: *Sou, lo loosse mer déi do.*
- 50.2 Thierry: *Nee, géi op déi aner Sait.*
- 50.3 Tim: *Më nee, dann as se ze grouss.*
- 50.4 Eric: *Hei, komm mir maachen ...*
- 50.5 Thierry: *'t dâerf nëmme jhust eng Rei op déi aner Sait kommen.*
- 50.6 Eric: *... an da maache mer d'Biller ronderëm ... de Batman, nee nëmnen Häerzer ...*
- 50.7 Thierry: *Ech sin e Batman.*
- 50.8 Eric: *Ech sin deen.*
- 50.9 Tim: *Nee, ech sin ...*
- 50.10 Eric: *Ech sin e Batman.*
- 50.11 Thierry: *Mer mussen nach op déi aner Sait goen.*
- 50.12 Tim: *Ech sin de Bugs Bunny.*
- 50.13 Eric: *Ech si de Batman. Du bas e Batman an ech sin e Batman.*
- 50.14 Thierry: *Mer sin nach nët fäerdeg!*
- 50.15 Tim: *Më dach, mir maachen ...*
- 50.16 Eric: *Wien as dat do iwwehapt?*
- 50.17 Thierry: *Mer sin nach nët fäerdeg, Tim!*
- 50.18 Tim: *Dat sin ech. A wie bas du, Eric?*
- 50.19 Eric: *Ech? Fuer emol do weider!*
- 50.20 Thierry: *Ei! mir sin nach nët fäerdeg, Tim, 't as méng Geschicht.*
- 50.21 Eric: *Nach een, nach een.*
- 50.22 Tim: *Och,*
- 50.23 Eric: *Ech sin de Batman.*
- 50.24 Tim: *Më firwat solle mer*
- 50.25 Eric: *Nach een.*
- 50.26 Tim: *Më dann as d'Geschicht ze grouss.*
- 50.27 Thierry: *Nee, Tim, eng Zeil dâerf ee, kann ee maachen op deer ganzer Sait.*
- 50.28 Tim: *Nee.*
- 50.29 Thierry: *Dach. Maja. A wat as dat do?*
- 50.30 TEO: *Eric va dans sa maison et Toto va dans sa maison.*
- 50.31 Thierry: *An dann?*
- 50.32 Eric: *Eric dit.*
- 50.33 Thierry: *Eric dit.*
- 50.34 Eric: *... sa mère.*
- 50.35 Tim: *Eric dit, Eric dit à sa mère: Qu'est-ce que tu as fait dehors?*
- 50.36 Thierry: *Ech soen: Eric dit à sa mère.*
- 50.37 Eric: *Nee, qu'est-ce que ...*
- 50.38 Tim: *Nee.*
- 50.39 Eric: *Wéi?*
- 50.40 Tim: *sa Eric dit à sa mère: Moi j'ai joué dehors, maman.*
- 50.41 Thierry: *Wien as dann d'Mamm elo?*
- 50.42 Tim: *Më nee, du sees elo: Eric dit à sa mère*
- 50.43 Thierry: *An da sees du:*
- 50.44 Tim: *Jo, an da seet den Eric: J'ai joué dehors. So mol. J'ai joué dehors. So du mol!*
- 50.45 Eric: *J'ai joué dehors.*
- 50.46 Tim: *Jo.*
- 50.47 Eric: *J'ai joué dehors.*
- 50.48 Thierry: *An ech soen: dit. Eric dit à sa mère:*
- 50.49 Eric: *Je joue, je joue*
- 50.50 Thierry: *Më nee!*
- 50.51 Tim: *J'ai - joué - dehors.*
- 50.52 Eric: *Okay.*
- 50.53 Thierry: *Looss den Tim soen.*
- 50.54 Eric: *Ech soen: J'ai joué dehors.*

- 50.55 Thierry: Eric dit à sa mère.
 50.56 Tim: Eric dit à sa mère.
 50.57 Tim & Thierry: (*Enregistrement*) Eric dit à sa mère.
 50.58 Eric: *Jej ...*
 50.59 Tim: *Wanns du nët oppass.*
 50.60 Eric: *Jo, dann dréck drop, du Bëlles! (Clic)*
 50.61 TEO: Eric dit à sa mère. *Jej ... Wanns du nët oppass. Jo, dann dréck drop, du*
 50.62 (Rire)
 50.63 Eric: *Mir geheien deen eweg, komm mir do halen op mat den Dommheeten.*
 50.64 TEO: Eric va dans sa maison et Toto va dans sa maison.
 50.65 Eric: *Wéi war et scho méi?*
 50.66 Tim & Thierry: Eric dit à sa mère.
 50.67 TEO: Eric dit à sa mère ...
 50.68 Thierry: *Ech muss dat soen:* Eric dit à sa mère.
 50.69 TEO: *... Jej ... Wanns du nët oppass. ...*
 50.70 Tim: *Më du has gesot*
 50.71 TEO: *... Jo, dann dréck drop, du*
 50.72 (Tim, Thierry & Eric parlent ensemble.)
 50.73 (Rire)
 50.74 Eric: *du ... wat?*
 50.75 Tim: Cochon!
 50.76 Thierry (rit): Eric dit à sa mère.
 50.77 Tim: Eric dit à sa mère: J'ai joué dehors.
 50.78 Eric: Okay.
 50.79 Thierry: *Ech soen:* Eric dit à sa mère.

50 (70) Eric dit à sa mère: (Thierry) J'ai joué dehors. (Eric)

En 50.3 apparaît la peur d'une histoire trop grande: d'après l'expérience d'autres enfants, il peut arriver qu'une histoire ne puisse plus être écoutée parce qu'elle est trop grande (cf remarques préliminaires).

En 50.6, Eric propose de placer les icônes sur les enregistrements. On placera différentes icônes sur les enregistrements d'après celui qui a parlé (chaque enfant a son icône). Ce procédé causera quelques problèmes du fait que certains enregistrements ont été faits par deux enfants ou qu'ils constituent un bruitage; ils se rendent bien compte de ce problème (54.101).

Tim et Eric veulent en finir avec l'histoire, mais Thierry n'est pas d'accord, il proteste (50.20).

Tim fait répéter un énoncé à Eric avant d'enregistrer (50.44). Eric me semble intimidé par la pression que les autres exercent sur lui; c'est certainement pour cette raison qu'il rate son enregistrement (50.61).

- 51.1 (Rire)
 51.2 Eric: *Lo hate mer Chance, hein? Scho 70!*
 51.3 Thierry: *Majo, wanns du (rit) Bëlles nët gesot häss! Dat kënnt alles op d'Kassette, wat's du gemat hues.*
 51.4 Eric: *Ëë.*
 51.5 Tim: *Dach, dach, dat kënnt alles drop. Dat as de Kassetterecorder, dass e wees, wat mer soen. Da geet däin drop, du Bëlles do!*

- 51.6 (Rire)
 51.7 Tim: *Sou, wat solle mer soen?*
 51.8 Thierry: *Ëë, d'Kassette hëlt nëmmen dat op, ...*
 51.9 Eric: *Jo!*
 51.10 Thierry: *Ëë, d'Kassette lauschtert e souwisou nët of!*
 51.11 Eric: *Nee dat gët jhust, wann d'Geschicht fäerdeg as, da gët dat drop iwverholl, well dat do, well deen aneren as jo nët ugeschloss, well soss wär ...*
 51.12 Thierry: *... wéi mer deen do hei haten, an du has du och eng Kéier, du Vullemetti an, zum Computer, du houeren Af, an du, 't as nët drop gaang.*
 51.13 Eric: *'t as dat selwecht bal, well de Computer ...*
 51.14 Thierry: *Oh, braddel elo nët esou vill, well ... (?) haut ... (?) fäerdeg ... (?)*
 51.15 TEO: *Eric dit à sa mère: J'ai joué dehors.*
 51.16 Tim: *Toto dit à sa mère: J'ai joué avec Eric.*
 51.17 Thierry: *Ech soen: Eric*
 51.18 Tim: *Nee, Toto dit à sa mère, sees du.*
 51.19 Thierry: *Jo. (Enregistrement) Toto dit à sa mère.*
 51.20 Thierry: *Du muss och direkt soen.*
 51.21 Tim: *J'ai (voix contrefaite) J'ai joué dehors.*
 51.22 Thierry: *Më nee, nët, hal op Tim.*
 51.23 Tim: *Më nee, looss mech!*
 51.24 Thierry: *Mer müssen dat an enger Kéier soen.*
 51.25 Tim: *Awer elo maache mer deen nët an d'Poubelle.*
 51.26 Thierry: *Nee, dach.*
 51.27 Eric: *Dat gët zevill verschassen, da mengt den Här Tremuth, mir hätte Blödsinn gemat.*
 51.28 Tim: *Oh, dach, da so et!*
 51.29 Thierry & Eric: *Toto dit à sa mère.*

**51 (72) Toto dit à sa mère: (Thierry)
 J'ai joué dehors avec Eric. (Tim, voix contrefaite)**

(51.3ss): Les trois élèves discutent de l'enregistrement de leur travail sur cassette, enregistrement qui aura permis la présente transcription. En 51.10 Thierry montre une confiance sans bornes qui contraste bien avec la méfiance d'Eric en 51.27.

Souvent Eric ne termine pas ses phrases (p. ex. 51.11, 51, 13).

- 52.1 Eric: *Oh, kuck, gët se schon ze grouss!*
 52.2 Tim: *An dann? D'accord tu vas au lit et l'histoire est finie.*
 52.3 Thierry: *Nee.*
 52.4 Tim: *Tu vas au lit (rit) et l'histoire est finie.*
 52.5 Thierry: *Nee, dat seet een nët.*
 52.6 Tim: *Më dach!*
 52.7 Thierry: *Lave ta, lave ta ...*
 52.8 Tim: *Ech melle mech geschwënn of, wann ech guernäischt dierf soen.*
 52.9 Thierry: *Majo, dat as gutt, Tim, mee l'histoire est finie, dat hun ech nët gâr!*
 52.10 Tim: *Dach, tu vas au lit et l'histoire est finie.*
 52.11 Thierry: *Dat seet een nët.*
 52.12 Tim: *Dach da seet een et, du wees guernäischt! Du wees nët besser wéi ech! Ech gin dem Här Tremuth soen, dass du et verschäiss.*
 52.13 Thierry: *Toto lave, Toto lave sa tête et il va dans*
 52.14 Tim: *Ech soen guernäischt méi.*
 52.15 Eric: *Toto lave sa tête.*
 52.16 Tim: *Toto lave sa tête et l'histoire est finie.*
 52.17 Thierry: *Nee!*
 52.18 Tim: *Më merde!*
 52.19 Thierry: *Më 't as nët gutt.*
 52.20 Eric: *Dach, 't as gutt!*

- 52.21 Thierry: *Mé wann een dat an engem Saz seet, dann huet et jo och la histoire est finie gesot.*
- 52.22 Tim: *Majo, dat seet hien och.*
- 52.23 Thierry: *Mé nee.*
- 52.24 Eric: *Mé dach!*
- 52.25 Tim: *Wann hien nêt méi wëllt d'Geschicht matspillen.*
- 52.26 Eric: *Jo.*
- 52.27 Tim: *Da seet en: L'histoire est finie.*
- 52.28 Thierry (rit): *Hien do. Do hält dach d'Geschicht nêt op fir hien, du houeren Aaschlach do, ...(?)*
- 52.29 Tim: *Mir, dâerfen nach zwee, nach zwee Stécker ophuelen.*
- 52.30 Thierry: *Jo, ...*
- 52.31 Tim: *Mir dâerfe fënnef Stéck ...*
- 52.32 Thierry: *Dat do: Lave sa tête et il va dans le lit. Ech soen dat: Toto lave sa tête et il va dans le lit. Uhu, bas de?*
- 52.33 Tim: *Nêt, nêt, nêët!*
- 52.34 Thierry: *Toto lave sa tête et ...*
- 52.35 Tim: *Ououououo*
- 52.36 Eric: *Wéi méchs de dat?*
- 52.37 Tim: *Ououououo*
- 52.38 Eric: *Wéi méchs de dat?*
- 52.39 Thierry: *Toto lave sa tête et il va dans le lit. Ech soen dat: Toto lave sa tête et il va dans le lit. (Enregistrement:) Toto va lave sa tête et il va dans le lit.*
- 52.40 TEO
- 52.41 Eric: *'t as gutt.*
- 52.42 Thierry: *Ech soen et nach eng Kéier.*
- 52.43 Tim: *Neee. (voix contrefaite)*
- 52.44 Thierry: *Wanns de nêt ophältst, Tim ...*
- 52.45 Tim: *... da gin ech eraus.*
- 52.46 Thierry (rit): *..., jo, da gi dir eraus.*
- 52.47 Tim: *Merci!*
- 52.48 Thierry: *Toto lave sa tête et il va dans le lit.*
- 52.49 Thierry: *(Enregistrement): Toto lave sa tête il et va dans le lit. Ouah!*
- 52.50 Tim: *Ouah!*
- 52.51 TEO
- 52.52 Thierry: *et il va dans le lit.*
- 52.53 Tim: *Et - il - va - dans - le - lit. Et il va chier.*
- 52.54 Eric: *Komm ech soen et.*
- 52.55 Thierry: *Il dort. Da sees du: Chrchr, chrchr.*
- 52.56 (Rire)
- 52.57 Tim: *Chrchr.*
- 52.58 Eric: *Chrchr.*
- 52.59 Thierry: *Jo, dat kann den Tim gutt.*
- 52.60 Tim: *Da looss mech!*
- 52.61 Thierry: *Toto lave sa tête et il dort. Nee. Ech soen einfach: Toto lave sa tête, an dat anert duerno. Ech soen: Toto lave sa tête.*

52 (75) Toto lave sa tête. (Thierry)

Tim remarque la rime (52.4) et cela lui plaît.

Il veut également en finir avec l'histoire. Il trouve des arguments (52.25, 52.29) que les autres récusent.

Thierry considère l'histoire comme une partie de la vie, l'histoire ne s'arrête pas pour les acteurs quand ils s'arrêteront de la raconter (52.28). On assiste ici à une discussion très complexe au sujet de ce qui constitue une histoire et de ce qu'il est permis de faire à l'intérieur d'une histoire.

Thierry continue le travail malgré Tim (52.44) et Eric (52.41), il corrige ses enregistrements (52.42), constate ses erreurs (52.49) qu'il veut redresser, partitionne les enregistrements pour mieux pouvoir les réussir (52.61).

- 53.1 Thierry: *Mir si scho bei 74.*
 53.2 Eric: *75.*
 53.3 Thierry: *75. An dann?*
 53.4 Tim: *An da sees de: Il va au lit. Sess du: Il va au lit.*
 53.5 Eric: *Chrchr.*
 53.6 Thierry: *Et dort! Et il dort. An da sees du: Chrchr.*
 53.7 Tim: *Il va au lit et il dort.*
 53.8 Thierry: *Il va au lit et il dort.*

53 (76) Il va au lit et il dort. (Thierry) Chrchr, chrchr! (Tim)

- 54.1 (Rire)
 54.2 Thierry: *Chrchr, ech sin e Schwäin. 't as wouer, d'Schwäi maachen esou.*
 54.3 Eric: *Chrchr, chrchr, chrchr.*
 54.4 Tim: *Nee, déi maachen anescht.*
 54.5 Tim, Thierry & Eric: *Chrchr, chrchr, chrchr.*
 54.6 Eric: *Wees de am Zack, do si mir dran.*
 54.7 (Rire)
 54.8 Thierry: *An dann?*
 54.9 Eric: *Komm, mir halen lo op.*
 54.10 Tim: *Et l'histoire est finie.*
 54.11 Eric: *Dat do as jo dat lescht.*
 54.12 Tim: *Et l'histoire est finie.*
 54.13 Eric: *Et l'histoire est finie (chante), dat soe mer zesummen. (voix normale)*
 54.14 Thierry: *Nee.*
 54.15 Tim: *Et l'histoire est finie. (chante)*
 54.16 Thierry: *Nee, dat soe mer nêt!*
 54.17 Tim: *Ech gin elo, hein? 't as dach awer gutt.*
 54.18 Thierry: *Mé nee, dat as nêt gutt. Dat hun ech nêt gâr.*
 54.19 Tim: *Ech maache guernäischt méi mat. Déi aner maachen et och ëmmer esou.*
 54.20 Thierry: *Jo, dat sin déi aner, mé dat si jo nêt mir, hein?*
 54.21 Eric: *An d'Dénger drop man?*
 54.22 Tim: *Esou verléiere mer ëmmer méi Zäit. Komm, mir soen ...*
 54.23 Thierry: *Okay, okay, ech maachen et.*
 54.24 Tim: *... et l'histoire est finie. Soe mer zesummen.*
 54.25 Thierry: *Et l'histoire est finie.*
 54.26 Tim: *So mol nach eng Kéier esou.*
 54.27 Thierry: *'t as elo fäerdeg. Nêt?*
 54.28 Tim: *Komm, mir soen dat ...*
 54.29 Thierry: *Ech hu jo lo gedréckt. (Il a quitté l'histoire)*
 54.30 Tim: *Et l'histoire est finie.*
 54.31 Eric: *So dat nach schnell. Dat geet nach vläicht.*
 54.32 Thierry: *Hein? Teo, histoires Tommi 2.*
 54.33 Tim: *An elo wësse mer nêt, op d'Geschicht fäerdeg as, gell?*
 54.34 Thierry: *D'Geschicht as fäerdeg!*
 54.35 Eric: *Dréck nach eng Kéier d'Geschicht.*
 54.36 Thierry: *Awer da maache mer d'Biller drop.*
 54.37 Eric: *Zwee ...*
 54.38 Thierry: *Mer maachen d'Biller drop, gell?*
 54.39 Eric: *Zweemol dropdrécken.*
 54.40 Thierry: *Mé 't as, si as ze grouss. Nee, se as nêt ze grouss.*

54.41 Eric: *Gell, hei, wann een hei dropdréckt ...*

54.42 Thierry: *Bei eis geet dat och, kuck hei! As dat dann ëmmer, wanns du dat méchs, Tim?*

54.43 TEO: *Toto veut aller jouer chez Eric (Tim)*

54.44 Thierry: *Dat misst ech sin.*

54.45 Tim: *Dat as egal, du wollst dat jo nët soen.*

54.46 Thierry: *An dann, do.*

54.47 TEO: *Toto dit: (Tim)*

54.48 Eric: *Bugs Bunny.*

54.49 Thierry: *Toto dit. Dat sin ech!*

54.50 Eric: *Bugs Bunny. Hein?*

54.51 Thierry: *Dat sin ech!*

54.52 Eric: *Ou?*

54.53 Tim: *Jo.*

54.54 Eric: *Da lauschter emol nach eng Kéier!*

54.55 Tim: *Jo, dat sin ech, më hee seet.*

54.56 Thierry: *Sou.*

54.57 TEO: *Je peux aller jouer chez Eric (Tim, voix contrefaite)*

54.58 Eric & Thierry: *Dat as de Bugs Bunny.*

54.59 Tim: *Maach emol gedëlleg.*

54.60 Thierry: *Hee kritt dat drop, pass op.*

54.61 Eric: *Sou. Bugs Bunny. 't as zwar cool, wann de Bud Spencer an den Terence Hill ...*

54.62 Thierry: *Wellechen hëls du?*

54.63 TEO: *La maman dit: D'accord, tu vas chez Eric. (Thierry)*

54.64 Tim: *Wat fir een hëlts de? Déi!*

54.65 Thierry: *Fir den Eric?*

54.66 Eric: *Ooh, nee.*

54.67 Tim: *Dach!*

54.68 Thierry: *De Simpson?*

54.69 Tim: *Nee, ...*

54.70 Eric: *Neee!*

54.71 Tim: *... dat as jo d'Mamm!*

54.72 Eric: *D'Mamm.*

54.73 Tim: *D'Mamm seet, also muss d'Mamm de Simpson sin.*

54.74 Eric: *An deen nächsten, zéng.*

54.75 Thierry: *An deen nächsten, zéng.*

54.76 Tim: *Wat kënnt ...*

54.77 Thierry: *Soll ech dat maachen, wéi den Här Tremuth?*

54.78 Eric: *Jo.*

54.79 Thierry: *Wéi mécht hien dat?*

54.80 Eric: *Hei komm!*

54.81 Thierry: *Hei, lo as fäerdeg.*

54.82 Tim: *... maachen, maach schon!*

54.83 Thierry: *Ouau, Baby!*

54.84 Tim: *Komm, mir lauschteren emol de ganzen ...*

54.85 TEO: *Toto veut*

54.86 Eric: *Misär.*

54.87 TEO: *Toto veut aller jouer chez Eric. ... Toto sonne à la porte d'Eric.*

54.88 Eric: *Dréck elo drop! Dréck drop!*

54.89 Thierry: *Sou, lo kënnt de Bugs Bunny. Waart emol!*

54.90 Eric: *Wat du maach?*

54.91 Thierry: *Wat méchs du, Tim?*

54.92 Eric: *Kuuuck!*

54.93 Thierry: *Jo, 't as richtig.*

54.94 Tim: *Tuteruterututu.*

54.95 Thierry: *Wien as dat?*

54.96 Thierry: *Dat sin ech.*

54.97 Tim: *Dajee.*

54.98 TEO: *Toto sonne à la porte d'Eric. (Thierry)*

54.99 Tim: *Toto sonne à la porte de Schäiss.*

- 54.100 Thierry: *Du wollst dat soen, hein?*
 54.101 Eric: *An dann den nächsten: Dring, dring! Wat solle mer do man?*
 54.102 Thierry: *Dat as den Tim.*
 54.103 Tim: *Dat maachen ech.*
 54.104 Eric: *Hei, da maach dofir eppes anescht, du kannst och nach, du kannst jo dofir och nach ...*
 54.105 Thierry: *Jo, dat kann ech, elo grad! Hues de däi Ball matbruet?*
 54.106 Tim: *Nee, ech gin nêt mat.*

Tim et Eric veulent en finir avec l'histoire (54.9 s).

Thierry ne veut pas que son histoire soit comme celle des autres (54.20) et fait donc preuve d'une belle confiance dans ses propres moyens et possibilités.

En 54.35 Eric veut récapituler toute l'histoire. Il essaie d'identifier les voix individuelles en 54.54, tout comme Thierry en 54.95.

En 54.84 Tim veut également récapituler.

Eric s'exprime mal en luxembourgeois (54.90), la même expression a déjà été employée en 49.23.

Enregistrements éliminés:

- (2) Il dit. (Eric)
- (4) Wat? (Thierry)
- (5) Je peux jouer aller ... Rire (Thierry)
- (6) ?
- (8) La maman dit: Tu vas chez Eric. (Thierry)
- (17) Oui. (Eric, voix contrefaite)
- (19) Toto va à lé (Thierry)
- (31) *U wem as et elo?* Rire (Tim)
- (37) ?
- (41) *Oh, duuuuu!* (Eric)
- (43) Eric est très content parce ... parce qu'Toto est là. (Thierry)
- (45) deux vont dans la cuisine (Thierry)
- (46) ?
- (48) ?
- (58) Eric. (Thierry)
- (59) ? (Changement de cassette)
- (65) Les deux vont à la maison. (Thierry)
- (66) *Wat as?* (Eric)
- (67) *Duuu!* (Eric)
- (69) Eric dit à sa mère: (Tim & Thierry) Jej ... (Eric)
- (71) Toto dit à sa mère. (Thierry)
- (73) Toto va lave sa tête et il va dans le lit. (Thierry)
- (74) Toto lave sa tête il et va dans le lit. Ouah! (Thierry)

Où en sommes-nous pour l'instant?

Les enfants n'ont aucun problème à manipuler le logiciel TEO qui fonctionne convenablement; en effet, pendant l'expérience, on a pu éliminer avec l'aide précieuse de Matthias Schmitt certaines erreurs de fonctionnement (problèmes de mémoire, problèmes d'enregis-

trement) qui, au début, perturbaient quelque peu le déroulement des séances de travail.

Comme dès le début de l'expérience, les enfants sont toujours enthousiasmés par le travail avec TEO. Dans ma classe il y avait un élève qui n'a pas voulu travailler avec TEO. Il connaît d'ailleurs bien des problèmes en français et hésite à parler le français en classe. Un jour on avait l'idée de raconter une histoire sur les sorcières: c'est à ce moment-là qu'il a voulu participer à l'élaboration. Il y a très bien participé, cela lui a fait bien plaisir et il a exprimé le désir de recommencer l'expérience.

L'enthousiasme que ressentent certains élèves leur fait parfois oublier, comment dirais-je, qu'ils ne savent pas encore parler correctement le français. Il y en a qui, une fois stimulés par un énoncé, une idée, ... , continuent à «déverser» en français leurs idées et leurs propositions d'énoncés. Ce n'est certes pas le français de Victor Hugo, mais la situation frôle l'authenticité d'un échange langagier français.

Comme les histoires produites à l'aide de TEO sont des histoires produites par les enfants tout seuls, chacun de ces enfants peut y mettre et y trouver du sien; chacun introduit dans l'histoire ce qui lui semble important, ce qui lui tient à coeur. TEO offre à chaque enfant la possibilité de se réaliser dans ses histoires. Une élève de ma classe aime raconter toute seule (parfois également avec sa meilleure amie) des histoires à TEO: en situation «normale» dans la classe, cette élève a bien des problèmes à trouver les mots qu'il faut, elle a peur de parler bien haut, elle ne réussit pas à prononcer des phrases qui dépassent une certaine longueur. Cette fille travaille à sa manière avec TEO, très souvent même pendant les récréations: elle parle, elle parle, elle produit de longues phrases, elle chante, elle crie, elle se fâche, elle s'épanouit. Généralement ses histoires atteignent, voire dépassent les 5 MB et frôlent la catastrophe: avec cette taille, elles risquent de ne plus pouvoir être redémarrées pour l'écoute, avec nos 8 MB de RAM.

A côté de ce plaisir plutôt solitaire, il existe le plaisir du travail en groupe. Les enfants aiment travailler en groupe. Ils adorent participer au travail des autres. De même, ils aiment faire participer les autres à leur propre travail. Ainsi a lieu un échange de capacités et d'idées. Les enfants peuvent également se mesurer aux caractères des autres («Est-ce que je parviendrai à m'imposer dans le groupe?»).

Les enfants éprouvent aussi un grand plaisir à écouter leurs histoires en groupe devant l'ensemble de la classe. C'est bien sûr le

signe qu'ils sont fiers de leur travail. Ils le considèrent comme un produit de qualité qu'ils trouvent intéressant, amusant, voire triste et plein d'émotions. Ils se retrouvent eux-mêmes dans leur produit par lequel ils veulent entrer en communication avec les autres.

Il me semble essentiel de procéder à l'enregistrement sur bande magnétique des discussions des enfants pendant qu'ils sont en train d'élaborer leurs histoires. Un tel enregistrement nous offre de multiples perspectives. Il permet avant tout de suivre et d'évaluer le travail des enfants en mettant en relief leurs forces et leurs faiblesses respectives dans le domaine langagier. En plus, nous pouvons comprendre les motivations des enfants qui les conduisent à raconter leurs histoires à leur manière. L'enregistrement constitue une source indispensable pour relever et pour comprendre les interactions entre les enfants.

TEO dans la pratique scolaire

Les débuts

La phase d'initiation technique au début de l'année scolaire 1993/94 n'avait posé guère de grands problèmes à mes élèves. A part deux ou trois élèves, tout le monde s'est rapidement familiarisé avec la nouvelle technologie et la manipulation du nouveau programme.

Le travail proprement dit avec TEO - dans l'apprentissage du français - a été entamé après certaines difficultés d'organisation au mois d'octobre. Dans un premier temps, je proposais à mes élèves de préparer l'histoire qu'ils voulaient raconter en fixant par écrit les éléments clefs de cette histoire (selon les besoins: mots repères, groupe de mots, parties de phrases ou même phrases entières), estimant que par ce moyen ils pourraient s'habituer plus vite au travail aisé avec TEO. Les résultats s'en ressentaient évidemment, les enregistrements ainsi faits ne présentaient pas cette originalité et cette spontanéité qui fait vivre les histoires. En rétrospective, je dirais toutefois que cette étape a été utile dans le processus d'apprentissage avec TEO.

Recherche de sujets pour les histoires

Au début du travail avec TEO il n'était pas très facile de trouver des sujets adéquats. Pour rassembler un peu les idées, je faisais alors au cours d'une leçon de français un "brainstorming". De tous les thèmes proposés - et il y en avait une multitude - il n'en restaient malheureusement que peu qui se laissaient réaliser à ce moment en français. Pour la plus grande partie, ils se rapportaient aux premières unités du programme de français de la 3e année primaire (Les achats - se présenter - La soupe aux légumes - Le chat - A la piscine...).

Les premières histoires s'inspiraient donc largement des textes et des structures qui y étaient présentés. Forcément elles étaient moins bonnes que les enregistrements qu'on a fait dans la suite, début 94. Du point de vue de la production et de l'évolution, le 2e trimestre a été le plus intéressant. C'est alors que les groupes de travail ont découvert les bruitages et ont su mettre plus d'expressivité dans leurs histoires. Les sujets relevant de l'imagination et du vécu (de première main ou indirectement) sont devenus plus importants et plus variés et ont rapidement pris le devant sur les "reproductions".

Organisation du travail avec TEO

- **Le lieu de travail**

Trouver un endroit approprié pour travailler avec TEO était notre plus grand problème du début et en restera un pour la suite. En effet la seule pièce de notre bâtiment scolaire qui se prêtait passablement au travail avec TEO était la salle-vidéo, logée au 2e étage, au-dessus de notre salle. Malheureusement nous ne pouvons en profiter qu'aux heures où elle n'est pas occupée par d'autres classes. Au cours du 2e trimestre c'était assez souvent le cas, surtout dans la matinée avant 10 heures.

- **Groupes de travail**

Comme mes élèves et moi-même nous n'avions pas tellement l'expérience du travail en groupe, j'étais d'avis que le travail avec TEO fonctionnerait le mieux avec des groupes à deux. Pour le début, avec les histoires du genre reproduction et "exercice", cette coopération était très efficace et causait le moins de problème.

Mais après un certain temps l'intérêt pour TEO commençait un peu à s'estomper. C'est alors qu'un de nos groupes demandait de pouvoir faire une histoire à trois. J'étais surpris que non seulement cette histoire était mieux réussie parce que plus vivante, mais que le travail de production (enregistré sur cassette) était plus intense qu'à deux. Pour le moment il y a aussi deux groupes qui peuvent fonctionner à quatre.

- **Séances TEO:**

organisation et importance dans l'apprentissage du français

TEO n'a pas été chez nous vraiment intégré dans l'apprentissage du français, les séances étant très irrégulières, de même que l'évaluation en groupe ou en classe.

Il faut noter que je n'ai pas organisé mon programme aussi flexiblement pour me permettre de "congédier" mes élèves à tout moment pour le travail avec TEO.

Toutefois, des retombées positives sur l'oral, dues aux échanges oraux dans la "situation authentique" de TEO se sont fait remarquer très vite et surtout chez des élèves plus faibles en expression française.

En moyenne et en conditions normales 4 à 5 groupes passaient par semaine à raison d'une demi-heure par séance. La pratique nous a en effet montré que le "rendement" pour la demi-heure était le meilleur; parfois, si la passion pour le travail le justifiait, on prolongeait jusqu'à trois quarts d'heure.

Au cours de l'année l'intérêt pour TEO n'a pas toujours été égal. Très fort au début, il a fait une baisse à la fin du premier trimestre et a noté une remarquable remontée au cours du 2e trimestre avec des moments où on avait de la peine à canaliser la demande.

En principe, les groupes qui voulaient faire une histoire, m'informaient du titre ou du titre de travail ou me racontaient brièvement ce qu'ils avaient l'intention de faire.

- **Ecoute, évaluation et correction**

Les écoutes dans le sens de conférences d'écoute avec évaluation des histoires n'étaient pas très fréquentes. Je dois dire que j'en étais un peu déçu.

Pour ces écoutes j'avais enregistré quelques histoires sur cassette. Les élèves aimaient bien écouter ces enregistrements, mais pas d'une oreille critique qui leur aurait fait déceler d'eux-mêmes les déficiences sémantiques, grammaticales, logiques et autres et qu'on aurait corrigées par la suite. D'une façon générale il faut remarquer que la plupart des groupes, convaincus qu'ils ont bien fait, n'aiment pas trop corriger leurs histoires après coup. C'est surtout là qu'il reste de grands efforts à faire.

- **Evaluation du travail avec TEO**

En bref quelques points positifs et négatifs de l'expérience avec TEO:

Points positifs

- logiciel facile à manipuler
- travail en groupe et indépendant
- contrôle permanent de l'enregistrement
- appréciation de la qualité de l'enregistrement
- encouragement des élèves faibles à l'oral
- situations authentiques d'apprentissage

Points négatifs

- exige un lieu de travail "retranché"
- histoires non finies ou non corrigées

• **Relevé des titres d'histoires réalisées avec TEO**

1. Ma famille (B)
2. Deux amies (B)
3. Zonzon et le poisson (A)
4. Le matin (A)
5. Papa va à la chasse (D)
6. Je fais un gâteau (A)
7. A table (A)
8. Le chat (A)
9. L'anniversaire de Sandra (D)
10. Yves achète un animal (B)
11. Foot (D)
12. Le chat et la souris (A)
13. On joue au football (D)
14. Dans la neige (D)
15. A Diekirch (A)
16. A la piscine (1) (A)
17. La petite souris (A)
18. Marino a un carton (cadeau) de papa (D)
19. Questions et réponses (A)
20. Zonzon (A)
21. Complète (A)
22. Ma tante (D)
23. Le grand joueur (D)
24. Maman veut faire de la soupe (A)
25. La salade de fruits (A)
26. Chez le médecin (1) (A)
27. Chez le médecin (2) (A)
28. Chez le médecin (3) (A)
29. Marc est malade (A)
30. Le petit poisson (A)
31. Le petit Nicolas (C)
32. René va chez le médecin (A)
33. La journée des enfants (A)
34. A la maison (A)
35. Carole se présente (B)
36. En ville (C)
37. Le chat et le chien (A)
38. Les stroumpf (C)
39. Les vacances du Petit Nicolas (C)
40. Yvette est malade (A)
41. Catherine est malade (A)
42. A la gare (B)
43. Kim fait des bêtises (C)
44. Tintin et Milou (C)
45. Au zoo (1) (C)
46. Au zoo (2) (C)
47. A la piscine (2) (C)
48. Au supermarché (A)
49. A la maison de Carole (B)
50. Au cirque (1) (D)
51. Au cirque (2) (D)
52. Les Trois Mousquetaires (C)
53. Albert, le 5^e mousquetaire (C)
54. Les spaghettis (A)

55. Le petit lion (A)
56. Un bébé (C)
57. Le jour (A)
58. Au revoir, Mireille! (B)
59. Au téléphone (C)
60. Grandhôtel (C)
61. Les sorcières (A)
62. Le sorcier transforme (A)
63. Les trois bébés (C)
64. Au Grand Hôtel (C)
65. Dans la rue (B)
66. Astérix et Obélix (C)
67. C'est vendredi (C)
68. Le chien et le chat (B)
69. Le robot (A)
70. Nous faisons de la gymnastique (A)
71. Le petit chat (D)
72. En vacances (D)
73. Les trois gangster (C)

Brève analyse

Le présent relevé contient les titres des histoires enregistrées avec TEO à partir de novembre 1993 jusque fin mai 1994.

- La majeure partie, marquées (A) , sont des histoires ou exercices genre histoires, qui ont un rapport plus ou moins direct avec les sujets traités au programme de français. Souvent elles prennent des textes du livre français comme modèle ou point de départ ou en adoptent la structure. Elles sont plus fréquentes au début, ce qui s'explique d'une part par un vocabulaire actif encore relativement restreint au début de la 3e année et d'autre part par le manque d'expérience avec le nouveau moyen de travail et l'inconscience de toutes les possibilités de création qu'il permet.
- Les histoires marquées (B) puisent encore dans le lexique et les structures employés au programme de français, mais se distinguent déjà par plus d'indépendance.
- Les histoires marquées (C) relèvent pour la plus grande part de l'imagination de leurs auteurs, partent d'une histoire connue ou illustrée ou bien reprennent des histoires "vécues" à la télé, au cinéma ou dans les bandes dessinées. Rares au début, elles commencent à prendre de plus en plus d'importance vers la fin, d'autant plus que de nouveaux groupes plus homogènes se soient trouvés et que les petits auteurs aient trouvé au cours du travail avec TEO de nouveaux moyens (bruitage, intonation, ...) pour rendre leurs histoires plus vivantes.

- La dernière catégorie enfin, les histoires marquées (D), sont des productions qui se rapportent au vécu des enfants. Elles ne sont pas tellement nombreuses et pas très spectaculaires. Aussi pourrait-on se demander si ce que les enfants vivent chaque jour dans leur entourage n'est pas intéressant à raconter.

A la piscine

Histoire racontée par Jenny, Marylène et Leeva

























































Un jour, lors de la visite de la classe chez le médecin scolaire j'avais donné à mes élèves une fiche illustrée "A la piscine" (Fiches de contrôle, Français 3e année), histoire destinée à l'écriture. Comme on n'avait plus le temps de la commencer, je proposais à Marylène, Jenny et Leeva d'en faire une histoire sur TEO. Les trois filles étaient vite décidées - surtout grâce à Marylène qui prend très souvent l'initiative. Les illustrations, du moins les 3 premières, étaient importantes pour le démarrage de l'histoire.

Après la mise en marche du programme, Jenny commence tout d'abord par taper le titre de l'histoire, évident ici, bien que pas très original. Après quelques discussions sans rapport avec l'histoire, le travail commence.













(01)	1	Jenny	Les garçons sont dans leur cabine.
(02)	3	Leeva	Chantal mouille Robert.
(03)	7	Marylène	Robert se tourne: Oh, Chantal, ne me mouille pas, l'eau est trop froide.
(04)	8	Jenny	Robert pousse Chantal dans l'eau.
(05)	9	Leeva	Au secours, au secours, je ne sais pas nager.
(06)	11	Marylène	Attends, je viens te sauver.
(07)	12	ensemble	Plätsch! Douououou!
(08)	13	Leeva	Bloubloubloublou! Je l'ai!
(09)	14	Jenny	Qui vient m'aider sauver Chantal?
(10)	18	Leeva	David, viens m'aider!
(11)	19	Marino	Plätsch!
(12)	20	Jenny	Tiens, Chantal, pour la prendre.
(13)	23	Leeva	Didier fait la (le) bouche-à-bouche. (aspire et respire)
(14)	24	Jenny	(tousse) Elle se revient.
(15)	25	Leeva	Lève-toi, Chantal!
(16)	31	Marylène	L'institutrice court vite dans la cabine et téléphone à sa mère.
(17)	32	Jenny	8 0 2 8 4 7 (compose le numéro sur le clavier)
(18)	36	Leeva	Bonjour, Madame Dillmann!
(19)	37	Marylène	Bonjour, Madame Sheidaee (plus bas:) Mme Wagner, comment ça va?
(20)	38	Leeva	Très bien.
(21)	41	Marylène	Pourquoi vous me téléphonez?
(22)	42	Leeva	Chantal s'est noyée.
(23)	43	Marylène	Quoi!!
(24)	44	Leeva	Oui, Madame Dillmann, c'est vrai.
(25)	45	Marylène	Qui l'a fait?
(26)	46	Leeva	C'est Robert qui l'a poussée.
(27)	47	Marylène	Ce petit morvien (=morveux)!
(28)	48	Jenny	Vous voulez venir chercher Chantal?
(29)	51	Leeva	Oui, Madame Wagner.

- (30) 54 Jenny Maman décroche (=raccroche) le téléphone et court vite dans la voiture et oublie son manteau.
- (31) 59 Marylène (ronronnement de moteur, puis grincement de freins et coup de sifflet)
- (32) 62 Leeva Stop! Qu'est-ce qu'il y a, Madame?
- (33) 63 Jenny C'est de vie ou de mort!
- (34) 65 Marylène Alors passez.
- (35) 67 oiiinngg! ... (voiture qui redémarre)
- (36) 68 (grincement de pneus de voiture dans un virage)
- (37) 71 Jenny Maman parque la voiture.
- (38) 72 Marylène Maman ouvre la porte.
- (39) 73 (claquement de porte)
- (40) 74 Marylène Maman va dans la cabine de Chantal.
- (41) 75 Leeva Où est Chantal?
- (42) 76 Jenny Elle est dans la piscine.
- (43) 80 Jenny Chantal, Chantal!
Leeva Qui es-tu?
Jenny Je suis ta maman.
- (44) 81 Leeva Tu, tu, tu, es ma, ma, ma, ma, maman?
- (45) 82 Jenny Oui, Chantal, je suis ta ma, ma, ma, maman.
- (46) 83 Jenny, Leeva, Marylène Laissez-nous passer!
Jenny C'est de mort ou de vie.
- (47) 85 Jenny Maman court dans la cabine.
- (48) 86 (bruit de pas)
- (49) 87 Marylène Maman compose le numéro.
- (50) 88 (touches de clavier pour composer le numéro)
- (51) 90 Jenny Docteur, venez vite à la piscine, c'est de vie ou de mort.
- (52) 91 (voiture du docteur, à vive allure)
- (53) 92 Jenny Le docteur parque la voiture, il court dans la piscine.
- (54) 94 Jenny Le docteur est dans la piscine. Il examine Chantal.
- (55) 95 Marylène Chantal, tu te souviens de moi, je suis le médecin?
- (56) 96 Leeva Tu es mon papa?
- (57) 97 Marylène Mettez-la un peu dans l'eau!
- (58) 98 Jenny, Leeva, Marylène One, two, three, plätsch!
- (59) 99 Leeva Au revoir, Chantal!

L'histoire se termine ici. Mais, comme l'a dit Marylène, Chantal rentre chez elle, avec le docteur, et à la maison on va organiser une petite fête avec des cadeaux.

							
1	2	3	5	6	7	8	10
							
11	12	13	14	15	16	17	18
							
23	24	26	27	28	30	31	32
							
33	35	36	37	38	39	40	41
							
42	43	45	48	49	50	51	52
							
53	57	58	59	60	62	63	64
							
65	66	67	68	69	71	74	73

1

							
76	77	79	80	81	86	94	87
							
88	95	96	97				

2

1ère séance

- 1.1 Marylène: A la piscine, ... *kuck*,
- 1.2 Jenny: Il y a deux garçons.
- 1.3 Marylène: *Nee*, les garçons sont dans leur vestiaire et les filles ... *sou fänke mer un*.
- 1.4 Jenny: *Nee*, les filles sont dans leur ...
- 1.5 Leeva: *Nee, kuck, mir kënne jo soen, déi zwee Jongen doen sech un, an de Vestiaire.*
- 1.6 Marylène: *Nee, si gi réischt an de Vestiaire, fir sech unzedon.*
- 1.7 Jenny: Dans la cabine.

- 1.8 Marylène: Dans **la** vestiaire, *geet och*.
 1.9 Jenny: Dans **le** vestiaire ... *Komm mir soen* dans la cabine.
 1.10 Marylène: Dans la cabine les garçons sont ...
 1.11 Jenny: *Wie seet éischer?*
 1.12 Marylène: *Leeva*.
 1.13 Jenny: *Nee, du!*
 1.14 Marylène: *Nee, du!*
 1.15 Jenny: *Ok, wat soll ech soen?*
 1.16 Marylène: Les garçons sont dans leur cabine et les filles. *Nee*.
 1.17 Leeva: *Nee, nëmmen d'Jongen sin lo an der Kabin*.
 1.18 Jenny: Les garçons sont dans leur cabine.

1 (1) Les garçons sont dans leur cabine. (Jenny)

- 2.1 Marylène: *A wat soll ech soen?*
 2.2 Leeva: *Héi, dierf(en) ech drécken?*
 2.3 Jenny: *Oh, wat hues de dann lo? Sëf nët wéi d'Filipa gëschter, well hatt ... Gëschter huett hat en décke Feler gemaach*.
 2.4 Marylène: *A wat ?*
 2.5 Jenny: *Ma kuck, hatt huet do gedréckt, kuck, do, do huet hatt et do rofgedron, dat war schwéier rauszehuelen. Also, Leeva, da mach dat nët, well dat geet schwéier raus do*.
 2.6 Marylène: *Wat soll ech lo soen?*
 2.7 Jenny: Les filles ... non, les filles ...
 2.8 Leeva: *Dat geet sou*
 2.9 Marylène: *Nee, du*
 2.10 Jenny: Les filles ... emh, *si sprëtzen ...*
 2.11 Marylène: mouillent ... les autres filles
 2.12 Jenny: Non, les garçons.
 2.13 Marylène: mouillent les garçons dans les cabines.
 2.14 Jenny: *An da sees du:* Les garçons dit(disent): Oh, Chantal, ne me mouille pas, parce que l'eau, elle est ...
 2.15 Marylène: très froide. *Jo, Leeva, du sees:* Chantal mouille Robert.
 2.16 Leeva: Chantal mouille Robert.
 2.17 Marylène et Jenny: mouille
 2.18 Leeva: mouille
 2.19 (bis)
 2.20 Leeva: Chantal mouille Robert.
 2.21 Marylène: *Jo!*
 2.22 Leeva: Chantal mouille Robert.
 2.23 TEO
 2.24 (rires) Jenny a enregistré avec un arrêt.
 2.25 Jenny: *Aua. Du hues mech wéigedon*.
 2.26 Marylène: *Du muss oppassen*.
 2.27 Jenny: *Also 't as nët:* Chantal mouille, mais mouille.
 2.28 Leeva: (2 essais) mouille Robert.
 2.29 Leeva: Chantal mouille Robert.

2 (3) Chantal mouille Robert. (Leeva)

- 3.1 Leeva: *Kënne mer deen ausmachen?*
 3.2 Marylène: *Du muss dat ...*
 3.3 Leeva: *Ech wëll dat do*.
 3.4 Marylène: *Maach!*
 3.5 Leeva: *... Wat?*
 3.6 Marylène: *Maach! Fëschen ... Muss du dat ëmmer maachen ?*
 3.7 Jenny: *Also da sees du:* Robert
 3.8 Marylène: Robert se tourne. Oh, Chantal, ne me mouille pas! L'eau est froide.
 3.9 Jenny: est très froide.
 3.10 Marylène: (enregistre) Les garçons ... *nee, wéi soll ech scho méi soen?*

- 3.11 TEO
- 3.12 Jenny: *Ah, duu!*
- 3.13 Marylène: *Wéi?*
- 3.14 Jenny: Les garçons ... *Da so einfach*: Robert se tourne ... Oh, Chantal, ne me mouille pas, parce que l'eau est trop froide.
- 3.15 Marylène: *Ech weess, jo, jo, jo, joo!*
- 3.16 Jenny: *Ei, wat hues du lo?*
- 3.17 Leeva: *Probéier!*
- 3.18 Marylène: *Well du maach!* ... Robert se tourne. Oh, Chantal, ne me mouille pas! L'eau est trop, est très froide.
- 3.19 TEO
- 3.20 Marylène: *Oder soll mer soen ...*
- 3.21 Leeva: *Nee, soll ech an den Drecksback?*
- 3.22 Marylène: *Jo.*
- 3.23 Leeva: *Konns de dat nët, Marylène?*
- 3.24 Marylène: *Dach, awer ech hun et vergiess.*
- 3.25 Leeva: *Probéier mol als éischten!*
- 3.26 Marylène: Robert se tourne. Oh, Chantal, ne me mouille pas! L'eau est très froid(e). Robert se tourne. Oh, Chantal, l'eau est très froid.
- 3.27 TEO
- 3.28 Jenny: ne me mouille pas.
- 3.29 Marylène: *Oh, so du et!*
- 3.30 Jenny: *Du muss einfach verhalen. So einfach*: Robert se tourne.
- 3.31 Leeva: *An den Drecksback?*
- 3.32 Jenny: *Soll ech et soen?*
- 3.33 Marylène: *Jo*
- 3.34 Leeva: *So, et as un hatt.*
- 3.35 Marylène: (grincheuse) *Ech wëll nët.*
- 3.36 Leeva: *Komm!*
- 3.37 Marylène: *Nein!*
- 3.38 Jenny: *Waart, nee waart, Leeva! So eng Kéier*: Robert se tourne. Oh, Chantal, ne mouille pas, l'eau est très froide!
- 3.39 Marylène: *Ech kann dat, awer ech wëll nët.*
- 3.40 Leeva: *O neen, dat doten as vill ze laang gewaart!*
- 3.41 Marylène: *Jo!*
- 3.42 Jenny: (d'une voix plus claire) Chantal, oh Chantal, ne me mouille pas, l'eau est très froide!
- 3.43 Leeva: *Wéisou, Robert dit.*
- 3.44 Jenny: *Ok, Robert dit: Chantal, ne me mouille pas, l'eau est très froide.*
- 3.45 Marylène: *Fënns de datdoten nët gutt sou? Kuck*: Qui me mouille? *An da ma mer einfach*: Qui me mouille *an da maach deen nächsten*: Oh, ...
- (interruption par la cloche de l'école)
- 3.46 Jenny: *Komm, mir bleiwen nach hei!*
- 3.47 Leeva: *Wat as?*
- 3.48 Marylène: *Okay! ... Soll ech dee vu Robert soen?* Robert se tourne. Oh, Chantal, ne me mouille pas, l'eau est très froid(e).

3 (7) Robert se tourne: Oh, Chantal, ne me mouille pas, l'eau est trop froide. (Marylène)

- 4.1 Jenny: *Gutt!*
- 4.2 Leeva: *Endlech!*
- 4.3 Jenny: *Sou géi do ... dréck eng Kéier!*
- 4.4 Leeva: *Ech wees, wéi dat dote geet.*
- 4.5 Marylène: *Mir hun dat ëmmer gemaach, mir och.*
- 4.6 Jenny: *Lo, fänks du rëm un, da sees du ...*
- 4.7 Leeva: *Ma, 't as un dech!*
- 4.8 Jenny: *Nee!*
- 4.9 Marylène: *'t as un dir, lo rëm eng Kéier.*
- 4.10 Leeva: *Nee!*

- 4.11 Jenny: *Ech sin: Leeva, Jenny, Marylène.*
 4.12 Leeva: *Ma, du bas drun!*
 4.13 Marylène: *Komm, mir héiere mol! Komm mir kucken!*
 4.14 TEO (1,2,3)
 4.15 Marylène: *Komm, mir maache sou: Eh ...*
 4.16 Jenny: *Non, Robert, Robert emh ...*
 4.17 Marylène: *... pousse ...*
 4.18 Jenny: *pousse Chantal dans l'eau.*
 4.19 Marylène: *Nee.*
 4.20 Jenny: *Dach.*
 4.21 Marylène: *A jo: pousse Chantal dans l'eau ... aaah ... an dann, seet ee vun eis :
 Oh, je ne sais pas nager. Au secours! weuweuweuhhh! "plätsch" (rire)*
 4.22 Jenny: *Okay!*
 4.23 Leeva: *Nee.*
 4.24 Jenny: *Du sees, also ech muss soen: Robert pousse emh.*
 4.25 Marylène: *An dann as et un him.*
 4.26 Jenny: *... pousse Chantal dans l'eau. (3 secondes de silence!!) Robert pousse
 Chantal dans l'eau.*

4 (8) Robert pousse Chantal dans l'eau. (Jenny)

- 5.1 Marylène: *Lo muss du soen: Aaah!*
 5.2 Leeva: *Einfach: Aaah ?*
 5.3 Marylène: *Jo ... Nee, au secours! An da maachen ech: "plätsch".*
 5.4 Jenny: *Da sees du, ihh, da seet hat: Au secours, au secours! An da sees du: Je
 ne sais pas nager.*
 5.5 Leeva: *Ooh, firwat geet hatt da schwammen?*
 5.6 Marylène: *Ma ja, 't as jo: A la piscine.*
 5.7 Leeva: *Jo, awer, well hatt kann nët schwamme, firwat geet hatt da schwammen?*
 5.8 Jenny: *Ma de Robert hatt huet him gestouss, well ...*
 5.9 Marylène: *Well d'Waasser kal war fir hatt ... hien naass ze maachen. Hatt ka well
 schwamme, awer nach nët sou gutt.*
 5.10 Leeva: *Nee, wat muss ech soen?*
 5.11 Marylène: *Ne me pousse pas, Robert! Nee, Robert pousse ... a lo sees du: Oh,
 aide-moi!*
 5.12 Jenny: *Au secours! Da sees du: Au secours! Au secours! Je ne sais pas nager.
 Aidez-moi!*
 5.13 Marylène: *Nee einfach: Au secours! Au secours!*
 5.14 Jenny: *Da sees du: platsch!*
 5.15 Leeva: *Ech versti guernäischt. Also: Au secours! Au secours! Je ne fais pas
 saniager oder wéi?*
 5.16 Marylène: *Nee, so: Au secours, au secours, je ne sais pas nager. 't as alles.*
 5.17 Leeva: *Okay. Au secours, au secours, je ne sais pas nager.*
 5.18 Jenny: *Ahahaa!*
 5.19 Marylène: *nager*
 5.20 Leeva: *nager, okay.*
 5.21 Marylène: *Allez!*
 5.22 Leeva: *Au secours! Au secours! Je ne chez pas nager.*
 5.23 Jenny: *Je ne sais.*
 5.24 Leeva: *Je ne sais pas.*
 5.25 Marylène: *Gutt, gutt!*
 5.26 Leeva: *Au secours! Au secours! Je ne sais pas nager.*

5 (9) Au secours, au secours, je ne sais pas nager. (Leeva)

- 6.1 Marylène: *Lo soen ... Attends! Je ... nee . Wie seet vun iech: Attends, je viens te
 sauver!*
 6.2 Jeeny: *Du!*
 6.3 Marylène: *Nee!*

- 6.4 Leeva: *Wat as mat dem "Platsch"?*
 6.5 Jenny: *Ma nee, hat seet et, well ...*
 6.6 Marylène: *Ech wëll "plätsch" soen.*
 6.7 Jenny: *An da sees du, emh ...*
 6.8 Marylène: *Oder d'Leeva, ee vun iech.*
 6.9 Jenny: *Nee, da sees du: Je vais t'aider, da sees du "plätsch".*
 6.10 Marylène: *Ah, wie bréngt (?)d'Leeva mat? Waart, waart, waart!*
 6.11 Jenny: *Qui vient m'aider?*
 6.12 Marylène: *Nee. Au secours, au secours! Attends, je viens t'aider!*
 6.13 Jenny: *An da sees du ouoinnnn. (bruit étendu à la façon du hurlement de loup)*
 6.14 Marylène: *An ee vun iech seet: aoinn. (pareil, mais plus court)*
 6.15 Jenny: *Ech.*
 6.16 Marylène: *Okay. Attends, je viens t'aider. Platsch!*
 6.17 Jenny et Marylène: *Aouinnn.*
 6.18 TEO
 6.19 Leeva: *Wou as de "Platsch"? (bruit qu'on entend à peine à l'enregistrement)*
 6.20 Marylène: *'t as faul. Oh, musse mer dat lo nach eng Kéier ophuelen?*
 (coup de cloche de fin de récréation).
 6.21 Leeva: *Ech drécken.*
 6.22 Jenny: *Nee, nee, gehei en an d'DrecksKëscht! Da sees du: Attends, je viens te sauver! as besser.*
 6.23 Marylène: *Jo.*
 6.24 Jenny: *Ich komme dich retten.*
 6.25 Marylène: *Attends, je viens te sauver! ... Platsch!*

6 (11) Attends, je viens te sauver. (Marylène)

- 7.1 Marylène: *Maja, einfach: Attends, je viens te sauver, an da seet ee vun iech: plätsch an dann: lououou.*
 7.2 Leeva: *Jo, mir maachen dann een aneren.*
 7.3 Marylène: *Lo méchs du platsch! Sou wéi een an d'Waasser spréngt.*
 7.4 Leeva: *Mir dräi. Also, probéiere mir dat!*
 7.5 Marylène: *Oh, geet ét! (à l'adresse de Leeva qui est aux commandes)*
 7.6 Leeva: *Geet et?*
 7.7 Marylène: *Allez, komm mir soen zesammen!*
 7.8 M,J,L: *Plätsch! Louououo!*
 7.9 Leeva: *Ech man dat.*
 7.10 Marylène: *Plätsch, nee. Looss hatt drécken ...*
 7.11 M,J,L: *Platsch! Douououou!*

7 (12) Plätsch! Douououou! (ensemble)

- 8.1 (Rire)
 8.2 Marylène: *Lo maache mer. Wie mécht : bloub, bloub, bloub, bloub? dat sin, déi ropkommen, wéi heescht dat?*
 8.3 Jenny: *Emh, mir dräi lo!*
 8.4 Leeva: *Bloub, bloub, bloub, bloub ...*
 8.5 Marylène: *Dréck drop!*
 8.6 Leeva: *Wat muss ech lo?*
 8.7 Marylène: *Siwen.*
 8.8 Jenny: *So mir ...*
 8.9 L,M: *Bloub, bloub, bloub, bloub.*
 8.10 Marylène: *Je l'ai! Wie seet: Je l'ai?*
 8.11 Leeva: *Ech!*
 8.12 Jenny: *Da soe mir:*
 8.13 Marylène: *Nee, mir zwee soen: bloub, bloub, bloub an da seet hatt: Je l'ai!*
 8.14 Leeva: *Okay!*
 8.15 Marylène: *An da soen ech: Aidez-moi! Pour prendre Chantal. Wie seet et?*
 8.16 Leeva: *Nee, ech soen.*
 8.17 Marylène: *Okay, komm, mir maache jhust: bloub, bloub, bloub ...*

- 8.18 Leeva: *Wat muss ech da maachen?*
 8.19 Marylène: *an da sees de: Je l'ai.*
 8.20 Leeva: *Je l'ai. Bloubloubloublou. Je l'ai.*
 8.21 Marylène: *Mir son zesumme bloubloublou an da sees de: ...*
 8.22 M,J,L: *bloubloubloublou.*
 8.23 Leeva: *Je l'ai.*

8 (13) Bloubloublou! je l'ai! (Leeva)

- 9.1 Jenny: *An da so mer: Qui ... an da son ech: Qui vient m'aider?*
 9.2 Marylène: *Nee, aidez-moi pour ... e ... aidez-moi pour ...*
 9.3 Jenny: *pour sauver Chantal! Da son ech dat.*
 9.4 Marylène: *Qui va faire le bouche-à-bouche?*
 9.5 Jenny: *Wat? Wat soll ech son?*
 9.6 Marylène: *Komm, mir son: Didier fait le bouche-à-bouche.*
 (Didier est un camarade de classe, très en cours chez les filles)
 9.7 Jenny: *Oooh, nee, den Didier so mer lo nët. Wat, wéi?*
 9.8 Marylène: *'t as kee bouche-à-bouche do, mir maachen ...*
 9.9 Jenny: *Nee, wat soll ech soen?*
 9.10 Marylène: *eeh ... Qui vient m'aider à prendre Chantal?*
 9.11 Jenny: *à sauver Chantal.*
 9.12 Marylène: *à sauver Chantal.*
 9.13 Jenny: *Qui vient m'aider sauver Chantal?*

9 (14) Qui vient m'aider sauver Chantal? (Jenny)

- 10.1 Leeva: *Wat heescht dat?*
 10.2 Marylène: *Wie kënnt mech hëllef, d'Chantal ze retten?*
 10.3 Leeva: *Also, dat mussen der ganz vill sin.*
 10.4 Marylène: *David, viens m'aider!*
 10.5 Leeva: *David?*
 10.6 Jenny: *Nee, Didier!*
 10.7 Marylène: *Neen, den Didier mécht herno de bouche-à-bouche, héiers de?*
 10.8 Leeva: *Wat as bouche-à-bouche?*
 10.9 Marylène: *Dat as, wann ee sou (aspire et respire) weess de, dat een herno rëm Loft kritt. Dat do mécht den Didier.*
 10.10 Leeva: *Okay, dann den David.*
 10.11 Jenny: *Da sees du: David, viens m'aider!*
 10.12 Leeva: *Ech?*
 10.13 M,J,: *Jo.*
 10.14 Leeva: *U wïem as et?*
 10.15 Marylène: *Un dir.*
 10.16 Jenny: *Da sees du: David, viens m'aider ...*
 10.17 Leeva: *Ech wëll héieren.*
 10.18 TEO *(répète du début)*
 10.19 Jenny: *(enchaîne:) David, viens m'aider sauver Chantal!*
 10.20 Marylène: *Ee Moment.*

(Pol, un camarade de classe, est venu pour dire que la séance est terminée)

- 10.21 Jenny: *Musse mir scho rof?*
 10.22 Pol: *Jo, schon*
 10.23 Marylène: *Ee Moment!*
 10.24 Leeva: *Wat muss ech da soen?*
 10.25 Jenny: *(à l'intrus) Géi raus!*
 10.26 Marylène: *Ee Moment. Waart! Du muss soen: David, viens m'aider!*
 10.27 Leeva: *David, viens m'aider!*
 10.28 Jenny: *De Marino (un camarade de classe) ka jo ...*
 10.29 Marylène: *Neee. Non! Parce que c'est comme ça.*
 10.30 Leeva: *David ... ohh! (a oublié d'enregistrer)*

- 10.31 Marylène: *Hal op, Jenny!*
 10.32 Leeva: *Ech hat vergiess.*
 10.33 Marylène: David, viens m'aider! (à Jenny) *Hal op du ze schwätzen!*
 10.34 Leeva: *David wat?*
 10.35 Marylène: Viens m'aider, viens m'aider!
 10.36 Leeva: David, viens m'aider?
 10.37 Marylène: *Ma.*
 10.38 Leeva: David, viens m'aider! *Oh, la, lala!*
 10.39 Pol: (intervient) *Kuck, Leev, et as Zäit!*
 10.40 Leeva: *Ah, ech weess.*
 10.41 Marylène: *Looss et!*
 10.42 Leeva: David, viens m'aider!

10 (18) David, viens m'aider! (Leeva)

- 11.1 Marylène: *A wie mécht lo "plätsch"?*
 11.2 Marino: (dérange) m'aider, m'aider, à faire m'aider.
 11.3 Jenny: *De Marino ...*
 11.4 Marylène: *mécht "pläätsch", nêt "plätch".*
 11.5 Marino: *plätsch!*

11 (19) Plätsch! (Marino)

- 12.1 Leeva: *Ausman, ausman!*
 12.2 Marylène: *Nee, looss et, waart!*
 12.3 Jenny: Didier fait le bouche-à-bouche.
 12.4 Marylène: *Nee, tiens, Chantal an da so mer: Didier fait le bouche-à-bouche.*
 12.5 Jenny: *Wat soll ech soen?*
 12.6 Marylène: *Lo sees du: Tiens, Chantal! (enregistre) Tiens, Chantal!*
 12.7 Jenny: Non, tiens, Didier! Tu dois faire la (le) bouche-à-bouche.
 12.8 Marylène: *Nee. Tiens, Chantal, pour la prendre!*
 12.9 Jenny: Tiens, Chantal, pour la prendre!

12 (20) Tiens, Chantal, pour la prendre. (Jenny)

- 13.1 Leeva: *Ausman! (4x)*
 13.2 Marylène: Didier fait le bouche-à-bouche. (aspire-respire)
 13.3 (Rire)
 13.4 Leeva: *Nee, mir müssen ausman. Dat do, dat muss an den Drecksback.*
 13.5 Marylène: *Nee, loss! Wann den Här Lehrer dat héiert, ei, ech si frou, wann en dat héiert.*
 13.6 Leeva: *Awer wat as mat dat dot mmmm?*
 13.7 Marylène: *Oh, loss!*
 13.8 Leeva: *Eben loss. A sou, ausman.*
 13.9 Jenny: *Komm, mir héieren nach eng Kéier schnell!*
 13.10 Marylène: *Leeva, warte! A, mir hun nach fënnel Minuten Zäit fir z'iessen, Meedchen!*
 13.11 Leeva: *Komm!*

(quelqu'un fait quitter le programme, petites engueulades, puis **fin de la séance**).

Comme on peut le constater, l'évolution de l'histoire est plus ou moins linéaire, ce qui tient d'une part à une bonne expérience de Jenny et de Marylène avec la langue française et d'autre part à une disposition peu marquée à remettre en question (réflexions sur la langue) ce qu'on vient d'enregistrer. Leeva est visiblement le maillon faible de l'équipe, mais le travail avec TEO lui donne une bonne occasion pour intensifier ses relations avec la langue

française, surtout que Marylène et Jenny développent une trame originale et font coopérer leur collègue dans la mesure du possible.

Rares sont dans le présent enregistrement des interruptions de plus de 3 secondes. Il se passe toujours quelque chose, même si ce sont des discussions qui n'ont plus grand chose à voir avec le sujet de l'histoire.

Les passages de réflexion sur la langue ne sont pas très fréquents. Sur ce point-là je m'attendais vraiment à plus. Même lors des écoutes en classe on remarque en général qu'il y a peu d'objections quant à la forme de l'histoire ou l'exactitude de l'expression. Des «imperfections» semblent très peu déranger. Les corrections sont plutôt rares. Il faut remarquer encore qu'une partie de la classe ne présente pas cet esprit critique indispensable à un vrai travail de réflexion sur la langue. Ce qui compte pour eux, c'est plutôt l'effet momentané et spectaculaire de l'histoire. Quand il n'y a plus d'«action», l'intérêt disparaît.

2e séance

Elle commence par l'écoute de la 1re partie de l'histoire.

- 13.11 Marylène: *Dee musse mer an d'Drecksköschts werfen*
(c.-à-d. la dernière phrase: Didier fait le bouche-à-bouche). *Wie seet en?*
- 13.12 Jenny, Leeva: *Ech.*
- 13.13 Marylène: *Looss d'Leeva eemol.*
- 13.14 Jenny: *Ok, Didier fait la bouche-à-bouche. (respire et souffle très fort).*
- 13.15 Marylène: *Nee, nêt blosen, 't geet* (lui montre comment il faut faire; Jenny essaie)
nee, 't muss ee sou maachen, kuck sou (montre encore une fois) *an de Mond dohinnerleën. (A Leeva) Soll mer dech dat wierklech maache loossen?*
- 13.16 Leeva: *Äh!*
- 13.17 Marylène: *Wat gif dir maachen, wann ech an du mir gifen an d'Waasser ënnergoen, den David gif d'ech bouche-à-bouche maachen, an den Didier méch, an du gif den Alex maachen.*
- 13.18 Leeva: *Äh.*
- 13.19 Marylène: *Oder de Marino?*
- 13.20 Jenny: *Oueh!*
- ...
- 13.21 Jenny: *Didier fait la bouche-à-bouche. An dann* (aspire, respire)
- 13.22 Leeva: *Didier fait la bouche-à-bouche. (aspire et respire)*
- 13.23 TEO
- 13.24 Marylène: *Nee, kuck, waart, kuck lo, waart* (reprend TEO) *nee, 'tas nêt gutt. Didier fait le bouche-à-bouche. (dernier enregistrement à la poubelle).*
- 13.25 Jenny: *Soll ech et maachen?*
- 13.26 Marylène: (à Leeva) *Nee, so bitte! Nach eng Chance, da kënns du drun.*
- 13.27 Leeva: *Didier fait la bouche-à-bouche. (elle n'est pas corrigée)*

13 (23) Didier fait la bouche-à-bouche. (aspire et respire) (Leeva)

- 14.1 Marylène: *Sou as et besser. Lo ma mer* (tousse). *Wie mécht dat? Ech?*
- 14.2 Jenny: *Ech.*
- 14.3 Leeva: *Dat doen as liicht!*
- 14.4 Marylène: *Jo, well hatt as jo grad a méng Plaz komm. 't as u mir, Meedchen.*

- 14.5 Leeva: *O, jo, ech wëll och e bësse maachen.*
 14.6 Marylène: (tousse)
 14.7 Leeva: *Nee, kuck..*
 14.8 Marylène: *Eh, kuck, ech soen* (tousse à nouveau).
 14.9 Jenny: *O, egal, egal!*
 14.10 Marylène: *Jenny, ech wollt eppes soen. Kuck! Maachen ech* (elle toussotte) *an da sees du: Elle se revient.* (=revient à soi). *Ee vun eech seet dat.*
 14.11 Jenny: *Ech.*
 14.12 Marylène: Elle se revient. (A Jenny qui a une sucette) *Huel deng Lutsch weg!*
 14.13 Jenny: (toussotte)
 14.14 Marylène: *A lo sees du: Elle se revient. Du bas eng Mädchen, dat sou mécht. Tataa! Sou schwätz du.*
 14.15 Jenny: *Nee, ech soen:* (d'une voix douce et claire) Elle se revient. (toussotte) Elle se revient.

14 (24) (tousse) Elle se revient. (Jenny)

- 15.1 Marylène: *Ganz gutt. Wou as de Blat ?* (fiche avec les illustrations) *Um Bueden?* (lit le titre d'une cassette-vidéo qui se trouve sur une étagère devant elle) *Es war der Mensch ...*
 15.2 Jenny: *Lo kënnt d'Ambulanz, a si huelen hatt ...*
 15.3 Marylène: *Geet et? Lo gees de awer ze wäit. Lo, wéi fënns de? 't geet awer ëmmer weider. Lo war et gutt. Nee, lo muss mer: Lève-toi! Wie seet? D'Leeva muss soen: Lève-toi, Chantal!*
 15.4 Leeva: Lève-toi, Chantal!

15 (25) Lève-toi, Chantal! (Leeva)

- 16.1 Marylène: *Herno maache mer eng Geschicht iwwer "le bébé". Wa mer ganz fäerdeg sin. Lo maache mer sou: Les garçons ne regardent pas. Ils ... si schwammen ...* (rires) (Marylène s'adresse à l'instituteur via cassette-corder) *Här Lehrer, si laache jhust, well ech den Déngen ophat a ménger Box,* (Leeva dit: "Tirette"), *jo, d'Tirette.*
 16.2 Jenny: *Mir müssen awer och Kaméidi maachen.* (fait du bruit avec une chaise)
 16.3 Marylène: *Nee, komm mir soen: La maîtresse va au téléphone.*
 16.4 Leeva: *A jo, mir missten iwwerall sou Geräischer man. Nee, wann si alleguer schwätzen, misst ëmmer ...*
 16.5 Jenny: *Nee, komm mir soen ... lo soe mir ... ech maachen déi Geräischer, ech kann et gutt.*
 16.6 Marylène: *Maach et mol!*
 16.7 Jenny: *Nee, nee, sa mère va au téléphone. Elle téléphone à la mère de Chantal.*

(Avec les touches du clavier elle compose le numéro; le signal de "faute" retentit.)

- 16.8 Leeva: *Héi, wat hues du dann do gemat?* (rit)
 16.9 Jenny: *Maach ganz aus!*
 16.10 Jenny: (frappe encore une fois les touches)
 16.11 Marylène: *Allez, Leeva so: La maîtresse de Chantal ...*
 16.12 Jenny: *Nee, emh, hal op, komm mir soen:*
 16.13 Marylène: La maîtresse, l'institutrice ...
 16.14 Jenny: *Nee, komm, ech hun eng besser Idee. Waart! Komm, mir maachen rëm zou. Ech wees, wéi een dat mécht.* (chuchotements). *Awer so kee, wéi et geet, okay? Fir dat deen do Stréch weggeet, weess de, wéi een dat mécht? Kuck* (clique des fois répétées avec la souris, sort du programme et redémarre, on ne voit pas très bien pourquoi.)
 16.15 Leeva: *D'nächst Kéier sin ech drun.*
 16.16 Marylène: (écran de bienvenue se présente) *Bienvenue les enfants, comment ça va? Très bien. (voix genre comic). Zweemol.*
 16.17 Jenny: *Ich weiß es.*
 16.18 Leeva: *Hat weess et schon.*

- 16.19 Jenny: *Mmmh, du K ...*
 16.20 Marylène: *Wat? (rire de Jenny). Géi rëm dohinner!*
 16.21 Jenny: *Do?*
 16.22 Marylène: *Nee, 1.04 (version de TEO)*
 16.23 Leeva: *Hei as 1.06.*
 16.24 Jenny: *Gesäis de.*
 16.25 Marylène: (clique 2x) *Jetzt darfst du. Looss d'Leeva! Lo maache mer: L'institutrice court vite dans la cabine.*
 16.26 Jenny: *Non, l'institutrice va à la ... L'institutrice court à la cabine et téléphone à la mère ... à la mère de Chantal wéi seet een dat?*
 16.27 Leeva: *Wéi? L'instissusteur (=L'instituteur) ... court ...*
 16.28 Marylène: *Nee, so einfach ... O, looss mech et soen! Dann dierfs du d'Geräisch maachen.*
 16.29 Jenny: *Nee ech!*
 16.30 Marylène: *Jo? Du tëlëfonéiers. (petite discussion) ...*
 16.31 Jenny: *Du sees: L'institutice (=l'institutrice) ...*
 16.32 Marylène: *Ech weess: L'institutrice va dans la cabine ... et téléphone la mère de Chantal.*
 16.33 Leeva: *Nee, court dans la cabine.*
 16.34 Marylène: *An da méchs du: bschh!*
 16.35 Jenny: *Nee, da mécht d'Leeva: (claquement de porte) an ech (recule une chaise).*
 16.36 Marylène: *Du leefs, an du méchs ...*
 16.37 Jenny: *Komm hei.*
 16.38 Marylène: *Géi dohinner!*
 16.39 Jenny: *An da man ech: "drëpdrëpdrëpdrëp".*
 16.40 Leeva: *A lo winni muss ech dat maachen, di ganzen Zäit?*
 16.41 Marylène: *Nee, bis hatt sou mécht, dräimol (frappe trois fois), dräi oder zweemol.*
 16.42 Leeva: *Nee, bis du cours sees.*
 16.43 Jenny: *Nee, wann ech sou man. (frappe plusieurs coups).*
 16.44 Marylène: *L'instituteur court vite dans la cabine et téléphone sa mère. (bruit de pas).*
 16.45 TEO
 16.46 Jenny: *'t as näischt gin. Du muss méi schnell man.*
 16.47 Marylène: *Lo hu mir hei een décke Feler. Mir musse di "2" wegman.*

(écoute de certaines phrases, puis reprise de la dernière)

- 16.48 Marylène: *L'institutrice court vite dans la cabine.*
 16.49 TEO

(écoute à partir du début, simultanément, Jenny, Marylène et Jenny répètent leurs enregistrements)

- 16.50 Marylène: (reprend la dernière phrase pour la réenregistrer) *L'instituteur ... (s'arrête)*
 16.51 TEO
 16.52 Jenny: *Gutt!*
 16.53 Marylène: *L'institutrice court vite dans la cabine et téléphone sa mère.*

16 (31) L'institutrice court vite dans la cabine et téléphone à sa mère. (Marylène)

- 17.1 Jenny: *'t geet nët méi laang (les bruits ne sont pas enregistrés). Du muss méi schnell man.*
 17.2 Marylène: *Hatt kann nët schnell. Allez, lo maache réischt d'Déngen, 't as besser sou, Jenny.*
 17.3 Jenny: (compose le numéro sur le clavier) *huit, zéro, deux, huit, quatre, sept.*

17 (32) 8 0 2 8 4 7 (Jenny) (compose le numéro sur le clavier)

- 18.1 Jenny: *Ech muss op d'Toilette, maach dir e bèsse weider.*
 18.2 Marylène: *Wie solle mer als Familiennumm huelen?*
 18.3 Jenny: *Oh, Brito.* (le nom de famille de Marylène)
 18.4 Marylène: *Sheidaee* (nom de famille de Leeva).
 18.5 Jenny: *Wagner.*
 18.6 Marylène: *Dillmann* (nom de famille d'une collègue)
 18.7 Leeva: *Dillmann!*
 18.8 Marylène: Bonjour, Madame Dillmann.
 18.9 Leeva: Bonjour, Madame Dillmann. Chantal, ... *Wat?*
 18.10 Marylène: ... s'est noyée.
 18.11 Leeva: Bonjour, Madame Dillmann, Chantal "sour mariée".
 18.12 Marylène: mariée, *geet et?* Chantal s'est noyée.
 18.13 Leeva: Bonjour, Madame Dillmann, Chantal noyée.
 18.14 Marylène: s'est noyée.
 18.15 Leeva: se noyée. *Probéieren dat.* Bonjour, Madame Dillmann, Chantal est noyée.
 18.16 Marylène: noyée ... *fräsch.*
 18.17 Leeva: *Okay.* Bonjour, Madame Chantal ... Bonjour, Madame Dillmann, Chantal est noyée.
 18.18 Marylène: s'est noyée. Chantal s'est noyée.
 18.19 Leeva: Bonjour, Madame Dillman, Chantal est noyée.
 18.20 TEO
 18.21 Marylène: s'est noyée, Leeva.
 18.22 Leeva: *Okay, dës Kéier maachen ech richtig.* Bonjour, Madame Dillmann. Chantal ... s'est ... noyée.
 18.23 TEO
 18.24 Marylène: noyée ... *Du méchs dat express. Sees de einfach:* Bonjour, Madame Dillmann *an da schwätzen ech.*
 18.25 Leeva: Bonjour, Madame Dillmann ...
 18.26 Marylène: *'t as alles.*
 18.27 Leeva: Chantal est noyée.
 18.28 Marylène: s'est noyée. *Fräsch! Nee, jhust:* Bonjour, Madame Dillmann! *Nee, ech maachen direkt.*
 18.29 Leeva: Bonjour, Dillmann.
 18.30 (Rire)
 18.31 Marylène: *Allez, maach!*
 18.32 Leeva: Bonjour, Madame Dillmann!

18 (36) Bonjour, Madame Dillmann! (Leeva)

- 19.1 Marylène: *An da soen ech:* Bonjour, Madame Sheidaee. Comment ça va?

19 (37) Bonjour, Madame Sheidaee (plus bas:) Mme Wagner, comment ça va? (Marylène)

- 20.1 Marylène: Très bien. *An da sees du:* Très bien.
 20.2 Leeva: Très bien. Chantal s'est ...
 20.3 Marylène: *Nee, éischer sees de très bien an da soen ech ...*
 20.4 Leeva: Très bien! Merci, très bien.
 20.5 Marylène: *Nee, jhust très bien, Leeva!*
 20.6 Leeva: Très bien!

20 (38) Très bien. (Leeva)

- 21.1 Marylène: *Lo sees de:* Pourquoi vous ...
 21.2 Leeva: *Ech wëll nach eppes man. Ee Stréch irgendwou. Mir musse rëm 13, 14, 15, 16, 19, 20*
 21.3 Marylène: *'t as egal.* Pourquoi vous me téléphonez?
 21.4 TEO

- 21.5 Marylène: (n'apprécie pas) *Nee*.
 21.6 Leeva: *Maach e bésse méi wäit. Den Här Lehrer hat gesot, du solls méi wäit maachen.* (=microphone)
 21.7 TEO (2 dernières phrases)
 21.8 Marylène: Pourquoi vous me téléphonez?

21 (41) Pourquoi vous me téléphonez? (Marylène)

- 22.1 Marylène: Chantal s'est noyée.
 22.2 Leeva: Chantal s'est noyée.

22 (42) Chantal s'est noyée. (Leeva)

- 23.1 Marylène: Quoi!! (d'une voix étonnée)

23 (43) Quoi!! (Marylène)

- 24.1 Marylène: Oui, Madame Dillmann, c'est vrai!
 24.2 Leeva: Oui, Madame Dillmann, c'est vrai.

24 (44) Oui, Madame Dillmann, c'est vrai. (Leeva)

- 25.1 Leeva: *Gesäis de, du muss ëmmer sou emdréien* (=micro), *da geet et besser.*
 25.2 Marylène: Qui l'a fait?

25 (45) Qui l'a fait? (Marylène)

- 26.1 Marylène: *Lo sees du* : C'est Robert qui l'a poussé dans l'eau.
 26.2 Leeva: C'est Robert qui pousse ...
 26.3 Marylène: qui l'a poussé.
 26.4 Leeva: qui l'a poussé Chantal.
 26.5 Marylène: *Nee, einfach* qui l'a poussé.
 26.6 Leeva: C'est Robert ... qui l'a poussé. C'est Robert qui l'a poussé.

26 (46) C'est Robert qui l'a poussée. (Leeva)

- 27.1 Marylène: *Nu son ech*: Ce petit gosse! Ce petit morvien! (=morveux!)

27 (47) Ce petit morvien! (Marylène)

- 28.1 Leeva: *Wat heescht dat?*
 (A ce moment Jenny entre et Marylène ne répond pas à la question.)
 28.2 Marylène: *Jenny, komm ran! Kuck, wat mir gemaach hun! Jenny, komm, ech hun dech gesin!*
 (lui fait écouter ce que Leeva et elle-même ont enregistré entretemps)
 28.3 TEO: Ce petit morvien!
 28.4 Jenny: morveux!
 28.5 Marylène: *Oh, morvien as och gutt.*
 28.6 Jenny: *Weess de, wat geschitt as? Ech war op der Toilette, ech war am gaang ze pissen, 't war kee Rullospobeier do.*
 28.7 Marylène: *O, béis! Dofir huet et sou laang gedauert. Lo sees du*: Vous voulez venir chercher ...
 28.8 Jenny: Vous voulez venir chercher Chantal? (répète)

28 (48) Vous voulez venir chercher Chantal? (Jenny)

- 29.1 Marylène: *Da sees du: Oui, Madame Wagner!*
 29.2 Leeva: *Firwat?*
 29.3 Marylène: *Well*
 29.4 Leeva: *Oui, kuck, Madame Dillmann! Oui, Madame Dillmann.*
 29.5 Marylène: *Wagner!*
 29.6 TEO
 29.7 Leeva: *Dillmann!*
 29.8 Marylène: *Wagner! Kuck, héier: TEO: Vous voulez ... , dat seet d'Madame Wagner. Dat seet d'Joffer vum Chantal, wann hat wëll säi Meedche siche kommen. Da seet hat: Jo, wannechglift.*
 29.9 Leeva: *A souuu!*
 29.10 Marylène: *Seite 50 (?livre de français) Ohhh! Oui, Madame Wagner!*
 29.11 Leeva: *Oui, Madame Wagner.*

29 (51) Oui, Madame Wagner. (Leeva)

- 30.1 Marylène: *'t as dem Sandra Weber, d'Sandra Weber an de Pol Wagner (2 collègues)*
 30.2 Leeva: *Wagner a Weber. Sollten do léiwer Weber man.*
 30.3 Marylène: *Lo sees du: Maman sort de la maison. Elle ...*
 30.4 Jenny: *Lo gläich muss ech nees op d'Toilette. Toilette, (6x), piss ... (rires)*
 30.5 Leeva: *pissi, pissi, pass, pass.*
 30.6 Jenny: *Allez, ech soen dat.*
 30.7 Marylène: *Maman sort de la maison. Nee. Maman ferme le téléphone et court vite dans la voiture. Elle oublie son manteau.*
 30.8 Jenny: *Allez, waart! Wat muss ech soen?*
 30.9 Marylène: *Maman ferme le téléphone, maache mer sou, et elle court vite dans la voiture.*
 30.10 Jenny: *Elle décroche (à vrai dire: raccroche) le téléphone.*
 30.11 Marylène: *Jo, elle décroche an da mécht d'Leeva sou. (à Leeva) Hörst du, wann hat seet: Elle décroche, méchst du sou: zack! Noch nicht, wenn ich so mache.*
 30.12 Leeva: *Sou?*
 30.13 Marylène: *Ja! Langsam.*
 30.14 Jenny: *Maman décroche le téléphon(e) et court vite dans la voiture et oublie son manteau.*
 30.15 TEO
 30.16 Marylène: *(Jenny avait commencé trop tôt) Fräsch! (à Leeva) Wenn ich so mache. Wanns de héiers: Maman décroche le téléphone.*
 30.17 Jenny: *Maman décroche le téléphone (bruit téléphone raccroché, par Leeva) et court vite dans la voiture et oublie son manteau.*

30 (54) Maman décroche le téléphone et court vite dans la voiture et oublie son manteau. (Jenny)

- 31.1 Jenny: *Lo ma mer: (bruit de moteur de voiture en cours de route)*
 31.2 Marylène: *Ruhe!*
 31.3 Jenny: *Nee, du méchs den Auto an ech sin d'Polizei.*
 31.4 Marylène: *Wéi, Polizei?*
 31.5 Jenny: *D'Polizei seet: (coup de sifflet) stop!*
 31.6 Marylène: *Jo, 't as cool!*
 31.7 Marylène: *Awer ech dierf mat der. D' Kéier dierf ech.*
 31.8 Leeva: *Nee sou: broum, broum!*
 31.9 Marylène: *Nee, ech maache sou: voum, voum (démarrage, régime normal, changement de vitesse, freins, coup de sifflet). A wie päift da gutt?*
 31.10 Leeva: *Ech kann dat, de Stop. (enregistrement de ces bruits)*

31 (59) (ronronnement de moteur, puis grincement de freins et coup de sifflet) (Marylène)

- 32.1 Marylène: *Lo seet d'Polizei:* Qu'est-ce qu'il y a?
32.2 Leeva: *Nee, du sees: Stoop!*
32.3 Jenny: C'est de vie ou mort. Boing!
32.4 Marylène: *Nee, lo sees du:* Qu'est-ce qu'il y a, Mademoiselle? *Lo sees du:* Qu'est-ce qu'il y a, Madame?
32.5 Leeva: Stoop!
32.6 Marylène: *Nee, dat sote mer.*
32.7 Leeva: *Nee, kuck mol, héiere mer et emol!*
32.8 Marylène: Okay, Stop, qu'est-ce qu'il y a, Mademoiselle?
32.9 Leeva: Stop, qu'est-ce qu'il y a ma ...
32.10 TEO
32.11 Jenny: 't as Madame.
32.12 Leeva: Stoop! Qu'est-ce qu'il y a, Madame?

32 (62) Stop! Qu'est-ce qu'il y a, Madame? (Leeva)

- 33.1 Marylène: C'est de vie ou de mort.
33.2 Jenny: C'est de vie ou de mort.

33 (63) C'est de vie ou de mort. (Jenny)

- 34.1 Marylène: *Wie seet:* Alors passez!
34.2 Jenny: *Du!*
34.3 Marylène: *A wie mécht* (bruit de voiture qui redémarre)
34.4 Jenny, Leeva: *Ech, ech!*
34.5 Marylène: *Mir alleguerten.* Okay. Alors passez. (bruit de voiture redémarrant)
34.6 TEO
(plusieurs répétitions)
34.7 Jenny: *Also, wéi musse mer soen?* C'est de vie ou de mort.
34.8 Marylène: *Dat hu mer well. An da seet hatt:* Stop, passez madame! *a lo soen ech.*
34.9 Leeva: Passez, Madame!
34.10 Jenny: *Nee, héier mol deen do!*
34.11 TEO: C'est de vie ou de mort.
34.12 Marylène: *Lo soen ech aleng an dann nêt laang, hä?* Alors passez.

34 (65) Alors passez. (Marylène)

- 35.1 (bruit de voiture qui redémarre)

**35 (67) oiiinnngg! ... (voiture qui démarre)
36 (68) (grincement de pneus de voiture dans un virage)**

(Ecoute à partir du début)

Fin de la 2e séance

On est parfois dérouté par les rebondissements d'une histoire comme celle-ci. Je ne m'attendais vraiment pas à cet incident spectaculaire (la noyade) et à cette réaction de la mère: "Qui l'a fait?". Quand on en a parlé, Marylène, Jenny et Leeva ont trouvé cela très normal. Elles n'y ont donc rien changé par la suite.

Ce qui a été corrigé par la suite:

- la bouche-à-bouche par le bouche-à-bouche
- elle décroche le téléphone par elle raccroche
- ce petit “morvien” par ce petit morveux.

Par la suite, un problème technique (erreur système N°10) ne nous a plus permis d'ouvrir l'histoire et de la finir dans la même ligne qu'elle avait été commencée. A partir de notes écrites on a donc reconstruit la première partie de l'histoire et on a parlé de la suite éventuelle. Malgré ma proposition de l'achever le plus vite possible en amenant un happy end, les trois auteurs ont de nouveau compliqué les choses, et Chantal s'est retrouvée à l'hôpital et elle a reçu la visite de ses collègues ... et l'histoire n'était toujours pas finie. En même temps l'intérêt pour la mener à bout commençait à manquer.

Quelque temps plus tard je pouvais quand même convaincre Marylène, Jenny et Leeva de reprendre l'histoire, de la réenregistrer à partir du début et de trouver un dénouement. Comme on peut le constater, cette 3e séance manque un peu de l'engagement des deux précédentes. Les trois filles perdent beaucoup de temps à des discussions peu fructueuses, et l'entente entre elles n'est plus aussi bonne.

3e séance

La première partie de l'histoire a été réenregistrée et écoutée.

- 37.1 Marylène: *Lo maache mer weider*: Maman ouvre la porte. Maman parque la voiture.
Allez, Jenny et as un dir. Maman parque vite la voiture.
- 37.2 Jenny: Maman parque vite la voiture.
- 37.3 TEO: vite la voiture. (le début n'a pas été enregistré)
- 37.4 Leeva: Maman!
- 37.5 Marylène: Mamaan! Mamaan! oh, oh, oh! (contrefait)
- 37.6 Jenny: *Fäärts de déng Mamm?*
- 37.7 Marylène: *Nee, ech hu jhust so gemaach. Allez, du kanns elo.*
- 37.8 Jenny: Maman parque vite la voiture.
- 37.9 Marylène: *T'as gutt.*
- 37.10 Jenny: *'t as nêt gin.*
- 37.11 Leeva: *'t as nâischt gin.*
- 37.12 Jenny: *Ma du!* (enregistrement) Maman parque vite la voiture.

37 (71) Maman parque la voiture. (Jenny)

- 38.1 Marylène: Elle entre, elle ouvre la porte.
- 38.2 Jenny: (se rapportant à une séance antérieure) *Haut maachen ech keéng Dommheeten.*
- 38.3 Marylène: *Nee, soll ech* : Elle ouvre la porte *an da méchs du d'Dir op.*
- 38.4 Jenny: *Oder ech maachen d'Dir op.*
- 38.5 Leeva: *Ech man d'Dir op.*
- 38.6 Marylène: *Nee, Leeva du méchs d'Dir, kuck, du méchs d'Dir lo op.* (Leeva s'en va ouvrir la porte de la salle). *Looss d'Dir op, Leeva!* (Leeva ferme la porte).

- 38.7 Jenny: *Méi fest.*
 38.8 Leeva: *Sou.* (ouvre et ferme, un peu plus fort)
 38.9 Jenny: *Jo.* (Leeva répète)
 38.10 Marylène: *Nee, Leeva, noch nicht, erst muß ich sagen:* Maman ouvre la porte. *Noch nicht!* Maman ouvre la porte.

38 (72) Maman ouvre la porte. (Marylène)

- 39.1 Marylène: *Jetzt Leeva, géi bei d'Leeva, ouh, géi bei d'Leeva, Jenny!*
 39.2 Jenny: (y va avec le microphone) *'t geet awer nët duer.*
 39.3 Marylène: *'t as egal.*
 39.4 Leeva: *Ech muss nach üben.* (ouvre et ferme la porte)
 39.5 Marylène: *Leeva, 't as gutt. E...part* (au lieu de départ, déformation langagière provenant des premières expériences avec le français), *lass.* (porte s'ouvre et se ferme).

39 (73) (claquement de porte)

- 40.1 Marylène: *50! oh cool, mir si bei 50.* (numéro de l'enregistrement, après réenregistrement de l'histoire.)
 40.2 Leeva: (début incompréhensible) ... *Well d'Jenny keen Dommheete mécht. Bravo Jenny!* (applaudit) *A lo, wat kënnt?*
 40.3 Jenny: *A lo fänke mer rëm un, Dommheeten ze maachen.*
 40.4 Marylène: Maman va dans la cabine de Chantal.

40 (74) Maman va dans la cabine de Chantal. (Marylène)

- 41.1 Jenny: Où est Chantal? Ma petite ...
 41.2 Marylène: *Nee, Où est Chantal?*
 41.3 Leeva: Où est Chantal?

41 (75) Où est Chantal? (Leeva)

- 42.1 Marylène: *Lo sees du:* Elle est dans la piscine. (*dit en portugais à Jenny de se taire*) Elle est dans la piscine.
 42.2 Jenny: Elle est dans la piscine.

42 (76) Elle est dans la piscine. (Jenny)

- 43.1 Jenny: *Halléluia!*
 43.2 Marylène: *A lo maach dir zwee wéi dir laaft! Chantal!!*
 43.3 Jenny: *Du bas do an ech sin d'Mamm.*
 43.4 Marylène: *Allez, waart, é...part, lass!*
 43.4 Jenny: Chantal! ... Chantal! ... (Leeva, faisant Chantal, gémit)
 43.5 TEO
 43.6 Jenny: *As et eppes gin?*
 43.7 Marylène: *Jo. Héier mol! Sief mol rouheg!*
 43.8 TEO (enregistrement pas assez fort)
 43.9 Marylène: *Dir musst méi haart soen. Chantal!! ... Qui es-tu? Hat huet et d'éischt nët rëmkann. Waart. E...part, lass.*
 43.10 Jenny: Chantal!!
 43.11 Leeva: Qui es-tu?
 43.12 Jenny: Je suis ta maman.
 43.13 Jenny: Chantal!! (enregistrement)
 43.14 Leeva: Qui es-tu?
 43.15 Jenny: Je suis ...
 43.16 Leeva: ta maman.

- 43.17 Marylène: *Eweg!*
 43.18 Jenny: *Ma ja:* Je suis ta maman.
 43.19 Leeva: *Maach mer dat och mat, wann hatt do seet:* Je suis ... ta maman! (*donne plus d'expression à cette phrase*).
 43.20 Jenny: Maman, je suis ta maman?
 43.21 Marylène: Oh, maman!! hohoho (chantonne) ... (à voix basse) *wéi blöd! Allez, Leeva, komm eng Kéier!*
 43.22 Jenny: *Ech wollt soen:* Je suis ta maman.
 43.23 Marylène: *Jo, allez! Fräsch!*
 43.24 Jenny: Chantal!! Chantal!! (Leeva gémit).
 43.25 Leeva: Qui es-tu?
 43.26 Jenny: Je suis ta maman.

**43 (80) Chantal, Chantal! (Jenny)
 Qui es-tu? (Leeva)
 Je suis ta maman. (Jenny)**

- 44.1 Marylène: Maman! *Lo, Leeva, sees de:* Maman! Maman, oh je t'aime!
 44.2 Leeva: Maman? Maman? Tu es ma ma ma ma ma maman?
 44.3 Marylène: *Jo, dat sees de.*
 44.4 Leeva: Tu tu tu es ma ma ma ma ma maman?

**44 (81) Tu, tu, tu, es ma, ma, ma, ma, maman?
 (Leeva)**

- 45.1 Jenny: Oui Chantal, je suis ta ma ma ma ma maman.
 45.2 Marylène: *Jo!*
 45.3 Jenny: Oui, Chantal, je suis ta ma ma ma ma maman.

**45 (82) Oui, Chantal, je suis ta ma, ma, ma, maman.
 (Jenny)**

- 46.1 (Rire)
 46.2 Marylène: Lo son ech hinnen: Poussez-vous! *Lo so mer all zesammen:* Poussez-vous, poussez-vous!
 46.3 Jenny: Non. *Duercherneen. Du sees:* Poussez-vous! Poussez-vous, c'est pour une fille! *Da soen ech:* C'est pour ma fille? A la clinique, à la clinique.
 46.4 Marylène: *Nee, waart, soe mer: Ech soen ...*
 46.5 Leeva: *Nee, si ruffen di Doktor.* (Marylène et Leeva continuent à parler toutes les deux si bien qu'on ne comprend pas).
 46.6 Marylène: Laissez ...
 46.7 Jenny: Laissez-nous passer!
 46.8 Marylène: Laissez-nous passer! Laissez-nous passer!
 46.9 Leeva: *Nee, si ruffen nach den Dokter un!*
 46.10 Marylène: *Nee, éischer musse mer soen:* Laissez-les passer! *Loosst mech laanscht, fir uruffen ze goen! Allez, lo so mer all zesammen:*
 46.11 Marylène, Jenny, Leeva: Laissez-moi ... Laissez-nous passer! Laissez-moi passer!
 46.12 Jenny: C'est de mort ou de vie.

**46 (83) Laissez-nous passer! (Jenny, Leeva,
 Marylène)
 C'est de mort ou de vie. (Jenny)**

- 47.1 Marylène: *'t geet. Ooch! Nach 1, 2, 3, 4, nach 4, dann hu mer di 3. Sämt.*
 47.2 Jenny: *Gutt.*
 47.3 Leeva: *Jooaah! Mir brieche de Rekord, he!*
 47.4 Marylène: *Allez, Lee, 't as un dir, lo so mir: Düüt! Lo gees du ...*
 47.5 Jenny: *Düdadüdadüda.*

- 47.6 Leeva: *Kann ech dat dote man?*
 47.7 Marylène: *Jo. Lo sees du: Maman court vite dans la cabine. (Leeva presse des touches et le signal d'erreur-canard retentit à plusieurs reprises) Allez, noch nicht, Leeva!*
 47.8 Marylène: *Hatt (Jenny) seet: Maman court dans la cabine.*
 47.9 Jenny: *Maman court dans la cabine*
 47.10 TEO: *... court dans la cabine.*
 47.11 Marylène: *Leeva, nêt (Leeva n'arrête pas à presser les touches). Jhust wann hat t färdeg as mat Maman à la cabine an da kënns du réischt.*
 47.12 Leeva: *Marylène, looss dat eent aus!*
 47.13 Marylène: *Okay! Noch nicht Leeva! (à Jenny) Weess de, wat's de ze soen hues?*
 47.14 Jenny: *Maman court dans la cabine.*

47 (85) Maman court dans la cabine. (Jenny)

- 48.1 Marylène: *Lo musse mer lafen, Leeva, du muss matlafen. (piétinent sur place)*

48 (86) (bruit de pas)

- 49.1 Marylène: *Lo so mer: Maman compose le numéro. Dat soen ech. (à Leeva) Noch nicht, Leeva! ... Maman compose le numéro.*

49 (87) Maman compose le numéro. (Marylène)

- 50.1 Marylène: *Lo réischt. Warte! Wir sind auf der dritten Seite.*
 50.2 Leeva: *Wir sind schnell, ohne schöne Dummheiten zu machen ... Ich nehme alles zurück, was ich gesagt habe.*
 50.3 Marylène: *Allez, Leeva, jetzt!*
 (pas, touche "coing" de façon répétée)

50 (88) (touches de clavier pour composer le numéro)

- 51.1 Marylène: *Leeva, du muss lues maachen.*
 51.2 Leeva: *Ech man dat doten einfach, ok?*
 51.3 Marylène: *Jo. Jhust 6 Buchstawen ... Docteur, venez vite, dat sees du!*
 51.4 Leeva: *Doctour, venez vite!*
 51.5 Marylène: *Allez, à la piscine.*
 51.6 Leeva: *Doctoueur, venez vite à la piscine! (avec beaucoup d'intonation)*
 51.7 TEO
 51.8 Marylène: *Docteur! Fräsch. (rire de Leeva) Jenny, wëlls du dat soen?*
 51.9 Jenny: *Jo.*
 51.10 Marylène: *Docteur, venez vite, c'est de vie ou de mort! (voix plus élevée)*
 51.11 Jenny: *Docteur, venez vite dans la piscine! C'est de vie ou de mort.*

51 (90) Docteur, venez vite à la piscine, c'est de vie ou de mort. (Jenny)

- 52.1 Marylène: *Geschwë si mer un der véierter.*
 52.2 Leeva: *Ka sin.*
 52.3 Jenny: *Jo, well ech keng Dommheete méi man.*
 52.4 Leeva: *Lo kënnt den Dokter réischt.*
 52.5 Marylène: *Jo, lo kënnt d'Ambulanz, dadüdadü.*
 52.6 Leeva: *Nee, keen düda, 't as nëmnen den Dokter léng.*
 52.7 Marylène: *Den Dokter kënnt mam Auto. (Jenny fait le bruit de voiture.) Nee, d'Leeva mécht dat.*
 52.8 Leeva: *Nee, nëmme lues, ok?*
 52.9 Marylène: *Hei, Jenny, ka jo méi lues, hä! Lues, nêt schnell.*

52.10 Jenny, Leeva: (voiture en circulation avec grincement dans le virage)

52 (91) (voiture du docteur, à vive allure)

- 53.1 Marylène: Le docteur sort vite de la voiture. *Jenny, dat sees du!*
53.2 Leeva: *Nee*, le docteur parque la voiture.
53.3 Marylène: *A jo.* (avec Leeva) Le docteur parque la voiture ...
53.4 Leeva: au piscine.
53.5 Marylène: *Nee*, Le docteur parque la voiture et il court vite à la piscine.
53.6 Leeva: *Nee!*
53.7 Jenny: *Dach!*
53.8 Marylène: *Dach an da leefs de, Leeva!*
53.9 Jenny: Le docteur parque la voiture, il court dans la piscine. (bruit de pas)

53 (92) Le docteur parque la voiture, il court dans la piscine. (Jenny)

- 54.1 Leeva: (début incompréhensible) *soss geet hie mol fort mat der Bomm rëm* (erreur de système)
54.2 Marylène: (compte jusqu'à 18) *Nach 18, dann hu mer di 4. Sait.*
54.3 Jenny: *Ja, gutt.*
54.4 Marylène: *Lo sees de:* Le docteur ...
54.5 Leeva: *Marylène, winni kënns du dann drun?*
54.6 Marylène: *Da soe mir:* Le docteur est, le docteur vient chez Chantal. (enregistre:) Le docteur est à la piscine. Il regarde Chantal.
54.7 TEO
54.8 Marylène: Le docteur ... *nee, wat soll mer lo son?*
54.9 Jenny: Le docteur court vite à la piscine et examine Chantal.
54.10 Marylène: *A sou. Nee*, il est ...
54.11 Jenny: examine *hues de nach nët gesot.*
54.12 Marylène: *Nee, mir soten:* il parque la voiture et court vite à la piscine. *An dann lo nach:* Il va à la cabine des garçons et il passe à la caisse. (?)
54.13 Leeva: (au fond) *Nee, hie kuckt et.*
54.14 Marylène: et il voit ...
54.15 Jenny: Chantal.
54.16 Leeva: *Hie kuckt d'Chantal.*
54.17 Marylène: *Jo, so dir, wa dir wëllt!* (Jenny, gémit) *Oh, Jenny, wat hues de? Bas de eng al Bomi oder wat? Allez, Jenny!*
54.18 Jenny: *Wat muss ech soe lo?*
54.19 Marylène: *'t as egal.* Le docteur va à la piscine et il examine Chantal.
54.20 Leeva: (au fond, contrefaisant Chantal qui revient à soi) Qui est-il? Mon, mon, pa pa pa papa?
54.21 Marylène: *So nâischt méi!*
54.22 Jenny: Le docteur est dans la piscine. Il examine Chantal.

54 (94) Le docteur est à la piscine. Il examine Chantal. (Jenny)

- 55.1 Marylène: *Lo ma mer:* Ah, Chantal! Chantal, comment ça va? *An da sees de :* Papa? *Allez, lo soen ech.* Chantal, tu te souviens de moi, je suis le docteur. (enregistre) Chantal, tu te souviens de moi, je suis le médecin.

55 (95) Chantal, tu te souviens de moi, je suis le médecin? (Marylène)

- 56.1 Jenny: *Kuck, lo muss de laachen. Aha!*
56.2 Marylène: *Nee, waart!*
56.3 Jenny: *Wéi hues de dat gesot?* Le médecin Bouffetout? *oder trente Tournemal (?)*.
56.4 Marylène: *Nee!*

- 56.5 Leeva: (faisant semblant de rigoler) ... , mon papa?
 56.6 Marylène: *Jo, sou.*
 56.7 Leeva: (rigole) Tu es mon papaaa?

56 (96) Tu es mon papa? (Leeva)

- 57.1 Leeva: *'t as e bèsse verréckt gin do.*
 (Il sonne)
 57.2 Marylène: *Allez, komm mir maachen déi nach!*
 57.3 Jenny: *Si kommen eis sichen.*
 57.4 Marylène: *Jo, komm, mir maache bis dohinner!*
 57.5 Jenny: *A wa mer nach kénne weiderman?*
 57.6 Marylène: *Jo, nach 3 Sätz.*
 57.7 Leeva: *Wat as dat doen? Nooon, je suis le docteur!*
 57.8 Marylène: *Nee, lo sees de: Le médecin regarde, äh, examine Chantal.*
 57.9 Leeva: *Dat hu mer.*
 57.10 Marylène: *Jo, an lo, wat solle mer lo soen?*
 57.11 Leeva: *Nee, lo seet den Dokter: Emmh, du solls ...*
 57.12 Marylène: *Géi den Här Lehrer mol ruffen, an da weisen mer him, wat mer alles
 gemaach hun ...*
 57.13 Jenny: (de retour) *Mets-la un peu dans l'eau!*
 57.14 Marylène: *Jo, lo sees du dat, Jenny. (cris d'enfants, récréation) Mettez-la un peu
 dans l'eau!*

57 (97) Mettez-la un peu dans l'eau! (Marylène)

- 58.1 Marylène: *A lo hun dir hatt an d'Waasser gehäit, as hatt opgewaach.*
 58.2 Marylène, Jenny, Leeva: *Un, deux, trois, plätsch!*
 58.3 Leeva: *One, two, three, ploatsch! Er ist im Wasser gefallen.*
 58.4 Marylène: *Un, deux, trois ...*
 58.5 Leeva: *One, two, three ...*
 58.6 Marylène: *Jo, okay, sou as et, Leeva, awer mir sollen all zesammen.*
 58.7 Marylène, Leeva, Jenny: *One, two, three, platsch!*

58 (98) One, two, three, plätsch! (Marylène, Leeva, Jenny)

- 59.1 Marylène: *Ah, ah, ah, ah, lo ma mer: Ah, qu'est-ce qu'il y a? ...*
 59.2 Jenny: *Nee, du wärs d'Marylène: Ma, Je Jenny, regarde!*
 59.3 Marylène: *Au revoir, Chantal, bloubloubloublou!*
 59.4 Leeva: *Nee, da maache mir, kuck, mir maache sou, Marylène. Regarde, Jenny!*
 59.5 Marylène: (impatiente) *allez, mir wëlle lo un di véiert Sait kommen. Leeva, so wat's
 du wolls soen.*
 59.6 Leeva: *Regarde Jenny. Au revoir, Chantal!*

59 (99) Au revoir, Chantal! (Leeva)

- Marylène: *Wat war dat fir ee Kabes!*
 Leeva: *An duerno soen ech: Viens, Chan ..., eh Jenny! (bruit de récréation)*
 Marylène: *Mir man aus. (des enfants d'une autre classe veulent entrer). Jenny,
 maach zou! ... Komm, mir maache: bloubloubloublou.*
 Jenny: *Nee, ech muss nach soen:*
 Marylène: *Je suis ici.*
 Jenny: *Viens vite, chéri! Regarde!*
 (L'instituteur entre)
 Marylène: *Här Lehrer, mir hu well d'drëtt Sait gemaach.*
 Instituteur: (étonné) *As d'Geschicht nach ëmmer nët fäerdeg?*
 Marylène: *Mir si geschwë fäerdeg! Mir hu gemaach. Den Dokter as an d'Piscine
 komm, nê, an lo geet hat heem, mam Dokter heem. D' as nët laang. An
 da gët eng kleng Party, wou hatt e puer Cadeau-en kritt. Fini!*

Fin de la 3e séance

6.2.1.3 Jos Scheuren école de Canach

Les débuts

La classe de la troisième année d'études de Canach promotion 93/94 se compose de dix filles et de huit garçons.

Les enfants ont eu leur premier contact avec le logiciel TEO après les vacances de la Toussaint 1993, au début du mois de novembre. Après une brève présentation du logiciel TEO (environ une demi-heure) tous les enfants étaient capables de manipuler sans difficulté le nouvel outil. En effet, il faut souligner que TEO est un logiciel convivial et ouvert qui permet d'enregistrer les histoires que les enfants racontent dans un micro incorporé ou connecté à un ordinateur. Ce logiciel n'exige aucune connaissance en informatique et est accessible à tous les enfants de notre système scolaire (préscolaire, primaire et post-primaire).

Depuis leur entrée à l'enseignement primaire, mes élèves étaient habitués à la pratique de l'atelier d'écriture²³⁸. Ils ont l'habitude de travailler sur différentes sortes d'ordinateurs (BBC, Atari, Mac) avec différents traitements de texte (View, Folio, Wordplus, Word, ...). Les enfants produisent à la fin de chaque trimestre un journal scolaire à tirage limité. Lorsque j'annonçais notre travail avec TEO, les élèves étaient dans l'attente presque impatiente du nouvel outil et présentaient déjà à l'avance des sujets qu'ils voulaient traiter. On les notait sur une feuille qu'on affichait dans notre salle de classe.

Au début, les enfants se basaient encore beaucoup sur les sujets du manuel de français officiel ou produisaient des histoires avec des phrases de série. Mais peu à peu, les enfants parvenaient à trouver leur propre manière de raconter des histoires qu'ils avaient vécues ou imaginées dans leur propre langue.

Lieu de travail

Les ordinateurs se trouvent dans une petite salle contiguë à notre grande salle de classe. Cette petite salle (six mètres sur deux mètres et demi) dispose de trois portes par lesquelles on peut accéder (par le corridor, par notre salle de classe et par une autre salle de classe). Ainsi, tous les enfants de notre bâtiment scolaire peuvent y travailler sans déranger personne.

Le maître ne peut pas voir ce qui se passe à côté (ce qui est bien à la fois pour le maître et pour les enfants), mais il peut bien

²³⁸Gérard Gretsches, 1992, Computer im Schreibatelier, Courier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

entendre ses enfants au travail. Derrière le clavier de l'ordinateur se trouve un magnétophone à cassettes audio qui enregistre la totalité des discours des enfants pendant les séances d'élaboration des histoires avec TEO. Il est dommage qu'on ne puisse pas disposer plus souvent d'une caméra vidéo qui enregistre aussi les gestes et les actes des enfants pendant la genèse de leurs anecdotes racontées. Les élèves sont bien au courant de ces enregistrements et mettent eux-mêmes en marche le magnétophone avant le début de chaque séance. Ainsi, le maître a l'occasion d'écouter, de suivre, de comprendre, d'analyser et d'évaluer après coup les origines, le développement et l'élaboration de l'histoire enregistrée. De ce fait, il pourra apprendre à connaître les capacités orales de ses disciples. Pendant les enregistrements, les portes de la petite salle étaient naturellement fermées et les enfants se trouvaient seuls à élaborer leurs histoires.

Les groupes

Les enfants formaient spontanément des groupes de trois, quatre ou même cinq collaborateurs pour travailler à leur histoire. La composition de ces groupes dépendait de la nature du sujet, de la compétence orale en français de quelques enfants de notre classe, de l'humeur du moment, de la motivation et de la volonté de collaboration des enfants.

Les enfants avaient bien vite trouvé le moyen de faciliter leur travail et d'assurer une certaine fluidité dans l'élaboration de leurs textes parlés: ils intégraient dans leur groupe un enfant francophone et profitaient ainsi de ses compétences en la matière. En effet, nos enfants luxembourgeois ont énormément profité de cet enseignement par leurs condisciples: enrichissement du vocabulaire, diction, prononciation, intonation,

En écoutant les cassettes audio, on ne peut s'empêcher d'admirer la patience, la volonté d'aider le camarade, bref un vrai savoir-faire pédagogique de certains (certaines) de nos enfants. En effet, quel maître pourrait inviter un enfant à répéter jusqu'à dix fois la même phrase sans interruption? Force est de remarquer que dans la plupart des groupes ce sont les filles qui prennent la direction des opérations aussi bien sur le plan technique que sur le terrain du langage, ceci toujours dans un climat de confiance et de bonne entente.

Les histoires

Les enfants ont toujours le libre choix de leurs histoires. Parfois ils s'inspirent du programme officiel de notre manuel, parfois ils racontent des histoires qu'ils ont vécues, des fois ils font appel à

leur imagination et finalement ils s'inspirent souvent des images qu'ils trouvent dans les dictionnaires illustrés et des lexiques en français facile. Il faut également remarquer que les enfants ont la possibilité et disposent du temps nécessaire pour raconter leurs histoires à leurs camarades soit au cours de la discussion avant les ateliers d'écriture du lundi-matin, soit au cours d'une petite conversation (cercle matinal) qui s'organise chaque matin après le jeu de la flûte à bec.

Voici quelques exemples inspirés du programme officiel de notre manuel:

Notre classe.
Moi, Catherine.
Moi, Reinaldo.
La petite souris.
Dans la maison.

Dans la chambre.
Ma journée.
A l'école.
Dans la cuisine.
Dans la salle de bain.

Exemples d'histoires vécues:

Au restaurant.
A la plage.
Au zoo. A la patinoire.
Les chevaux.
Dans la musique.
Au cirque.
Dans la LASEP.

La mer.
A la ferme.
A la poste.
A l'épicerie.
A la récréation.
La communion.

Exemples d'histoires imaginées:

La petite souris.
Au château.
A la télévision.
Chez la coiffeuse.
Dans le bois.
Les dinosaures.

A la pêche.
Sous l'eau.
Au camping.
Chez le docteur.
L'anniversaire de Nadine.
Au motocross.

Exemples à partir d'images trouvées dans des livres français:

Au jardin.
A la piscine.
A la gare.
Chez le fleuriste.

Au supermarché.
Au living.
Les animaux domestiques.

Peu à peu, dans le courant de l'année, les enfants deviennent plus autonomes dans le choix de leurs sujets. Ils notent le sujet de leur histoire ainsi que les noms de leurs collaborateurs sur une fiche qu'on affiche au panneau de la salle de classe afin d'assurer à chacun son tour pour travailler à la machine.

Elaboration des histoires

Les enfants travaillent seuls avec TEO, c'est-à-dire ils mettent en marche l'ordinateur et le magnétophone, chargent le programme et commencent à dicter leurs histoires dans le micro. Pendant cette phase, le maître n'est pas présent dans la petite salle et le petit groupe travaille d'une manière autonome. Quand les enfants ont fini leur histoire, ils sauvegardent leur travail et retournent dans la salle de classe pour continuer leur travail scolaire "obligatoire".

Au début, les enfants n'ont en tête que le titre et le fil rouge de leurs histoires. Chaque séance commence par une répartition de rôles: "Toi, tu es le raconteur, toi, tu es la mère, toi, tu es" Ensuite, il y a une discussion sur le développement de l'histoire ainsi qu'une sorte de "brain-storming" pour entendre les idées et les détails de l'histoire à composer. Parfois les enfants procèdent d'une manière inhabituelle - à nos yeux d'adultes - à la construction d'une histoire. Des fois, ils commencent avec la dernière phrase de leur histoire, avant d'insérer les autres détails de leur aventure. Ainsi, chaque groupe procède selon sa propre manière et dynamique de travail.

Voici les étapes principales d'une séance avec TEO:

- 1) Les enfants élaborent et enregistrent leur histoire en groupe devant l'ordinateur;
- 2) écoute du produit fini (devant la classe ou en groupes) avec questions de compréhension (de la part des enfants, plus rarement de la part du maître), suggestions, améliorations, corrections (si nécessaire);
- 3) corrections (ou changements, intonation, logique, grammaire, ...) effectuées par le groupe auteur et écoute finale de l'histoire;
- 4) transcription du maître de l'histoire par écrit, lecture de l'histoire dans la classe et insertion du document dans le journal scolaire trimestriel. Cette dernière étape a été introduite à la demande expresse des enfants.

Elaboration

Les rapports de Fernand Tremuth et de Léon Borschette sur le travail avec TEO en 3e année d'études fournissent tous les détails qui sont également valables pour l'élaboration des histoires dans ma classe.

Ecoute

Les écoutes des histoires se font généralement dans la grande salle de classe via un magnétophone (ou un haut-parleur actif) branché directement sur l'ordinateur. Ainsi, toute la classe peut participer à l'écoute de l'histoire parlée. Une telle écoute collective n'est cependant pas forcément nécessaire. La conférence d'écoute pourrait se faire aussi par groupes devant l'ordinateur même, et il existe encore possibilités d'écoute. A chaque fois, on est surpris par le silence et la concentration des enfants pendant les écoutes. Les élèves sont vraiment intéressés par le contenu de l'histoire de leurs copains. Vu la durée des histoires, une écoute ne prend que quelques minutes. Mais parfois on doit répéter l'écoute plusieurs fois, car les histoires sont tellement amusantes et le bruitage de fond tellement intéressant.

Après cette phase d'écoute commence la conférence d'écoute proprement dite. Au commencement, les enfants posent beaucoup de questions sur le vocabulaire (Wat heescht ...?). Ensuite, ils questionnent le groupe auteur sur le contenu de leur histoire (Firwat? ... Wéisou? ... An dun? ...). De rares fois, le maître lui aussi pose des questions aux petits auteurs pour examiner la compréhension du sens de l'histoire présentée. Mais la plupart des fois, le maître se contente d'écouter, d'animer et de relancer les débats.

Quelques enfants, dont les compétences en français sont plus développées interviennent avec leurs propositions de correction ou d'amélioration (Dat hätt een nach esou kënn soen ...). Il est évident que le vocabulaire français de nos enfants luxembourgeois se trouve considérablement enrichi.

Une part très importante de la conférence d'écoute est consacrée à la prononciation, à la diction et à l'intonation de la langue française. Cependant, l'histoire originale ne doit pas être trop changée et il faut aussi veiller à ce que la spontanéité des énoncés originaux soit conservée autant que possible. Il faut aussi que l'histoire originale reste la "propriété spirituelle" du groupe auteur. C'est finalement au groupe de décider de la quantité et de la qualité des changements à apporter à l'histoire. Généralement les enfants ont développé une sensibilité particulière pour leur histoire et ils font un choix judicieux entre les changements qu'ils jugent nécessaires et ceux qu'ils estiment sans grande importance pour la qualité de présentation de leur histoire.

Suit, si le groupe le désire, la

Correction de l'histoire

La correction de l'histoire se fait devant l'ordinateur avec le groupe auteur de l'histoire et parfois avec quelques nouveaux col-

laborateurs francophones. Des phrases que les enfants ne jugent pas nécessaires à l'intérieur de l'histoire sont jetées à la poubelle (c'est très facile et confortable); d'autres phrases que les enfants ne jugent pas à leur place correcte sont placées à d'autres endroits de l'histoire, de nouvelles phrases sont enregistrées, parfois avec un nouveau contenu, parfois avec une meilleure prononciation ou intonation.

Les enfants se donnent beaucoup de peine pour conserver l'originalité de leurs énoncés et parfois ajoutent d'autres détails très explicatifs et intéressants. La phase de correction dure encore 30-40 minutes. Après, c'est le moment de présenter le produit fini à toute la classe avec la joie qu'on éprouve après un travail bien fait. Mais il convient de relever que la phase de correction n'est pas la plus importante dans le processus d'élaboration avec le logiciel TEO. Aussi, le plus souvent, les enfants ne changeaient-ils pas beaucoup d'énoncés dans leur histoire parlée (généralement les phrases à diction ou prononciation fautive). La correction peut donc dans ce cadre être considérée comme une phase qui n'est pas absolument nécessaire.

Quand travaillons-nous avec TEO?

En principe, les enfants peuvent travailler avec ce programme quand ils ont fini leur travail scolaire "normal". Mais on travaille systématiquement avec cet outil pendant nos ateliers d'écriture (deux heures par semaine au moins, de préférence le lundi matin). Parfois aussi, la présence d'un groupe n'est pas absolument nécessaire dans notre salle de classe, par exemple pendant des répétitions, les séances d'échanges oraux et les compréhensions orales du manuel officiel, les "faites des phrases selon le modèle". Des groupes d'élèves peuvent alors travailler confortablement avec TEO. Souvent même les enfants sont prêts à sacrifier leur temps de récréation (s'il s'agit de finir une histoire). D'autres élèves, s'ils ne peuvent pas participer pour des raisons de santé au cours d'éducation physique, se mettent à la machine et travaillent. Les heures d'option sont aussi parfois utilisées pour le travail avec TEO.

Certes, il n'est pas facile du tout d'intégrer ce nouvel outil comme TEO dans notre programme officiel de français qui est déjà très chargé en troisième année d'études. Mais n'est-il pas possible d'effectuer un choix entre les exercices oraux structurés du manuel et les exercices oraux libres d'un groupe devant l'ordinateur? Est-ce que pendant les séances avec TEO, les enfants ne sont-ils pas amenés à écouter et à parler le français (même si leurs conversations se font au début dans leur langue maternelle) comme l'exige le plan d'études? Quand on parvient à organiser d'une manière flexible le

déroulement normal des leçons de français, on trouve toujours le temps d'employer ou d'insérer le module TEO dans cet enseignement. Dans les années à venir, TEO fera partie de mon enseignement et ceci non seulement en français. Quoique les séances d'élaboration, d'écoute et de correction TEO prennent un temps considérable, on parvient à accomplir le programme officiel de français. Même si parfois les enfants doivent interrompre leur travail avec TEO pour suivre des cours indispensables à leur formation de base, la qualité de leur travail avec TEO n'en souffre pas. J'ai constaté que souvent ils apportent des idées nouvelles pour leur histoire le lendemain.

Ainsi, on peut employer TEO comme module flexible et polyvalent. Et n'est-ce pas un bienfait que d'épargner aux enfants le flot de fiches auxquelles ils sont confrontés déjà dans maintes autres branches? Et n'est-il pas aussi le devoir de l'école que de prêter aux enfants ce dont on les prive à la maison et pendant les heures de loisir: le temps, le temps de faire des découvertes, seuls et en groupe, le temps de se parler, le temps de penser et de réfléchir en tranquillité, le temps de fabuler et d'imaginer et enfin aussi ... le temps de jouer. C'est le logiciel TEO qui offre toutes ces possibilités dans le domaine de l'apprentissage d'une langue étrangère.

6.3 4e année d'études

6.3.1 L'opinion de l'enseignant

6.3.1.1 Chantal Hennico école de Mondorf

Pour ce qui est du travail avec l'ordinateur, les enfants sont très enthousiasmés.

Les enfants aiment inventer des histoires avec TEO à partir d'un sujet, d'une vague proposition de ma part. J'ai demandé aux enfants s'ils voulaient choisir eux-mêmes des sujets, mais ils disaient qu'ils perdraient trop de temps pour se décider. Et de toute façon, la manière dont est racontée l'histoire est totalement libre. Pour inventer l'histoire, les enfants ne font pas beaucoup de préparations. Ils se lancent dans l'histoire après avoir discuté brièvement du "fil rouge". En cours de route, ils essaient, ils corrigent, ils changent.

Tous les enfants ont trouvé que le programme TEO était facile à manipuler et que c'était amusant.

Pour se débrouiller dans une langue étrangère, ils trouvent assez de possibilités.

Tous les enfants aiment travailler en groupe, on s'inspire, on s'aide, on se donne des idées. Ils aiment discuter du travail. Et les enfants plus timides et plus silencieux en classe, sont plus à l'aise; ils aiment s'investir dans de petits groupes. Dans leur voix, on sent une spontanéité et vivacité qu'on ne trouve pas dans des situations scolaires "classiques".

Les enfants font preuve d'une grande persévérance et concentration. Ils apprennent à se respecter, s'écouter et s'accepter en travaillant en groupes. En général, les enfants aiment travailler avec les filles, aussi bien qu'avec les garçons.

Le travail avec l'ordinateur a été très positif, les enfants m'ont dit qu'ils aimeraient taper et enregistrer plus d'histoires. Mais je dois admettre que j'ai quelquefois oublié l'ordinateur. Je n'ai pas toujours été assez flexible pour le mettre en oeuvre plus souvent. Parfois, il me semblait plus important de garder les enfants en classe pour traiter tel ou tel sujet du livre (dat do mussen se lo awer matkréien ...).

Les programmes officiels sont vraiment chargés, surtout quand beaucoup d'enfants ont du mal à suivre des explications grammaticales abstraites. Les enfants ont besoin de temps quand ils travaillent avec l'ordinateur. Mais la pratique quotidienne d'enseignement serait alors perturbée puisqu'elle ne prévoit pas assez de temps pour de telles expérimentations ...

J'ai réalisé qu'il existe aussi d'autres priorités pour l'enseignement. Il faut avoir le courage de laisser de côté quelque chose et de

réserver plus de temps au travail autonome des enfants. Je dois admettre qu'on ne sort pas toujours facilement de ce dilemme.

Chaque enfant a contribué à l'élaboration d'une histoire. Quelques enfants ont participé plusieurs fois à un enregistrement. Nous avons enregistré 16 histoires sur l'ordinateur. 3 histoires ne sont pas encore terminées, mais comme je garderai la classe l'année prochaine, on pourra continuer le travail.

Au cours de cette année j'ai réalisé de plus en plus que les enfants travaillent d'une façon plus efficace et engagée s'ils choisissent eux-mêmes les devoirs et s'ils les exécutent d'une façon plus autonome. Voilà pourquoi je vais travailler avec un plan à semaine l'année prochaine. Une collègue m'en a parlé et j'ai essayé cette nouvelle méthode de travail les dernières semaines à l'école. Le résultat était positif. Comme les enfants se sentaient plus responsables de leur travail (ils prenaient la décision de faire tel ou tel devoir), ils étaient beaucoup plus motivés.

Les changements ne sont pas toujours faciles, on a tout de même tendance à "tirer toutes les ficelles" ...

J'essaierai de prévoir plus de temps pour le travail avec TEO en l'intégrant dans le plan à semaine, ainsi il aura une place fixe. Il sera peut-être aussi possible de laisser chaque enfant taper un texte ou un devoir (exercice) plus souvent.

Au début, j'avais mes doutes envers les ordinateurs, ces "machines un peu froides", mais désormais je pense que c'est un outil de travail qui permet à l'enfant de développer beaucoup d'éléments créatifs de sa personnalité. "Mais on n'a pas assez de machines", disent les enfants. C'est vrai, quand on voit toutes ces possibilités qu'offre l'ordinateur, on aimerait en profiter d'avantage.

Alexandre

L'histoire est racontée par Sandy, Benny et David

Après avoir lu dans le livre de français l'histoire de la mauvaise journée d'Alexandre, Sandy, Benny et David ont raconté la même histoire à l'aide de TEO.

Voici l'histoire telle qu'elle figure dans le manuel de français de la 4e année d'études:

La terrible, horrible, affreuse, mauvaise journée d'Alexandre

Ce matin, quand le réveil a sonné, j'ai sauté du lit et j'ai dérapé sur ma planche à roulettes. Alors j'ai compris tout de suite:

- Aujourd'hui, je vais avoir une terrible, horrible, affreuse, mauvaise journée.

Au petit déjeuner, mon frère Antoine a trouvé dans son paquet de flocons d'avoine une petite auto. Mon frère Nicolas a trouvé dans son paquet un stylo

d'agent secret. Moi, dans mon paquet de flocons d'avoine, je n'ai rien trouvé d'autre que des flocons d'avoine. J'ai dit:

- Je ne peux plus rester dans cette maison. Je vais partir en Australie.

A l'école, j'ai dessiné un château invisible, et mon ami Paul a dessiné un bateau. Madame Cartier a préféré le bateau. En maths, elle a dit:

- Alexandre, tu dois faire un effort.

Mais moi, j'ai dit qu'on ne peut pas faire un effort quand on a une terrible, horrible, affreuse, mauvaise journée.

Après l'école, maman a emmené tout le monde chez le dentiste. J'ai été le seul à avoir une carie. Mes deux frères ont rigolé. Le dentiste a dit:

- Reviens la semaine prochaine, je vais réparer ça.

J'ai répondu:

- La semaine prochaine, je vais partir en Australie, car j'en ai assez de cette terrible, horrible, affreuse, mauvaise journée.

Au dîner on a mangé une soupe aux tomates. Je déteste les tomates. J'ai horreur de ça. A la télé on a montré un film avec des gens qui s'embrassent et j'ai horreur de ça.

Enfin je suis allé au lit pour arrêter cette terrible, horrible, affreuse, mauvaise journée. Maman dit que ça arrive, des journées comme ça, même en Australie.

On se rend très vite compte que les enfants ont choisi les éléments qui leur paraissaient être les plus intéressants et les plus vivants. Mais ils ont aussi dépassé le cadre du texte en ajoutant des détails et une autre fin.

Benny est plus courageux à parler le français, bien qu'il ait encore beaucoup de problèmes pour s'articuler. Sa mère étant allemande et son père finlandais, Benny a beaucoup de facilités pour parler l'allemand. Il est pratiquement germanophone.

David est timide, il a souvent peur de faire des fautes, il hésite beaucoup à participer aux discussions de classe. David ne se sent pas bien dans sa peau quand il doit parler le français. A la maison, on a peu de contact avec cette langue. Le français était déjà un problème pour le grand frère de David. Dès le début de la troisième année d'études, les parents de David avaient peur que les mêmes difficultés allaient se répéter. Ces peurs ont été transmises à David. David comprend assez bien le français, il connaît aussi les mots clés des leçons, mais il ne peut pas s'articuler librement et faire des phrases.

Benny et David se sentaient à l'aise lors de l'enregistrement. Comme on avait lu et discuté le texte, ils avaient un moyen pour s'accrocher lors des problèmes d'expression. En plus, les garçons aimaient bien travailler avec Sandy.

Sandy est vraiment sympathique lors de travaux en groupe. Elle corrige les autres d'une façon très discrète, ce qui est important

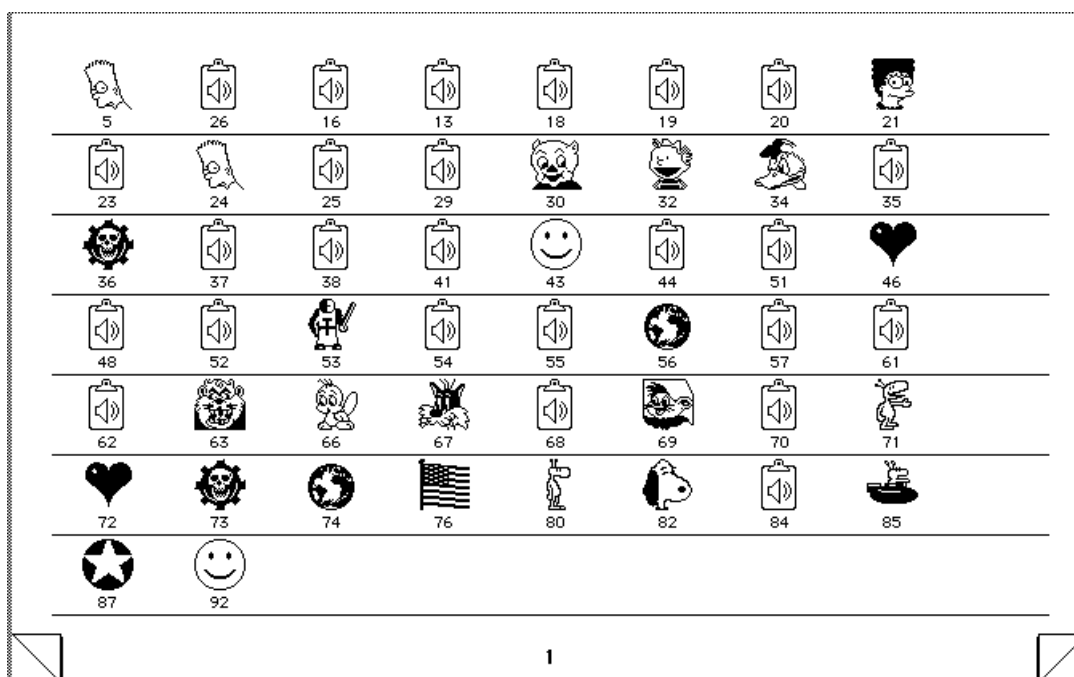
pour David, qui est très sensible et pour Benny, qui s'énerve facilement lorsqu'il sent une pression ou une concurrence trop grandes. En classe, Sandy est plutôt calme et sérieuse, mais quand elle travaille avec un petit groupe, elle se défoule, elle est très comique et vivante. Il est très étonnant pour moi d'entendre les blagues qu'elle fait pendant l'enregistrement.

Le travail avec l'ordinateur m'a permis de connaître beaucoup d'enfants d'un autre point de vue.

Revenons à l'histoire (2 heures de travail):

- | | | | |
|------|----|--------------|---|
| (01) | 5 | Sandy | Le matin, quand Alexandre a sauté du lit, il a dérapé sur sa planche à roulettes. |
| (02) | 26 | Benny | "Oh, non, maintenant je avoir une mauvaise journée!!!" |
| (03) | 16 | Sandy | Les deux frères ont rigolé. |
| (04) | 3 | David | La mère a écouté le bruit. |
| (05) | 18 | Benny | Elle est allée tout de suite dans la chambre d'Alexandre. |
| (06) | 19 | David | "Qu'est-ce qu'il y a, Alexandre?" |
| (07) | 20 | Sandy | "Oh, rien, maman, j'ai juste dérapé sur ma planche à roulettes." |
| | | Benny | "Ah, ok." |
| (08) | 21 | tous | "Quoi, tu as dérapé sur ta planche à roulettes?" |
| (09) | 23 | David | " Tu as te pas fait mal? " |
| (10) | 24 | Benny | "Mais non, maman!" |
| (11) | 25 | Sandy | "Alors, viens manger!" |
| (12) | 29 | David | "Une minite, maman!" |
| (13) | 30 | Benny | Au petit déjeuner, Antoine a trouvé un petit auto pour jouer. |
| (14) | 32 | Benny | Nicolas a trouvé dans son paquet de flocons un stylo magique. |
| (15) | 34 | Sandy | Mais Alexandre a cherché, cherché, mais il a rien trouvé. |
| (16) | 35 | Benny | Maintenant Alexandre est très, très, très fâché. |
| (17) | 36 | Sandy | Il laisse tomber son paquet de flocons d'avoine. |
| (18) | 37 | Sandy | Alexandre dit: "Maintenant, c'est une terrible, mauvaise journée." |
| (19) | 38 | David | Il est allé à l'école. |
| (20) | 41 | Sandy | La première leçon, ils ont fait des dessins. |
| (21) | 43 | Sandy | Alexandre est en train de dessiner.
(Alexandre siffle: Benny) |
| (22) | 44 | Sandy | Il a montré son dessin à la maîtresse. |
| (23) | 51 | Sandy | La maîtresse a préféré le bateau de Paul. |
| (24) | 46 | Benny | "Mais qu'est-ce que c'est ça?" |
| | | Sandy | "-C'est un château invisible, maîtresse!" |
| (25) | 48 | Sandy | Son copain Paul a dessiné vraiment un joli bateau. |
| (26) | 52 | Benny | La deuxième leçon, il a fait la mathématique. |
| (27) | 53 | David | Il a fait trop de fautes. |
| (28) | 54 | Sandy | La maîtresse a dit: "Tu dois faire un effort!" |
| (29) | 55 | Sandy | Alexandre dit: "Maintenant, c'est une horrible, terrible, mauvaise journée." |
| (30) | 56 | Sandy | Après l'école, maman a emmené tout le monde chez le dentiste. |
| (31) | 57 | Benny | Le dentiste regarde les dents de Antoine et Nicolas. |
| (32) | 61 | David | Ils ont rien. |
| (33) | 62 | Sandy | Maintenant, il regarde les dents d'Alexandre. |
| (34) | 63 | Sandy | Alexandre a peur du dentiste. Il crie.
(Benny et David crient) |
| (35) | 66 | Sandy | Le dentiste dit: "Tu as une carie." |
| (36) | 67 | Sandy | Alexandre dit: |
| | | Benny, David | "Oh, non, pas une carie." |
| (37) | 68 | Sandy | Les deux frères rigolent.
(Benny et David rigolent) |
| (38) | 69 | Sandy | Alexandre dit: "Mais c'est une herrible , terrible, horreuse , mauvaise journée." |

(39)	70	David	Au déjeuner, maman a fait une soupe aux tomates.
(40)	71	Sandy	Alexandre déteste vraiment les tomates.
(41)	72	Benny	A la télé, on montre un film d'amour.
(42)	73	Sandy	Alexandre a horreur de ça.
(43)	74	Benny	Alexandre dit à sa mère:
		tous	"Je veux aller en Australie!"
(44)	76	Benny	La mère d'Alexandre dit: "En Australie, il y a aussi des mauvaises
		journées."	
(45)	80	Benny	Il va au lit pour terminer la horrible, mauvaise journée.
(46)	82	Sandy	La nuit, il rêve.
(47)	84	Sandy	Alexandre rêve d'un voyage en Australie avec l'avion.
(48)	85	Sandy	L'avion explose.
(49)	87	Benny	Alexandre crie:
		Sandy	"Maman, maman, je veux plus aller en Australie. "
(50)	92	tous	C'est fini!!!!



Commentaire

Les enfants ont travaillé énormément pendant ces deux heures. Ils ont enregistré 92 énoncés!

David, Benny et Sandy se sont amusés beaucoup. Ils ont rigolé et ils ont discuté. Le débit des phrases est très rapide quand on écoute la cassette.

Les enfants se sont tout de suite lancés dans l'histoire et ils n'avaient pas de problèmes pour commencer l'enregistrement. L'histoire était connue, il fallait juste choisir les éléments importants et les formuler d'une façon vivante.

David était très décontracté. Il expliquait l'ordinateur à ses camarades et il essayait de trouver des outils pour faire des bruits "cools".

Même si David n'a pas réalisé autant d'enregistrements que Benny et Sandy, il a participé avec engagement à la discussion et à la planification. C'est lui aussi qui a veillé à ce que le fil rouge soit respecté. ("... sou an elo kënnt dat aus der Schoul ... sou an elo geet et weider ..."). Les phrases de David sont généralement courtes. David est toujours un peu nerveux quand il doit parler. Il y a aussi des situations où Benny et Sandy ont parlé à sa place. Dans de tels moments, les deux copains ont senti que la phrase était trop complexe pour David. Mais il ne faut pas uniquement considérer le résultat, car David a fait beaucoup de suggestions lors de la phase d'élaboration:

- (élaboration énoncé 18) Maman court, elle est toujours pressée.
- (élaboration énoncés 25/29) Mange ton petit déjeuner!
Mange tes flocons d'avoine!
- (élaboration énoncé 43) hie ka jo molen a päifen ...
- (élaboration énoncé 61) ils ont rien
- c'est David qui propose la fin de l'histoire. Probablement David s'est rappelé d'une autre histoire qu'il avait une fois enregistré avec moi sur l'ordinateur. Là aussi l'avion avait explosé.

Je suis également très contente du travail de Benny. Il a parlé beaucoup avec ses camarades. Il a enregistré aussi des phrases plus complexes.

Benny était très motivé pour rendre l'histoire plus gaie à l'aide de bruits très recherchés. Benny et David se sont occupés des bruits, tandis que Sandy cherchait souvent la bonne formulation des phrases ...

Sandy était le moteur du groupe. Elle aidait ses copains à exprimer leurs idées. Sandy se sentait très à l'aise, elle s'est vraiment investie beaucoup. Sa voix est très expressive.

Il ne faut pourtant pas sous-estimer le travail des garçons. Quand on écoute la cassette, on se rend compte que chacun des trois enfants a bien participé à l'élaboration.

Même si quelques fautes subsistent, beaucoup d'auto-corrections se sont faites en cours de route:

- (élaboration énoncé 13) la mère écoute Alexandre
T'as jo eriwwer: elle est écouté ...
elle a écouté
- (élaboration énoncé 18) la mère est courue
est courée
a couré
a couru

- (élaboration énoncé 23) tu te pas as fait mal?
 tu n'as pas te fait mal?
les enfants optent pour: Tu as te pas fait mal?

- (élaboration énoncé 26)
Benny dit qu'il faut insérer de temps en temps la phrase: "Maintenant, c'est une mauvaise journée."
Il faudra aussi agrandir cette phrase au long de cette journée catastrophique ... une mauvaise ... horrible ... affreuse ... terrible ... journée...

- (élaboration énoncé 29) Un moment, maman: "dat kléngt komesch"

 une minute maman
 David dit: "une minite, maman"
 Benny: "dat héiren se nèt an der Klass, mir loossen dat."

- (élaboration énoncé 41) déi éischt Stonn - wéi heescht dat la première heure
 komm, mir gin emol an d'Buch kucken la première leçon

- (élaboration énoncé 51) Mir müssen nach fir d'éischt soen, datt d'Joffer d'Schëff méi schéi fënnt ...
 (en réalité, cette précision que les enfants glissent devant l'énoncé 46 crée plus de confusion. Les enfants se sont rappelé la suite dans le texte ...)

Entre les énoncés 52 et 76 il y a peu de corrections. Le rythme est accéléré. Les enfants discutent moins. Cette partie de l'histoire leur pose moins de problèmes. Souvent ils enregistrent très spontanément.

A partir de l'énoncé 76, les enfants discutent vivement la fin de l'histoire:

- Est-ce qu'Alexandre part vraiment?
- Va-t-il en Australie?
- Peut-être dans ses rêves ...
(c'est la solution que propose Sandy)
- Et puis il voyage en avion.
(David suggère: "De Fliger explodéiert, hie fällt aus dem Bett, an en huet Angscht, e wëll nèt méi fortgoen ...")

C'est ainsi que se termine cet enregistrement très vivant. Avec cet exemple, je voulais montrer que TEO rend également possible un travail plus approfondi sur un texte traité en classe.

Même des enfants qui ont des problèmes d'articulation pourront réaliser beaucoup de choses. Le petit groupe les aidera à surmonter les craintes.

Quel bavardage! Quels rires! L'amusement est garanti.

La mauvaise journée

L'histoire est racontée par Carole, Janine, Alex et Ricardo T..

Carole a déjà appris beaucoup de choses en français, mais elle hésite encore à s'exprimer plus librement. Comme elle parle bien l'allemand, elle aimera certainement aider Janine.

Janine est germanophone, elle vient d'Eupen, et elle est dans notre classe depuis 3 mois. Janine comprend bien le français, mais elle a encore des problèmes pour faire des phrases. Elle aime cependant participer aux discussions.

La situation est bien différente pour Ricardo. Le français est sa langue de communication, il est venu du Portugal, il y a 4 mois.

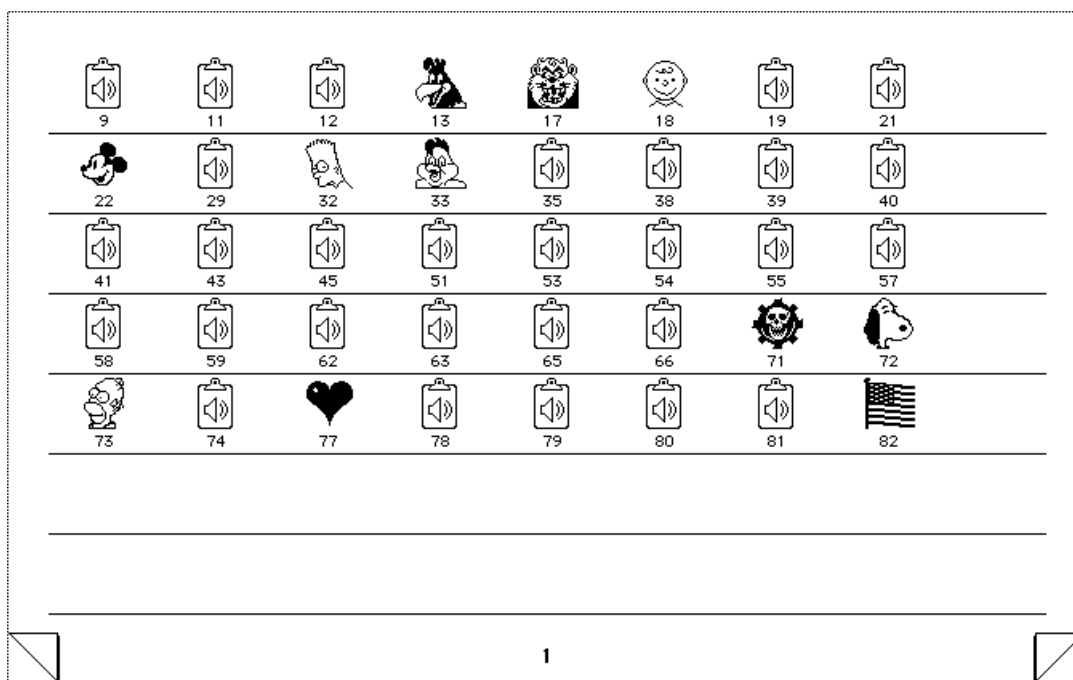
Alex, le cousin de Ricardo, a beaucoup de facilités lorsqu'il s'agit de parler le français. Il hésite pourtant à parler l'allemand.

Je pense que la constitution du groupe est intéressante. Il faudra que les enfants se débrouillent pour organiser leur travail. Je me demande à quoi ressembleront leurs discussions autour du travail.

Voici l'histoire (une heure de travail):

(01)	9	Carole	Carole est la mère.
		Alex	Alex est le fils.
		Janine	Janine est la maîtresse.
		Ricardo	Ricardo est le papa.
(02)	11	ensemble	Driing, Driing, Driing.
		Carole	Le réveil sonne.
(03)	12	Janine	La mère entre dans la chambre.
(04)	1	Janine	Maman dit:
		Carole	"Tom, réveille-toi!"
(07)	17	Ricardo	"Tom, réveille-toi, sinon X te vient chercher."
(06)	18	Alex	"O.k., je me lève".
(07)	19	Janine	Tom va chez ses camarades.
(08)	21	ensemble	Driing, Driing, Driing. L'école commence.
(09)	22	Carole	La maîtresse dit:
		Janine	"Bonjour les enfants, ça va?"
		tous	"Oui, ça va maîtresse."
(10)	29	Carole	La maîtresse dit:
		Janine	"Aujourd'hui on va faire une dictée."
(11)	32	Alex	"Oh merde, je n'ai pas étudié."
(12)	33	Janine	"Vous êtes prêtes les enfants pour la dictée?"
(13)	35	Alex	La maîtresse dicte la dictée aux enfants.
(14)	38	3X, tous	Driing. L'école est finie.
(15)	39	Carole	Tom va à la maison.
		Alex	"Toc, maman laisse-moi entrer!"
(16)	40	Carole	"Tom, as-tu bien travaillé?"
		Alex	"Je ne sais pas."
(17)	41	Alex	"Toc, ouvre la porte, c'est moi le papa."
(18)	43	Carole	Le papa dit:
		Alex	"Tu as bien travaillé mon fils?"
(19)	45	Ricardo	"Je ne sais pas, la maîtresse a encore les cahiers."
(20)	51	Carole	La mère dit: "Toi tu vas dormir."
(21)	53	Alex	C'est matin, le réveil sonne.
(22)	54	Janine	Tom se rhabille.
(23)	55	Ricardo	C'est matin. L'école commence.

(24)	57	tous	Driing.
(25)	58	Alex	La maîtresse donne les cahiers aux enfants.
(26)	59	Carole	Tom regarde son cahier.
(27)	62	Alex	Il dit: "J'ai 35 points, ç'est mauvais."
(28)	63	tous	Driing. (3x) L'école est finie.
(29)	65	Janine	La mamère dit:
		Carole	"Combien de points tu as?"
(30)	66	Ricardo	Tom dit:
		Alex	"Oh merde maman, j'ai 35 points."
(31)	71	Carole	"Je vais te donner une claque."
(32)	72	Alex	"Ah, ça fait mal!"
(33)	73	Ricardo	"C'est moi, le père. Laissez-moi entrer."
(34)	74	Carole	"Oui, j'arrive tout de suite."
(35)	77	Ricardo	"Bonjour ma femme. Où est le Tom?"
		Carole	"Dans sa chambre."
(36)	78	Carole	Papa a dit:
		Ricardo	"Qu'est-ce qui ne va pas, Tom?"
		Alex	"Maman m'a tapé."
(37)	79	Janine	Le papa dit:
		Ricardo	"C'est pas grave. Mais l'autre fois tu fais beaucoup mieux!"
(38)	80	Alex	Maman dit la même chose.
(39)	81	Alex	Ils mangent des spaghettis. Njam, njam, c'est bon, ah!"
(40)	82	tous	La fin, trallalla.



Commentaire

Tous les 4 enfants ont bien participé a l'élaboration de cette histoire. Carole jouait un rôle important pour l'organisation. Elle expliquait d'abord le sujet en allemand. Elle proposait de raconter l'histoire d'un garçon qui a eu une mauvaise note: "Er geht in die Schule. Er hat 35 in der Prüfung. Seine Mutter ärgert sich."

Alex s'occupait surtout de la traduction française, mais il faisait aussi de nombreuses propositions quant au développement de l'histoire.

Alex et Ricardo s'amusaient à mettre des images sur les icônes. Carole et Janine trouvaient que c'était exagéré. Carole se sentait responsable pour la discipline dans le groupe. L'appareil-cassette l'inquiétait un peu: "D'Chantal lauschtert bestëmmt, op mir Dommheeten gemaach hun."

Mais Alex et Ricardo ne se laissaient pas influencer. J'ai remarqué que les garçons ont accordé plus d'importance à l'ordinateur, tandis que les filles se concentraient principalement sur l'histoire.

La discussion se déroulait essentiellement en allemand, bien que Ricardo ne connaisse pas trop cette langue. D'ailleurs j'étais très étonnée de sa bonne compréhension. Il suivait les commentaires en allemand et faisait des propositions en français. Quand il s'amusaient trop souvent à écouter l'histoire intégrale, ou quand il s'empressait de jeter les mauvaises phrases à la poubelle, Carole se fâchait et elle disait à Alex: "So emol déngem Kousin e soll ophalen mat séngen Domheeten!"

Il y avait quelques problèmes au début de l'histoire, puis Janine proposait de distribuer des rôles.

Les enfants n'opéraient pas de changements quant à la suite des enregistrements. Ils étaient sûrs de ce qu'ils voulaient raconter. Il fallait juste trouver les bonnes formulations.

Alex y jouait un rôle important. Il proposait des phrases vivantes, il donnait un modèle d'intonation qu'on imitait souvent. Quand les autres disaient que c'était bien, il était fier. Il y a eu des problèmes après l'enregistrement 13, parce que la phrase était plus complexe: "Si tu ne viens pas, je vais te retirer ... Tom réveille, sinon je te viens chercher ... "

L'enregistrement 17 fut accepté, mais les enfants n'ont pas remarqué que le sujet manquait.

Il y a également eu un retard quand il s'agissait d'expliquer que Tom devait faire une dictée. Les enfants ne pouvaient pas se décider comment on appelle "Prüfung" en français. Il y avait un tas de propositions, allant de "prüf", "preuve", "épreuve" jusqu'à "journal de classe".

Carole était sûre que la dernière version était correcte bien que Janine lui ait expliqué: "Nee, das ist das Tagebuch. Das steht doch auf dem Aufgabenbuch drauf!" Finalement Carole allait chez la maîtresse pour demander l'expression exacte. Les copains ne voulaient pas vraiment croire Carole qu'il fallait dire "devoir en classe" et il y avait encore un peu de contestations.

Mais Carole, Alex ou Ricardo s'occupaient de la suite de l'histoire. Alex disait: "Maacht virun, soss brauche mir nach 10 Stonnen." Mais

comment doit dire la maîtresse: "Maintenant nous faites un devoir en classe ... nous va faire ... nous faisons ...?" Ricardo trouve la solution: "Nous allons faire maintenant" Pendant ce temps Carole se fâche parce qu'elle voudrait aussi jeter des énoncés à la poubelle. D'un autre côté, Carole a bien besoin d'Alex lorsqu'il s'agit de formuler sa prochaine phrase.

Après la dictée, Tom va à la maison. Les parents lui demandent comment il a travaillé. Après, Tom va au lit. Le lendemain, il se rhabille. Janine veut savoir, ce que ça veut dire. "Rhabille? Arabie?", rigole Alex et Janine dit "Rhabbi". Le groupe rit. Alex est un bon animateur.

Ricardo fait une proposition pour le lendemain à l'école. Carole refuse son idée d'une façon catégorique. Ricardo est fâché, il refuse de collaborer. Alex fait quelques bêtises et le spectacle continue.

La maîtresse distribue la mauvaise note à Tom. Alex et Carole discutent si 35 est déjà une mauvaise note, ou s'il faut dire 25.

Janine fait sa deuxième proposition pour cet enregistrement: la maîtresse pourrait téléphoner à la mère de Tom pour lui dire que Tom ne s'est pas préparé. Cette proposition ne sera pas acceptée.

Tom va à la maison et il aura une claque de sa mère pour cette mauvaise note. Papa doit encore une fois réapparaître.

Alex dit que Papa va arracher les yeux de Tom quand il apprendra la mauvaise note. Carole plaide pour un papa plus compréhensif: "La prochaine fois tu feras mieux, ce n'est pas grave."

Pour conclure, Tom et ses parents mangent des spaghettis.

Tout le temps, les enfants étaient très motivés pour raconter leur histoire. Ils étaient concentrés et ils apprenaient beaucoup de choses les uns des autres tout en s'amusant. Pour moi c'est un très bon exemple de travail en groupe où chacun donne quelque chose à l'autre.

6.3.1.2 Martine Entringer école de Lenningen

Expérience avec TEO en quatrième année d'études

Je suis institutrice depuis six années et quand j'ai commencé à travailler à Lenningen il y a deux ans, j'étais toujours à la recherche de méthodes de travail en classe plus motivantes pour moi et les enfants.

J'avais alors une troisième année d'études avec 13 élèves et je disposais de trois ordinateurs que les élèves utilisaient pour écrire des textes (seuls ou en groupe). Ces textes étaient lus en classe, discutés et corrigés et faisaient ensuite partie du journal trimestriel.

Ce qui me semblait très important, c'était que les enfants apprenaient les uns des autres. Ils étaient très motivés pour ce travail autonome. En plus la manipulation de l'ordinateur présentait pour la plupart d'entre eux une alternance bienvenue aux autres formes de travail en classe.

J'ai ainsi consenti à essayer le traitement de texte oral en quatrième année d'études. D'une part j'avais fait de bonnes expériences avec l'écrit en troisième année d'études, d'autre part il me semblait important de trouver d'autres moyens à faire parler les enfants que lors des situations "construites" d'oral français que propose le manuel.

En général, l'intérêt des enfants dégringole assez rapidement après quelques échanges "préfabriqués" et ils se mettent à la recherche d'activités plus intéressantes ...

Par ailleurs, même si les exercices structuraux me semblent utiles jusqu'à un certain point, je trouve beaucoup plus important, pour les enfants luxembourgeois surtout, que la crainte naturelle de produire cette langue étrangère leur soit enlevée et qu'ils aient la possibilité d'expérimenter avec des mots et des tournures nouvelles sans être toujours corrigés par moi.

Le travail en groupe, avec l'ordinateur comme partenaire et sans ma présence, me semblait être une forme de travail intéressante.

Puisque je travaillais avec un "plan de semaine" qui prévoyait une heure de travail autonome par jour pour les élèves, je leur offrais toujours comme travail libre la possibilité d'inventer seul ou en groupe une histoire en français et de l'enregistrer sur ordinateur. L'ordinateur se trouve à côté de la salle de classe dans une petite pièce qui servait auparavant comme douche et qui a été transformée provisoirement pour nos besoins. Il y a de la place pour 2 ou tout au plus 3 enfants ce qui limite la taille des groupes.

Les enfants choisissaient seuls leur(s) partenaire(s) et venaient me le dire quand ils avaient une idée en tête pour élaborer une

histoire. On tenait une liste pour savoir qui était le prochain groupe à pouvoir travailler avec TEO. Puisque les enfants travaillaient parfois pendant plus d'une heure pour terminer leur histoire, il est évident que les autres devaient attendre assez longtemps avant de pouvoir raconter "leur histoire", ce qui présentait un vrai désavantage.

Quand une histoire était terminée, on l'écoutait en classe et on la discutait. Au début, j'ai essayé d'amener les enfants à corriger le plus possible l'histoire écoutée. Les auteurs notaient les suggestions et corrigeaient plus tard leurs phrases.

Mais j'ai bientôt abandonné cette méthode, car les phrases refaites ne présentaient plus la spontanéité et l'expression de la version originale, l'histoire en souffrait trop. Par après je me limitais à faire réfléchir les enfants sur certains mots mal choisis, on cherchait ensemble une meilleure expression, mais l'histoire restait telle que les auteurs l'avaient élaborée.

Voilà pour les détails organisateurs. Par la suite, je voudrais retracer en résumé les points forts ou positifs ainsi que les expériences négatives que j'ai faites lors du travail avec TEO.

Points positifs

- Les enfants qui en classe ne participaient guère pendant l'oral, se trouvaient beaucoup plus à l'aise en compagnie d'un ou de deux copains et parlaient plus librement.
Je m'étonnais parfois, en écoutant leurs histoires, d'entendre des enfants timides s'exclamer librement d'une voix déguisée.
- Les enfants francophones se sont vus revalorisés puisqu'ils connaissaient souvent les mots dont on avait besoin pour raconter l'histoire, ils prenaient une place importante au sein du groupe.
- En écoutant cassettes sur lesquelles étaient enregistrées les discussions des enfants lors de l'élaboration de leur histoire, je constatais souvent qu'ils avaient fait un travail de réflexion et de recherche considérable.
Quelqu'un proposait une phrase, un autre la corrigeait ou proposait une expression différente et on discutait ... Laquelle rendait le mieux ce qu'on voulait exprimer?
- Sachant que l'histoire serait écoutée par leurs camarades de classe, les enfants se trouvaient dans une situation de communication authentique: par l'intermédiaire de TEO, ils avaient la possibilité de raconter quelque chose à leurs copains.

La motivation était toujours grande de rendre l'histoire aussi intéressante et surtout aussi drôle que possible, afin de faire rire le public en classe.

- Lors de cette écoute en classe, j'invitais les enfants à poser leurs questions en français quand ils avaient mal compris une phrase ou qu'un point de l'histoire ne leur semblait pas clair: "Que veut dire ...? "Je ne comprends pas ..." etc.
Ceci nous procurait d'autres interactions authentiques en français, le luxembourgeois pouvant bien sûr toujours servir d'aide si le français posait trop de problèmes.
- Un autre point fort du travail avec TEO consiste dans la liberté laissée aux enfants en ce qui concerne le sujet et surtout le niveau langagier de leur histoire.
Les histoires dans ma classe variaient entre une simple énumération de phrases du genre: "Au magasin j'achète ..." et une sorte d'audiodrame avec dialogues à voix déguisée et bruitage ...

Voilà pour les points forts du travail avec TEO, mais puisqu'aucune méthode de travail n'est parfaite, venons-en aux difficultés.

Expériences négatives

- Puisque je ne connaissais rien au fonctionnement d'un ordinateur, chaque panne me posait des problèmes.
Le programme TEO, facile à manipuler, présentait cependant souvent des troubles dus au manque de mémoire, surtout pendant le temps de son élaboration définitive. Le travail était gêné, je devais demander de l'aide à un collègue, on perdait du temps.
- Je remarquais, surtout au début, que certains enfants passaient plus de temps à choisir les petites icônes qu'on peut placer sur les enregistrements, qu'à élaborer leurs phrases.
- Le fait d'avoir laissé aux enfants le choix de leur(s) partenaire(s) posait des problèmes:
Après un certain temps, des groupes "forts" (les filles surtout) et des groupes moins forts s'étaient formés. Trois garçons, par exemple, de vrais fous d'ordinateur, se présentaient toujours avec une nouvelle idée en tête pour raconter une histoire, mais aucun d'eux n'était fort en français. Je remarquais qu'ils perdaient beaucoup de temps à discuter du match de football du week-end dernier au lieu de travailler ensemble. Leurs histoires, une fois terminées, posaient de grands problèmes de compréhension lors de l'écoute et les auditeurs perdaient vite l'intérêt.

- La salle étant très petite et inconfortable, les enfants devenaient nerveux après y avoir été coincés pendant un certain temps.
- Le travail avec un seul ordinateur pour 13 enfants signifiait que chaque groupe pouvait faire à peu près une histoire tous les quinze jours (s'ils avaient la possibilité de travailler une heure par jour et s'ils prenaient environ trois heures par histoire). Ce n'est évidemment pas beaucoup pour chaque enfant!
- Puisque deux enfants seulement étaient francophones (tous les deux étaient de nationalité portugaise) il y avait toujours des groupes composés uniquement d'enfants luxembourgeois. Or, le majeur atout du travail avec TEO consiste dans l'interaction d'enfants luxembourgeois avec des enfants francophones ayant déjà une certaine aisance de parler le français.
Le pourcentage d'enfants francophones en classe détermine à mon avis en grande partie la réussite du travail avec TEO.

Pour conclure ma réflexion, j'aimerais vous dire comment je pense continuer le travail avec TEO.

Persuadée de ses points forts j'essayerai de mieux organiser le déroulement du travail avec l'ordinateur. J'ai la chance d'avoir une troisième année d'études avec 14 enfants dont 5 sont francophones et parlent déjà assez bien le français.

Je vais déterminer moi-même des groupes fixes composés toujours d'enfants luxembourgeois et d'un enfant francophone.

En plus je veux chercher à trouver d'autres moments pendant la semaine où les enfants seront libres pour travailler avec l'ordinateur.

Je pense limiter le travail journalier d'un groupe à une demi-heure parce que je trouve très important que les enfants ne restent pas trop longtemps coincés devant l'écran, mais qu'ils puissent varier les méthodes de travail au cours de la journée en classe. L'utilisation de l'ordinateur en classe est justifiée, à mon avis, si celui-ci reste un matériel didactique intéressant parmi bon nombre d'autres!

Enregistrement d'une élaboration

Les animaux se transforment en monstres

(Lynn, Kim, Monique)

- 1.1 Kim: *Wat huele mer als lwwerschrëft?*
1.2 Lynn: Les animaux de monstres.
1.3 Monique: *Komm, mir soen et zesummen!* Les animaux de monstres.
1.4 Lynn: *Nee, nët esou!*
1.5 Kim: Les animaux de le grand bois.
1.6 Monique: *Fënns du déi lwwerschrëft gutt?*
1.7 Lynn: Les animaux de monstres. *Well mir wëlle jo dat vum Waasser soen!*
1.8 Kim: *Wat mengs de?*
1.9 Lynn: *Majo, wann se Waasser drénken, da verwandelen se sech a Monsteren.*
1.10 Kim: *Jo dann eben:* Les animaux de monstres.
1.11 Lynn: Les animaux de monstres ... *de? as dat richtig?*
1.12 Kim: Les animaux **du** monstre ... *oder wéi as et?*
1.13 Lynn: *Wéi seet een dann: Si gi verwandelt?*
1.14 Monique: *Komm, mir gin d'Joffer froen!*
1.15 Lynn: *Jo, du bas de Froëmätti, du gees ëmmer d'Joffer froe, wa mer eppes nët wëssen!*
1.16 Monique: *O.K.*
1.17 Kim: *Komm, mir probéieren alt, wéi mer d'Waasser kënne nomaachen.*
Ils font couler l'eau d'un gobelet dans une cuve.
1.18 Monique: *Et as:* Les animaux se transforment (*elle lit: trannsform*) en monstres.
1.19 Lynn: *Komm, mir soen et zesummen!*
1.20 toutes: Les animaux se ... tranns ... monstres ... hihi.
1.21 Kim: *Et as: se transformation (elle le dit correctement) Komm mir üben et nach eng Kéier: 1 ... 2 ... 3 ...*
1.22 toutes: Les animaux se transforment en monstres ... Ouaiiii!

1 (23) Les animaux se transforment en monstres ... Ouaiiii! (toutes)

Elles écoutent la phrase.

- 1.24 Kim: *Nee, dat war nët gutt! Mir müssen direkt "Ouaiiii" ruffen.*
1.25 Lynn: *1 ... 2 ... 3 ... lass!*

1 (26) Les animaux se transforment en monstres, Ouaiiii! (toutes)

Elles écoutent encore une fois.

- 1.27 Lynn: *Deen huele mer, deen as gutt!*

Elles cherchent une icône pour mettre sur leur titre.

- 2.1 Lynn: *Sou, wie seet dén éischte Saz? "Petite rivière qui coule dans le grand bois." Soll ech dat maachen?*
2.2 K+M: *Jo, so du deen.*
2.3 Lynn: *Sou, lo as et u mir!*

2 (4) Il était une fois une petite rivière qui coule dans le grand bois. (Lynn)

On entend couler l'eau.

Elles écoutent la phrase.

- 3.1 Lynn: *Duerno kënnt:* Les animaux vont toujours boire à la rivière". *Hei, du hëlls d'Maus, Monique!*
3.2 Monique: *Lo son ech mäin!*

3 (3) Les animaux vont toujours boire à la rivière. (Monique)

- 4.1 Lynn: *Wéi solle mer dann elo soen: "A cinq heures" drénken se ... "A cinq heures" moies oder mëttes? Wéi seet ee moies op franséisch?*
- 4.2 Monique: *Morgans.*
(mat spatzem Mond, fir dass et franséisch kléngt)
- 4.3 L+K: *Hihihhi ... Monique, géi d'Joffer froen!*
- 4.4 Monique: *Nee! Mir soen einfach: "La sorcière Nicirbi va à la rivière et la transforme en monstres ...".*
- 4.5 L+K: *Nee! De Floss gët jo nët verwandelt! D'Déiere gin dach verwandelt!*
- 4.6 Lynn: *La sorcière Nicirbi va à la rivière et dit:*
- 4.7 Kim: *(mat Hexestëmm) "Je vais transformer la rivière ..." as et nët "Je vais la transformer"?*
- 4.8 Lynn: *Nee, "Je vais transformer la rivière" as et! Oder: "Je vais la rivière transformer".*
- 4.9 Kim: *Sou awer bestëmmt nët!*
- 4.10 Lynn: *O.K. Da so et lo 1 ... 2 ... 3 ... lass!*

4 (11) La sorcière va à la rivière et dit: Je vais transformer la rivière! (Kim)

Elles écoutent la phrase.

- 5.1 Lynn: *Dee kanns de huelen. Elo as et nees u mir. Komm, mir probéieren nach Geräischer fir d'Déieren.*

Elles essaient.

- 5.2 Monique: *(impatiente) Dajee, wat soe mer dann elo?*
- 5.3 Lynn: *Da schreif mol op: Le sanglier, le lapin, le ... wat heescht Kaweechel chen op franséisch?*
- 5.4 Kim: *chevaux?*
- 5.5 Lynn: *Nee, dat si Päerd, deer si keng am Bësch! Ech mengen et as chevreuil.*
- 5.6 Kim: *Komm, da maach elo virun!*
- 5.7 Lynn: *Also ech soen elo: Le sanglier, le lapin et le chevreuil vont à la rivière. (à Monique) an da sees du. Ils boit ... nee ... ils boire ... bouvons ... ils bouvent?*
- 5.8 K+M: *Hihihhi, nee nët esou!*
- 5.9 Monique: *Ils boit, as et.*
- 5.10 Kim: *Ils boire! Ils boire du l'eau.*
- 5.11 Monique: *Et as boivent.*
- La maîtresse entre.
- 5.12 Kim: *Joffer, as et du l'eau oder de l'eau?*
- Maîtresse: *de l'eau.*
- 5.13 Monique: *Ech soen et elo:*

5 (14) Ils boivent de l'eau. (Monique)

Bibliographie

- Bakhtine, Mikhail (V. N. Volochinov)**, 1977 (première édition 1929),
Le marxisme et la philosophie du langage, Paris: Les Éditions de Minuit
- Edwards, Viv & Sienkewicz, Thomas J.**, 1990,
Oral Cultures Past and Present, Oxford: Basil Blackwell
- François, Frédéric**, 1993,
Pratiques de l'oral, Paris: Nathan
- Morson, Gary Saul & Emerson, Caryl**, 1990,
Mikhail Bakhtin - The Creation of a Prosaics, Stanford: Stanford University Press
- Woolley, Benjamin**, 1993,
Virtual Worlds, London: Penguin

Les cinq chapitres suivants reprennent les points caractéristiques que nous avons relevés pour le travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture, à savoir

- le "storying";
- la conférence de rédaction changée pour nos besoins en conférence d'écoute;
- le travail dans la "zone proximale de développement";
- la corrélation entre l'oral et l'écrit;
- l'ordinateur comme outil favorisant l'expression langagière.

Dans le cadre de nos expériences avec TEO nous allons procéder à une analyse de chacun de ces points.

Nous allons essayer de montrer qu'à chaque fois sont remplis les critères que nous avons identifiés dans le chapitre 3 au sujet de l'acquisition et de l'apprentissage au niveau oral d'une langue étrangère dans le contexte luxembourgeois, à savoir

- la présence d'un discours enchaîné;
- la communication authentique ancrée dans un acte social;
- l'activité propre des enfants caractérisée par une attitude responsable et motivée et se manifestant par le recours à l'auto-questionnement et à l'auto-évaluation;
- le travail et l'assistance entre élèves dans les "zones proximales de développement".

7) "Storying" et TEO

(...) la parole se prend tout autant qu'elle ne s'apprend et il y a bien une manière de l'«apprendre» qui lui ôte toute son authenticité.

(...) L'approche curriculaire (...) me paraît devoir être complétée par une approche plus centrée sur l'organisation des situations d'apprentissage et intégrant le problème du sens de ceux-ci pour l'élève.

Philippe Meirieu²³⁹

(...) in storying, children understand the potentiality of the complexity of language long before they have a fully conscious grasp of its nature.

(...) children use storying to sort out their own knowledge and ideas until they learn the contexts, as well as the forms, of non-narrative genres.

Margaret Meek²⁴⁰

(...) children recreate books and life into a new metaphor for their experiences.

Carol Fox²⁴¹

Dans ce chapitre, nous allons esquisser l'évolution des histoires racontées, donc du "storying", dans différentes classes ayant participé à l'expérience avec TEO. Nous allons limiter notre analyse aux classes de la 3e et de la 4e année d'études du projet. Ces classes, et les rapports précédents des enseignants en témoignent, se rapprochent de ce que nous voudrions considérer comme "l'état normal" au niveau de l'école luxembourgeoise. En effet, les soucis, les questions et les aspirations de ces enseignants peuvent être identifiés comme ceux de bon nombre d'enseignants de notre enseignement public.

²³⁹Philippe Meirieu, 1991, Le choix d'éduquer, pp. 141, 142, Paris: ESF éditeur

²⁴⁰Margaret Meek, 1993, Foreword, in Carol Fox, At the Very Edge of the Forest, p. viii, London: Cassell

²⁴¹Carol Fox, *ibid.*, p. 21

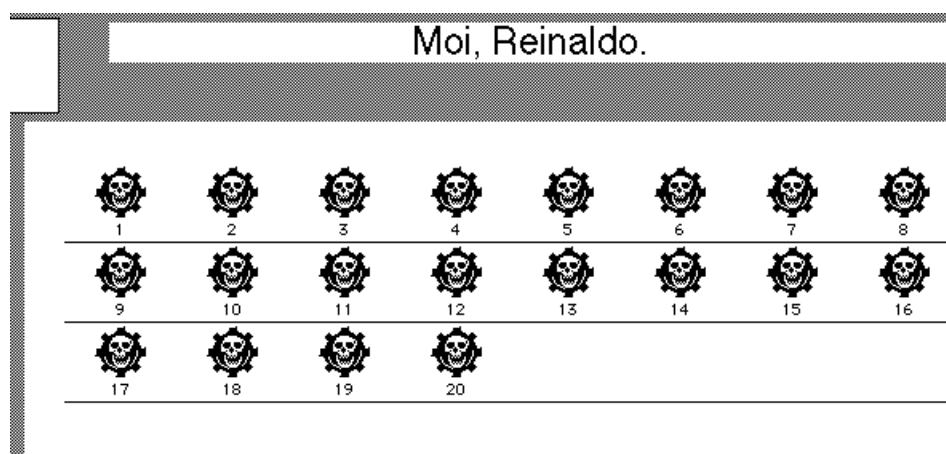
Nous avons précisément écarté les histoires de la 2e année d'études parce que, dès le départ, elles ont été réalisées dans une optique différente de celle des autres enseignants. Il est évident que ces derniers ont intégré TEO dans une pratique conditionnée par l'emploi concomitant des manuels figurant au programme. Par contre, l'enseignant de la 2e année d'études a exclusivement mis sur les potentialités pédagogiques créées par TEO pour initier et soutenir le processus d'acquisition de la langue française dans sa classe. Cet enseignant a donc été, dès le début, convaincu que la mise en oeuvre de TEO peut constituer une option viable en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement langagier. En ce qui concerne les autres enseignants, nous pouvons noter une évolution lente vers cette position ou vers une position qui accorde beaucoup plus d'importance aux facteurs qui régissent l'emploi de TEO. C'est cette évolution que nous allons analyser au moyen des histoires enregistrées par les élèves dans les classes de la 3e et de la 4e année d'études.

La plupart des histoires ont été racontées par des groupes de deux à trois élèves. Plus rares ont été les équipes de quatre élèves. Souvent les groupes étaient mixtes. Les enseignants avaient le souci de promouvoir l'activité propre des enfants dans le cadre d'un acte social où l'assistance, l'auto-évaluation et l'auto-questionnement jouent un rôle prépondérant.

Il existe cependant deux enregistrements effectués en solitaire dans le contexte d'une activité d'interaction orale proposée dans l'unité 6 figurant au manuel de la 3e année d'études: "Présente-toi à tes camarades: Je m'appelle"

Moi, Reinaldo

- 01 Je m'appelle Reinaldo.
- 02 J'ai dix ans.
- 03 Je suis portugais.
- 04 J'ai les cheveux bruns et les yeux bruns.
- 05 J'ai un frère et une soeur.
- 06 Ma petite soeur s'appelle Sandra et elle a quatre ans.
- 07 Mon frère s'appelle Serge. Il a douze ans.
- 08 Sandra va au jardin d'enfants.
- 09 Serge va dans la cinquième année d'études.
- 10 Mon cousin s'appelle Paulo et ma cousine s'appelle Anna.
- 11 Mon papa s'appelle José.
- 12 Mon papa travaille comme maçon.
- 13 Ma maman s'appelle Fatima.
- 14 Elle fait le ménage.
- 15 Mon chien s'appelle Rocky.
- 16 Je fais de la gymnastique.
- 17 A la télé je regarde toujours Arnold Schwarzenegger et Robocop.
- 18 J'adore les pizzas, les glaces et les spaghettis.
- 19 Je lis les bandes dessinées de Donald et de Mickey.



Ce travail de bonne facture scolaire a été réalisé par un adepte de Robocop, comme en témoignent les icônes placées sur les énoncés. L'enregistrement fait la part belle à des structures tirées du répertoire écrit. Il n'y a pratiquement pas de lien entre les différentes propositions "enchaînées" sur un ton monotone bien que la prononciation soit on ne peut plus correcte à ce niveau. (C'est notamment au niveau de la prononciation que cet enregistrement d'un enfant francophone pourrait servir d'exemple aux autres enfants lors d'une conférence d'écoute par exemple.) Cet enregistrement est caractérisé par l'absence des enchaînements typiques d'un discours oral authentique. Or, la présentation orale de Reinaldo a dû se faire sans partenaire ni dialogue. Cette situation a conduit l'enfant à recourir aux structures apprises à l'aide du livre de français. Son dernier énoncé "Bisous. Reinaldo." pourrait se trouver à la fin d'une lettre et appartient au registre de l'écrit. Inconsciemment, Reinaldo a sans doute apporté une réponse adéquate à l'exercice qui lui a été proposé: faire de l'oral sur les bases et grâce à des structures de l'écrit. Au niveau de la troisième année d'études cet élève fait preuve d'une compétence langagière bien développée dont pourraient certainement profiter d'autres élèves.

Au vu de l'extrait ci-dessus, il est évident que le cercle matinal qui encourage les élèves à exposer leur propre autobiographie ou à relater leurs propres expériences ne constitue pas une condition suffisante pour garantir le discours fluide, enchaîné et rythmé d'un oral authentique. Peut-être faut-il d'autres motivations comme les potentialités de la fiction, par exemple. Peut-être faut-il des partenaires et un public attentif et sensible?²⁴² Mettons-nous à

²⁴²It is surprising how little factual autobiography is included (...), particularly when one reflects on the infant school practice, which is still common, of asking children to tell their 'news' as a basis for story

l'écoute des enfants grâce aux résultats que nous avons collectés lors des interviews réalisées dans les classes de l'expérience.

Nous avons posé à tous les enfants la question:

3) Est-ce que tu aimes raconter des histoires?

	oui	%	non	%
2e	11	68.75	5	31.25
3e (Tremuth)	10*	66.66	4*	26.66
3e (Sch.)	14	77.77	4	22.22
3e (Borsch.)	14**	70	2**	10
Total 3e	38	71.70	10	18.87
4e (Hennico)	17	85	3	15
4e (Entringer)	6***	46.15	4***	30.77
Total 4e	23	69.70	7	21.21
5e	1	7.14	13	92.86
Total	73	62.93	35	30.17

* ça va

** un peu 4

*** parfois

*** ça va 2

[Dans tous les tableaux les pourcentages ont été calculés en tenant compte des élèves qui n'ont pas voulu répondre par "oui" ou par "non".]

Les réponses données par les élèves de la 5e année d'études ne correspondent pas à la tendance générale enregistrée pour les autres années d'études. Notons toutefois qu'un élève de cette classe répond par "non" en indiquant qu'il n'aime pas raconter des histoires parce que "je n'ai personne pour m'écouter parce que ma mère travaille". Cette réponse est d'ailleurs la seule qui soit un peu élaborée.

writing, or drawing, or practice in oral narration. Tied to the facts of what actually happened most children must be quite limited in what they can say, especially if life at home has been going along in a humdrum way. How much more productive to liberate children from the facts by asking them to make up story material, or to tell their own version of a story the teacher has read to the class. Fiction offers the children an opportunity to escape the intrusive gaze of others on their actual lives, while at the same time giving them the scope to talk about what is deeply meaningful to them in a disguised, metaphoric form."

Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 21, London: Cassell

Ou comme le note Chantal Hennico, institutrice de 4e année d'études: "Et puis, que peut-on raconter aux copains de classe, quand on a vécu un weekend lamentable en famille ... ?"

Nous avons également posé la question suivante:

4) Est-ce que tu aimes raconter des histoires en compagnie d'autres élèves?"

	oui	%	non	%
2e	10	62.50	6	37.50
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	17	94.44	1	5.56
3e (Borsch.)	7*	35	9*	45
Total 3e	39	73.58	10	18.87
4e (Hennico)	15	75	5	25
4e (Entringer)	9**	69.23	1**	7.69
Total 4e	24	72.72	6	18.18
5e	13***	92.86		
Total	86	74.14	22	18.96

* un peu 4

** ça va

** je ne sais pas 2

*** parfois

Au vu des résultats, on constate qu'il y a une très nette préférence des élèves pour un "storying" en compagnie d'autres élèves. Les raisons sont multiples et nous citerons quelques réponses:

- si je ne sais pas comment continuer, les autres peuvent m'aider;
- ça me fait plaisir de raconter à d'autres des histoires qu'ils ne connaissent pas encore;
- pour aider les autres à structurer leurs histoires;
- ils commencent et j'enchaîne;
- ils peuvent apprendre des choses de moi et moi je peux apprendre quelque chose d'eux;
- je les invente et je me rappelle des histoires qu'on m'a racontées, j'en invente une nouvelle;
- on se rappelle de ce qu'on a vécu et parfois, on aime même plus qu'avant ce qui est arrivé;
- alors l'histoire devient bien meilleure.

Certains élèves voient absolument la nécessité de partenaires dans le dialogue que représente tout "storying". Cet interlocuteur peut même être fictif quand le narrateur entre dans un dialogue avec lui-même. Écoutons les élèves:

- quand je raconte des histoires à ma soeur, je me souviens du temps où j'étais petit;
- je raconte n'importe quoi à mes soeurs ("et wor emol eng Kéier ...");

- quand je suis au lit, je ne peux pas toujours m'endormir. Alors je raconte des histoires à moi-même; puis je m'endors;
 - quand je suis triste, quand ma mère ne me permet pas d'aller jouer chez mes copains, je reste dans ma chambre, je raconte des histoires;
 - quand je suis seul à la maison (les parents de Ricardo C. travaillent), j'invente des histoires, je parle à moi-même: où je vais, ce que je vais faire;
 - je raconte des histoires à ma petite soeur. Elle me dit le nom d'un animal, puis je commence à inventer n'importe quoi;
 - je raconte des histoires à mes petits cousins, à ma petite cousine, à mon petit frère, ... ;
 - ma petite soeur ne veut pas se coucher le soir, elle a souvent peur, alors je lui raconte des histoires du "Sandmännchen" pour la calmer;
 - au préscolaire j'ai été toujours un as pour raconter des histoires; une fois que ma maîtresse s'est absentée, j'ai toujours dû raconter une histoire aux enfants;
- et finalement
- ils ne m'écoutent jamais!

Ces réponses confirment que l'oral est bien perçu par les enfants comme un acte éminemment social qu'on ne peut et qu'on ne veut accomplir tout seul que dans des circonstances exceptionnelles. Les histoires se racontent et se développent d'une manière particulière quand on se retrouve seul avec un stylo devant son carnet. Reinaldo aurait bien pu écrire l'histoire qu'il a pris la peine de raconter avec TEO. Mais les enfants savent bien qu'il faut des partenaires et des auditeurs pour créer et raconter des histoires sur le plan oral. Pour eux, les histoires ne pourront devenir que meilleures lorsqu'elles sont intégrées dans un dialogue et dans un discours enchaîné.

Mais il faut bien se rendre à l'évidence qu'il ne suffit pas de mettre ensemble plusieurs partenaires afin de produire un discours oral répondant aux besoins articulés par les enfants. Nous pouvons bien illustrer ces propos par deux histoires racontées à plusieurs mois d'intervalles par les enfants d'une 3^e année d'études. Ces histoires font apparaître une nette évolution dans la conception et l'articulation des histoires.

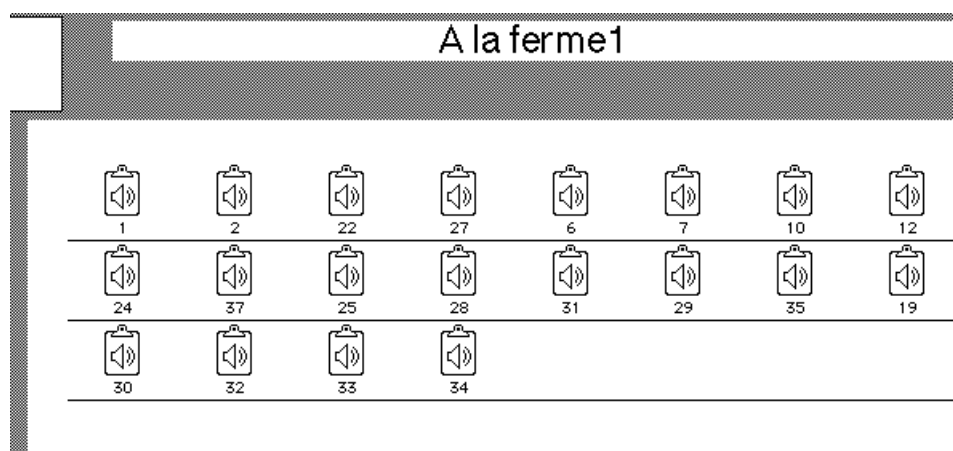
La première histoire "A la ferme" a été racontée le 23 novembre 1993, donc au milieu du premier trimestre de l'année scolaire, par quatre garçons: Georges, Pol, Tom et Sacha. Il s'agissait de la huitième séance d'enregistrement dans cette classe. Nous devons relever qu'il n'y a parmi ces garçons aucun élève francophone. Il s'agit

en général d'élèves peu loquaces et qui ne présentent pas de connaissances particulièrement développées en français.

A la ferme

(3e année d'études, premier trimestre)

(01)	1	Tom	A la ferme.
(02)	2	Georges	A la ferme, il y a des vaches et des cochons.
(03)	22	Pol	A la ferme, il y a du foin.
(04)	27	Sacha	A la ferme, il y a un tracteur.
(05)	6	Georges	A la ferme, il y a des animaux.
(06)	7	Tom	A la ferme, il y a des machines.
(07)	10	Sacha	A la ferme, il y a des arbres.
(08)	12	Pol	A la ferme, il y a des veaux.
(09)	24	Tom	A la ferme, il y a un jardin.
(10)	17	Tom	La vache fait le lait.
(11)	25	Georges	A la ferme, il y a des chevaux.
(12)	28	Georges	A la ferme, il y a une basse-cour.
(13)	31	Georges	Dans la basse-cour, il y a un coq.
(14)	29	Sacha	La poule pond des oeufs.
(15)	35	Sacha	Il y a aussi un chat à la ferme.
(16)	19	Sacha	Tom et Pol sont à la ferme.
(17)	30	Sacha	Le fermier traite les vaches.
(18)	32	Pol	Pol a une vache.
(19)	33	Pol	Elle s'appelle "Bommelchen".
(20)	34	Pol	C'est joli à la ferme.



L'impression qui se dégage de l'écoute de cette histoire est celle d'une trame monotone et sans intérêt pour un auditeur neutre. D'ailleurs, l'intonation sans relief des enfants ne peut que renforcer cette impression. Les voix individuelles des auteurs ne sont pratiquement pas identifiables.

Les éléments de l'histoire sont comme issus d'un catalogue de vente par correspondance. Il en résulte un discours totalement décousu. Ceci est sans aucun doute dû au fait que les enfants utilisaient au cours de la séance d'enregistrement un petit dictionnaire

illustré qu'ils tenaient sur leurs genoux. D'où l'assemblage un peu hétéroclite des phrases qui nous rappelle plutôt un exercice de vocabulaire rondement mené sous la houlette, cette fois, des enfants eux-mêmes. Les enfants semblent d'ailleurs se soumettre à tour de rôle à cet exercice comme le fait ressortir la distribution des énoncés. Mais les élèves ne sont pas dupes pour autant!

Le rapport de l'instituteur, réalisé à partir de l'enregistrement sur cassette des échanges oraux des élèves autour de leur travail, nous apprend en effet qu'en "cours de route, un des enfants constate qu'on n'est pas en train de raconter une histoire, mais d'établir une énumération de ce qui se trouve à la ferme". Nous ne pourrions pas mieux caractériser le déroulement de cette séance. Ce n'est que suite à la remarque précitée que les enfants commencent à varier leurs phrases sans pourtant parvenir à s'impliquer totalement et personnellement dans le développement de l'histoire. Tout à la fin de l'enregistrement Pol parviendra à introduire cette note personnelle par l'intermédiaire de sa vache préférée "Bommelchen". Il ajoutera même une appréciation confidentielle et émotionnelle à la fin de la séance: "C'est joli à la ferme." Cette phrase pourrait constituer le véritable point de départ pour une histoire qui mériterait l'attention d'un public plus large!

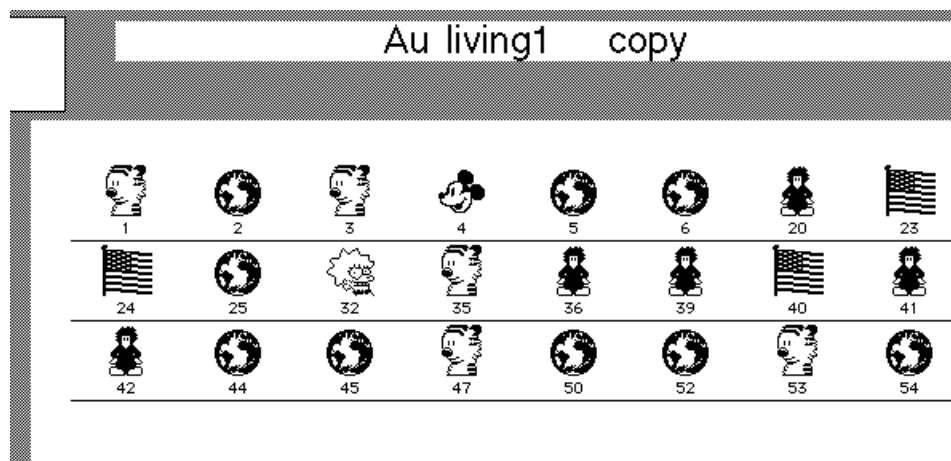
Nous allons contraster "A la ferme" avec un enregistrement réalisé en 3e année d'études par quatre filles, Carole, Christine, Lou, Steffi et un garçon, David. Comme les enfants de l'enregistrement précédent, ceux-ci sont luxembourgeois et ne disposent pas de connaissances françaises particulières. L'histoire "Au living" a été élaborée pendant une heure, le 2 février 1994, donc au milieu du deuxième trimestre de l'année scolaire.

Au living

(3e année d'études, deuxième trimestre)

(01)	1	Carole	Au living, il y a un canapé, une télévision, une cheminée et des rideaux.
(02)	2	David	Le père regarde la télévision.
		Lou	"Oh! bonjour, ma (?)."
(03)	3	Carole	Martine regarde un livre sur le tapis.
(04)	4	Christine	"Maman, je veux une glace, s'il vous plaît",
		Carole	dit Martine.
(05)	5	Lou	"Quelle glace, Martine?"
		Christine	"S'il vous plaît, une glace de vanille!"
(06)	6	Steffi	Le bébé dit:
		Christine	"Je veux aussi une glace!"
(07)	20	Steffi	Elle dit:
		Christine	"Je veux regarde la télévision!"
(08)	23	David	"Non, je regarde le football!"
(09)	24	David	"Le football est super! - Yeah! un goal!"
(10)	25	Carole	Maman dit:

		Lou	"Voilà ta glace!"
(11)	32	Christine	"Merci, maman!"
			Rire
(12)	35	Carole	A huit heures, la famille regarde un film super.
(13)	36	Lou	A dix heures, le film est fini.
(14)	39	Lou	A la porte, on sonne: ding, dang, dong, dang!
(15)	40	David	"Qui est là?"
(16)	41	Lou	Maman ouvre la porte.
(17)	42	Steffi	"Bonjour, maman!"
(18)	44	tous	"Bonjour, grand-mère!"
(19)	45	David	"Tu veux t'asseoir?"
		?	"Oui, merci!"
(20)	47	Carole	La famille joue au monopoly.
(21)	50	Lou	"Yeah! - j'ai gagné!",
		Carole	dit Maman.
(22)	52	David	"Au revoir, mes enfants!"
		tous	"Au revoir."
(23)	53	Carole	Ils vont tous au lit.
(24)	54	tous	"Bonne nuit! - Ouahhh!!!"



Par rapport à l'enregistrement précédent, les progrès au niveau de la structuration et de l'agencement du texte sont énormes. L'entrée en matière, c'est-à-dire la mise en scène du cadre de l'histoire, qui pour "A la ferme" prend pratiquement tout l'enregistrement à l'exception des trois derniers énoncés, se trouve ici réduit au premier énoncé:

"Au living, il y a un canapé, une télévision, une cheminée et des rideaux."

Une fois le terrain ainsi occupé, l'histoire peut se dérouler en différents épisodes. Après avoir réparti les rôles, les enfants commencent à raconter tout en insistant qu'il ne faut pas trop utiliser des phrases avec "Il y a". Les élèves se proposent de créer une atmosphère authentique de "living-room" par un bruitage approprié (froissement de papier de journal, par exemple). Ils essaient de nombreuses fois de trouver l'intonation adéquate avant même de procéder aux enregistrements qui à leur tour seront évalués en

fonction de leur justesse et de leur adéquation à la situation. (Ainsi, lorsque David enregistre l'énoncé "Qui est là?" proféré par le père, les autres enfants font remarquer qu'il incarne un papa bien trop paisible!) L'écoute de la cassette de l'enregistrement fait découvrir l'ambiance turbulente d'une vraie famille. De nombreuses options, découlant de l'expérience familiale personnelle des enfants, sont discutées et écartées (par exemple: l'entrée d'un chat, problèmes avec l'électricité, attitude du père, etc.). Nous pourrions bien tomber d'accord avec Michel Fayol qui insiste que par rapport à une description (comme ce serait le cas pour "Moi, Reinaldo" et pour "A la ferme"), "la narration met en scène essentiellement des procès dont elle accentue les aspects temporel et dramatique". Fayol met également l'accent sur "l'importance de la »dimension émotive du récit« (»les actions des personnages provoquent une émotion«; »il y a du suspense ...«).²⁴³ "Au living" nous semble parfaitement répondre aux critères énumérés par Fayol. On pourrait dire qu'ici le récit homogène devient discours hétérogène par "l'irruption de l'inattendu, les variantes, les autres genres de discours (description, discours des personnages, etc.)".²⁴⁴

Dans une telle ambiance, il n'est que peu surprenant que les enfants réussissent à créer des échanges oraux proches de la réalité et du contexte "Au living". Il est très intéressant de noter que les transitions entre d'une part, un vocabulaire et des structures qui semblent issus d'un cadre scolaire, et d'autre part, des échanges vivants dictés par le caractère immédiat de la scène familiale, sont et restent - à ce niveau - tout à fait provisoires et quelque peu aléatoires. Ainsi, certaines interventions orales des protagonistes sont introduites par "Le bébé dit", "Elle dit", "Maman dit". Il se trouve aussi que les parties "dit Martine" ou "dit maman" sont ajoutées à la fin. Les deux variantes, et plus particulièrement la dernière, sont caractéristiques pour un discours écrit.²⁴⁵ D'autres échanges oraux par contre, et ce sont ceux que l'on pourrait qualifier de tous les jours (salutations, désirs, etc.), semblent se mettre en place spontanément sans recours aux formules précitées. Leur utilisation pourrait alors signaler une accentuation du récit, ce qui, comme Carol Fox fait observer, semble être le rôle dévolu au dialogue dans l'élaboration narrative: "(...) dialogue (...) Sometimes its purpose is not so much to present any strong viewpoint as to move the action on or to announce that something has happened (...) To have some actions planned, recalled, or announced in this way makes the narration

²⁴³Michel Fayol, 1985, *Le récit et sa construction*, pp. 9, 18, Lausanne: Delachaux et Niestlé

²⁴⁴Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 157, Paris: Nathan

²⁴⁵"To tag the speech with *subsequent* narrative, especially in the form of 'said x' or 'said y' is more common in writing than in oral language."

Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 137, London: Cassell

more dramatic and immediate and provides variation from the narrator's stating what happened."²⁴⁶ Il suffit de considérer les énoncés

- "Maman, je veux une glace, s'il vous plaît", dit Martine
- Le bébé dit: "Je veux aussi une glace!"
- Elle dit: "Je veux regarde la télévision!"
- Maman dit: "Voilà ta glace!" et
- "Yeah! - J'ai gagné", dit maman

pour se convaincre de la justesse des observations de Carol Fox. Tout au plus pourrions-nous faire remarquer que la particule "dit", au-delà du dialogue qu'elle sert à introduire ou à mettre en relief, attire notre attention sur les revirements marquants du récit. Peut-être les enfants veulent ainsi insister sur la véracité et sur l'authenticité de certaines parties de l'histoire.

Il existe évidemment d'autres manières de le faire dans un récit, comme le montre Carol Fox: "In an oral story of personal experience (...) it is a common, almost essential part of the narrative structure that the narrator seeks to convince his listener of the truthfulness of events, or to impress him on the danger or terror or excitement of events by saying how he felt at that moment. We all do this when we are telling stories to one another, using phrases like 'It was so terrifying that I began to pray', or 'I thought: it's now or never'. Even if we are telling of rather ordinary events we tend to say things like 'honestly' or 'I mean it' or 'I swear'."²⁴⁷

Nous en trouvons des exemples intéressants dans l'enregistrement "A la piscine" que nous avons documenté en détail plus haut.

Exemple 1

21 (41) Pourquoi vous me téléphonez? (Marylène)

- 22.1 Marylène: Chantal s'est noyée.
22.2 Leeva: Chantal s'est noyée.

22 (42) Chantal s'est noyée. (Leeva)

- 23.1 Marylène: Quoi!! (d'une voix étonnée)

23 (43) Quoi!! (Marylène)

- 24.1 Marylène: Oui, Madame Dillmann, c'est vrai!
24.2 Leeva: Oui, Madame Dillmann, c'est vrai.

24 (44) Oui, Madame Dillmann, c'est vrai. (Leeva)

²⁴⁶Carol Fox, *ibid.*, pp. 128, 129

²⁴⁷Carol Fox, *ibid.*, p. 159

Exemple 2

31 (59) (ronronnement de moteur, puis grincement de freins et coup de sifflet) (Marylène)

- 32.1 Marylène: *Lo seet d'Polizei:* Qu'est-ce qu'il y a?
32.2 Leeva: *Nee, du sees: Stoop!*
32.3 Jenny: C'est de vie ou mort.
32.4 Marylène: *Nee, lo sees du:* Qu'est-ce qu'il y a, Mademoiselle? *Lo sees du:* Qu'est-ce qu'il y a, Madame?
32.5 Leeva: Stoop!
32.6 Marylène: *Nee, dat sote mer.*
32.7 Leeva: *Nee, kuck mol, héiere mer et emol!*
32.8 Marylène: *Okay, Stop,* qu'est-ce qu'il y a, Mademoiselle?
32.9 Leeva: Stop, qu'est-ce qu'il y a ma ...
32.10 TEO
32.11 Jenny: 't as Madame.
32.12 Leeva: Stoop! Qu'est-ce qu'il y a, Madame?

32 (62) Stop! Qu'est-ce qu'il y a, Madame? (Leeva)

- 33.1 Marylène: C'est de vie ou de mort.
33.2 Jenny: C'est de vie ou de mort.

33 (63) C'est de vie ou de mort. (Jenny)

- 34.1 Marylène: *Wie seet:* Alors passez!
34.2 Jenny: *Du!*
34.3 Marylène: *A wie mécht* (bruit de voiture qui redémarre)
34.4 Jenny, Leeva: *Ech, ech!*
34.5 Marylène: *Mir alleguerten. Okay.* Alors passez. (bruit de voiture redémarrant)
34.6 TEO
(plusieurs répétitions)
34.7 Jenny: *Also, wéi muss mer soen?* C'est de vie ou de mort.
34.8 Marylène: *Dat hu mer well. An da seet hatt:* Stop, passez madame! *a lo soen ech.*
34.9 Leeva: Passez, Madame!
34.10 Jenny: *Nee, héier mol deen do!*
34.11 TEO: C'est de vie ou de mort.
34.12 Marylène: *Lo soen ech aleng an dan nët laang, hä?* Alors passez.

34 (65) Alors passez. (Marylène)

Exemple 3

50 (88) (touches de clavier pour composer le numéro)

- 51.1 Marylène: *Leeva, du muss lues maachen.*
51.2 Leeva: *Ech man dat doten einfach, ok?*
51.3 Marylène: *Jo. Jhust 6 Buchstawen ...* Docteur, venez vite, *dat sees du!*
51.4 Leeva: Doctour, venez vite!
51.5 Marylène: Allez, à la piscine.
51.6 Leeva: Doctoueur, venez vite à la piscine! (avec beaucoup d'intonation)
51.7 TEO
51.8 Marylène: Docteur! Fräsch. (rire de Leeva) *Jenny, wëlls du dat soen?*
51.9 Jenny: *Jo.*
51.10 Marylène: Docteur, venez vite, c'est de vie ou de mort! (*voix plus élevée*)
51.11 Jenny: Docteur, venez vite dans la piscine! C'est de vie ou de mort.

51 (90) Docteur, venez vite à la piscine, c'est de vie ou de mort. (Jenny)

Ces exemples montrent une implication exceptionnelle des élèves dans le déroulement de l'histoire. Un tel degré d'implication et d'authenticité ne peut être atteint que dans le cadre d'une création des histoires par des groupes d'élèves animées par une attitude responsable et motivée qui les conduit vers l'auto-évaluation et l'auto-questionnement. L'acte social de l'élaboration des structures narratives et l'assistance entre les élèves sont propices au développement du discours continu et enchaîné que nous venons de relever et qui contraste particulièrement avec les phrases stéréotypées et en série que nous avons notées à la fois pour "Moi, Reinaldo" et pour "A la ferme". Il est important de souligner qu'une production diversifiée et intéressante d'histoires n'est possible qu'à condition d'offrir aux élèves un maximum d'opportunités pour travailler de manière imaginative et responsable.

Le bruitage, les intonations, le rythme, le débit et la fluidité du discours sont autant d'indicateurs d'un discours plus authentique que celui que nous découvrons dans la plupart des salles de classe. Certains énoncés de "Au living" nous fournissent des exemples vivants de paroles bien rythmées qui témoignent de la présence d'un discours naturel et spontané.²⁴⁸ Citons:

- (09) "Le football est super! - Yeah! un goal!" (David)
- (14) A la porte on sonne, ding, dang, dong, dang. (Lou)
- (21) "Yeah! - j'ai gagné", dit Maman. (Lou, puis Carole)
- (23) "Au revoir, mes enfants!" - "Au revoir!" (tous)
- (24) "Bonne nuit! - Ouahhh!!!" (tous)

Souvent ces éléments rythmés font leur apparition sous une forme très exagérée à la fin des histoires et des enregistrements. Ces fins nous rappellent les refrains des chansons qui représentent certainement ce qu'il peut y avoir de meilleur du côté des paroles rythmées. Donnons quelques exemples de fins d'histoires:

- Le jour de Saint Nicolas (4e année d'études)
(39) "Lalalalala, c'est la fin!" (tous)
- La mauvaise journée (4e année d'études)
(40) "La fin, trallalla." (tous)
- Alexandre (4e année d'études)
(50) "C'est fini!!!" (tous)
- A la piscine (3e année d'études)
(58) "One, two, three, plätsch!" (tous)

²⁴⁸"Spontaneous conversation of a natural, unselfconscious kind is usually the most rhythmically patterned of all."

M.A.K. Halliday, 1985, *Spoken and Written Language*, p. 52, Oxford: Oxford University Press

- Nicolas va au lit (3e année d'études)
(23) "Bonne nuit, Nicolas!" (tous)
- Sous l'eau (3e année d'études)
(13) "Sous l'eau, c'est joli! Sous l'eau, c'est joli!"
(Patrick et Paul)

Cette expressivité a même paru excessive par moments à certains enseignants impliqués dans le projet. Rappelons également qu'au cours de l'élaboration de "Toto et Eric" Thierry s'est opposé aux excès langagiers de ses condisciples.

Mais peut-être doit-on considérer ces excès sous un autre angle. Le discours des récits enregistrés par les enfants est nécessairement distinct de celui qui se déroule lors des interactions orales de tous les jours. Les enfants en sont parfaitement conscients. En effet, lors de l'enregistrement avec TEO, les élèves doivent nécessairement tenir compte du micro et de l'écran. Par conséquent, l'interlocuteur reste souvent à la périphérie et en dehors du champ de vision de l'enfant. Les indices paralinguistiques qui nous facilitent énormément nos échanges oraux journaliers (gestes, expressions faciales et corporelles, ...) et qui peuvent même rendre superflue toute articulation orale ne jouent plus leur rôle dans l'interaction. Nous constatons certes sur certains enregistrements vidéo que les enfants essaient spontanément, lorsque l'occasion se prête, de mimer certaines actions (appel téléphonique, par exemple) ou bien d'accompagner leurs énoncés de grandes gesticulations. Mais, comme cette mimique expressive et ces gestes ne sont pas directement dirigés vers l'interlocuteur potentiel, les enfants sont quasiment forcés d'employer une intonation et un rythme de la parole exagérés afin de persuader leur auditoire qu'il s'agit d'une interaction orale véritable et authentique.²⁴⁹

Les enfants ont bien compris qu'un discours français réel comporte, voire même implique une certaine intonation et un certain rythme. Ces éléments ne sont que rarement utilisés lors de l'acquisition des structures langagières dans un enseignement traditionnel. Une certaine exagération et une certaine surchauffe de la part des élèves semblent donc les garants de l'implication des intervenants dans la création d'un discours qui rappelle fortement certains échanges oraux authentiques de tous les jours.

Peut-être le fait de devoir raconter et expliciter une histoire devant un auditoire inconnu, sans interlocuteur direct, conduit-il également les enfants à composer des phrases qui nous rappellent

²⁴⁹The children use their voice expressively during dialogues, but otherwise show that they realize dialogue in stories must rely heavily on words alone to carry the meaning than in real speech in life, where we are helped by a host of paralinguistic cues - gestures, facial expression and other kinds of body language. In stories speeches must be more 'to-the-point' than in real life."
Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, pp. 136, 137, London: Cassell

plutôt le code de l'écrit.²⁵⁰ "Au living" est atypique en ce sens que cette histoire ne contient pratiquement qu'une seule de ces structures, à savoir

(01) Au living, il y a un canapé, une télévision, une cheminée et des rideaux. (Carole)

Or, pour le reste, "Au living" constitue un exemple admirable et heureux de la création d'un récit intégrant bon nombre d'échanges oraux authentiques à l'intérieur d'une scène donnée. Comme le montre la discussion des enfants enregistrée sur cassette, ce script aurait pu connaître d'autres développements par l'intermédiaire de dialogues différents tout aussi probables que ceux retenus par les enfants.

Il est évident, et c'est une des bases du projet TEO, que les communications orales à l'intérieur de chaque récit seront plus authentiques encore dans le cas où des élèves disposant de compétences langagières spécifiques dans la langue-cible participent à l'élaboration.

Pour illustrer nos paroles, nous allons rester avec la même classe et présenter l'histoire "Au château", enregistrée à peu près à la même période que "Au living", le 27 janvier 1994. Lou et Steffi, que nous connaissons déjà, sont cette fois accompagnées par Georges, un garçon luxembourgeois, mais surtout par Claudia, une fille italienne qui parle français tous les jours à la maison.

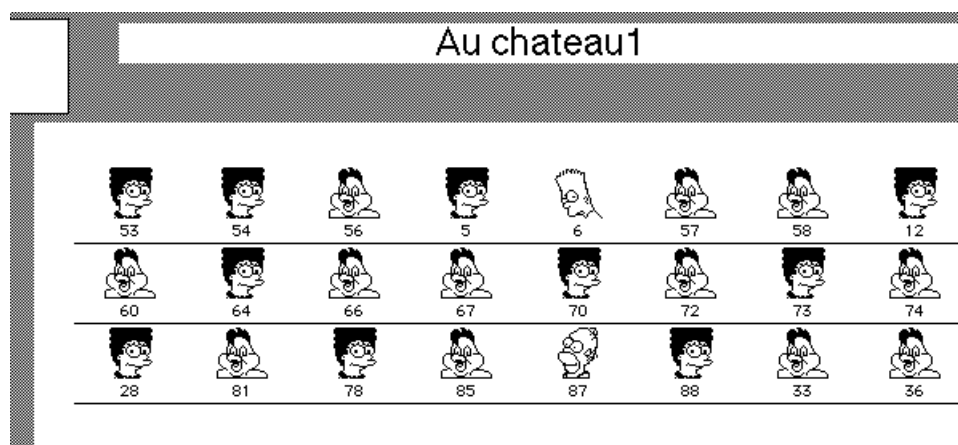
Au château

(3e année d'études, deuxième trimestre)

(01)	53	Claudia	Il était une fois un prince et une princesse.
(02)	54	Claudia	La princesse s'appelle Tina et le prince s'appelle Claude.
(03)	56	Claudia	Le prince va à cheval en ville. (bruits de galop)
(04)	5	Claudia	La princesse rencontre le prince.
(05)	6	Steffi	"Oh! lala, qu'elle est belle!"
(06)	57	Steffi	"Bonjour princesse!"
		Lou	"Oh, bonjour prince Claude!"
(07)	58	Steffi	"On va se promener?"
		Lou	"Oh oui, avec plaisir!"
(08)	12	Claudia	Ils vont dans un parc près du château.
(09)	60	Claudia	La princesse dit:
		Lou	"Je dois rentrer!"
		Steffi	"Déjà!"
(10)	64	Claudia	La princesse ne pouvait plus rien dire parce qu'il était très tard.
(11)	66	Claudia	Le roi Richard dit:
		Georges	"Où étais-tu? - Le dîner est prêt!"
(12)	67	Claudia	Il dit:
		Georges	"Tu vas dans ta chambre!"

²⁵⁰(...) story-telling privileges the production of extended and complex sentences by its very nature. Children must furnish details, be explicit (especially if the 'audience' is the tape-recorder), and generally create a story context relying solely on words and intonation." Carol Fox, 1992, 'You Sing So Merry Those Tunes'. Oral Storytelling as a Window on Young Children's Language Learning, in Keith Kimberley & Margaret Meek & Jane Miller, New Readings - Contributions to an Understanding of Literacy, p. 12, London: A & C Black

		Lou	"Pourquoi?"
(13)	70	Claudia	Le roi ne dit rien. Le prince entre au château.
(14)	72	Claudia	Il dit:
		Steffi	"Où est la princesse?"
		Georges	"Elle est dans sa chambre!"
(15)	73	Claudia	Le prince monte l'escalier et frappe à la porte de la chambre.
(16)	74	Lou	"Qui est là?"
		Steffi	"C'est le prince!"
(17)	28	Claudia	La princesse ouvre la porte.
(18)	81	Steffi	"Voilà des fleurs!"
		Lou	"Oh! Merci beaucoup!"
		Steffi	"Au revoir, belle princesse!"
(19)	78	Lou	Le prince ferme la porte et descend l'escalier.
(20)	85	Georges	Le prince dit au roi:
		Steffi	"Je vous demande la main de votre fille."
(21)	87	Georges	"Je suis d'accord, prince Claude!"
(22)	88	Claudia	La princesse est heureuse.
(23)	33	Claudia	Le dimanche, ils se marièrent et vécurent heureux. (sonnerie de la marche nuptiale en chœur)
(24)	36	Claudia tous	Et s'ils ne sont pas morts, ils vivent encore aujourd'hui. Bravo, bravo!



Il s'agit d'une version après la conférence d'écoute, d'où le nombre très important de remaniements au niveau de l'agencement des énoncés. Les auteurs n'ont en effet retenu que peu d'enregistrements originaux pour la version finale. Pendant l'élaboration originale nous retrouvons les soucis des enfants que nous avons relevés plus haut: importance de l'intonation et de la prononciation, essais multiples avant même d'enregistrer, etc. Plus intéressant est cependant le rôle de l'enfant francophone, Claudia.

Celle-ci occupe le rôle de narrateur dans "Au château". Après une discussion collective sur les figures, sur la trame et sur le thème de l'histoire, c'est elle qui va proposer le plus souvent des orientations nouvelles. Cela découle évidemment du fait qu'elle maîtrise mieux les structures françaises nécessaires à un changement d'optique. L'enregistrement sur cassette nous révèle cependant que les élèves tiennent une comptabilité exacte en ce qui concerne le nombre de

phrases enregistrées par tout le monde. Les icônes que chaque enfant choisit pour marquer son propre enregistrement fournissent à cet égard une aide visuelle non négligeable. Par souci d'une répartition égale des enregistrements, Claudia veille aussi à ce que chacun prenne son tour avec un énoncé à enregistrer. Son rôle consiste alors souvent à traduire en français les phrases luxembourgeoises de ses camarades.

Cette forme de travail avec TEO nous permet de préciser que nous nous trouvons dans ce cas en présence de deux formes de récit. Le récit final tel qu'il est audible est bien en français. Mais lors de la phase d'élaboration, un récit en luxembourgeois se trouve encadré dans l'agencement du produit final. Il y a pour ainsi dire un double récit car on ne peut pas dire que le récit français soit exactement la traduction du récit luxembourgeois ou éventuellement vice-versa.

Nous voudrions illustrer le travail de Claudia et de ses camarades par un extrait de la phase d'élaboration de la première version d'"Au château" (Georges ne fait pas encore partie du groupe d'élaboration):

Les enfants viennent tout juste d'effectuer une réécoute des quinze premiers énoncés de leur enregistrement.

(15) Le roi dit à la princesse: "Où étais-tu?" (Claudia)

1. Claudia: *'t as gutt!*
2. (Rire de satisfaction)
3. Steffi: (inaudible) *Ech war beim Prënz. Je ... je ...*
4. Claudia: J'étais près du prince.
5. pêle-mêle: J'étais ... eh sur ... (inaudible)
6. (Rire)
7. Claudia: J'étais chez le prince. *Dat as gutt!*
8. X: J'étaiiiiis ...
9. Claudia: J'étais chez le prince.
10. Steffi: *Wat war déi lescht?*
11. Lou: *'t war "Où étais-tu?"*
12. TEO: Le roi dit à la princesse: "Où étais-tu?" (Claudia)
13. Lou: *Ech war an der Stat!*
14. Steffi: *Nee, hatt ... eh litt! ... eh*
15. (inaudible)
16. Claudia: J'étais dans le jardin.
17. Lou: J'étais ... j'étais ...
18. Claudia: J'étais dans le jardin.
19. Lou: J'étais ... dans ...
20. Claudia: J'étais.
21. Lou: J'étais ... dans
22. Claudia: J'étais ...
23. Lou: J'étais ... dans le jardin.
24. Steffi: J'étais dans le jardin.
25. (Rire)
26. Steffi: *Komm mir soen eppes anesches!*
27. Lou: *Ech war an enger Disco.*
28. (Rire)

29. Steffi: *Neen ... hatt muss d'Wouerecht soen!*
30. Claudia: *Au jardin, bien sûr! ... au jardin.*
31. Lou et Steffi: *Jo, au jardin.*
32. Claudia: *Au jardin, dat geet schon duer!*
33. TEO: *Au jardin. (Lou)*
34. Claudia: *... bien sûr.*
35. TEO: *Au jardin. (Lou)*
36. Lou: *Merci eh... bien sûr.*
37. Claudia: *Nee, deen as gutt esou.*
38. (...): *(inaudible)*
39. Steffi: *Dat as der nêt erlaabt!*
40. (Rire)
41. Lou: *Du hues Hausarrest!*
42. Toutes: *Ooh!*
43. Lou: *Du hues Hausarrest!*
44. Steffi: *Ooooh, eng Prinzessin dach nêt!*
45. Lou: *Dach!*
46. Steffi: *Où étais-tu? (Rire)*
47. TEO: *Le roi dit à la princesse: "Où étais-tu?" (Claudia)*
48. TEO: *Au jardin. (Lou)*
49. (...): *(inaudible)*
50. *(suggestions du maître - de passage dans la salle - sur l'intonation)*
51. Claudia: *Komm mir maachen dat nach eng Kéier! dat doten!*
52. Lou: *Dat do?*
53. Claudia: *Jo, 't muss méi ... nêt esou déif ... au jardin!*
54. Lou: *Méi... au jardin.*
55. Claudia: *Au jardin.*
56. Lou: *Au jardin.*
57. Claudia: *Mé hatt litt, well hatt war iwverhaapt nêt am Gaart.*
58. Steffi: *Hatt war mam Frënd an der Stad!*
59. *(suggestions du maître - de passage dans la salle - sur l'intonation)*
60. (Rire)
61. Lou: *Au jardin.*
62. Claudia: *Mir müssen elo probéieren.*
63. Lou: *Au jardin.*
64. TEO: *Au jardin. (Lou)*
65. (...): *(inaudible)*
66. Steffi: *Hatt ka jo jhust heemlech fortgoen.*
67. Lou: *'t hat Hausarrest. Ma ja ... 't huet jo och ...*
68. Steffi: *'t hat awer nach keen Hausarrest kritt!*
69. Lou: *Elo giff de Prënz kommen ... 't giff hatt e siche kommen.*
70. (...): *inaudible, plusieurs propositions enchevêtrées)*
71. Steffi et Lou: *Le Prinz entre au château.*
72. Claudia: *Nee, ech weess eppes ... säi Papp dee seet: "Géi an deng Kummer!" ... Kummer ... tu vas ...*
73. Claudia: *Le roi dit: ... (hésitante) Tu vas dans ta chambre. (sûre) Tu vas dans ta chambre.*
74. Steffi: *Wien seet et?*
75. Lou: *Tu vas ... tu vas dans ... ta chambre.*
76. Claudia: *Dat sin ech. Ech sin den Erzieler an nach den ... souwisou de Kinnek dee kënnt bal ni.*
77. Lou: *Firwat ... kënnt ech da Kinnegin sin? ... Kinnegin ...*
78. Claudia: *Le roi dit ... le roi dit: Va dans ta chambre. Wéi soll ech dat soen?*
79. Lou: *Kinnegin.*
80. Steffi: *... va dans la chambre.*
81. Lou: *Kinnegin sin.*
82. Steffi: *... va dans ta ... nee, du gees als Strof dohin!*
83. Claudia: *Géi an deng Kummer!*
84. Lou: *Jo, t'as gutt!*
85. Lou: *Kinnegin sin.*
86. Claudia: *Le roi dit: Va dans ta ... ooh!*

87. TEO: Le roi dit: Va dans ta ... ooh! (Claudia)
88. (Rire)
89. Steffi: *Sô, Claudia!*
90. Lou: *Ma dat do an d'Dreckskëscht!*
91. Steffi: *Claudia!*
92. Claudia: *Ja.*
93. Lou: *Ma, Kinnegin sin, well déi as nach guer nêt dra gewiescht! ... d'Kinnegin ... seng Mamm.*
94. Claudia: *Nee, dat wäert ... déi wäert nêt do sin ...*
95. (Rire)
96. Lou: *Okay, mir huelen op.*
97. Toutes: Le roi dit: ...Tu vas dans la ... ta chambre. *Rouheg!*
98. Claudia: Le roi dit: "Tu vas dans ta chambre."
99. TEO: Le roi dit: "Tu vas dans ta chambre." (Claudia)
100. Claudia: *Deen as gutt!*
101. Steffi: *Jo, nêt wéi deen doten!*
102. Claudia: *Och, dat as dach egal.*
103. Steffi: *Nee.*
104. Claudia: *Dach!*
105. Steffi: Le prince ... entre dans ... le château.
106. Lou: Le prince entre au château.
107. Steffi: *Jo.*
108. Claudia: Le prince frappe à la porte.
109. Steffi et Lou: *Nee, ... entre ... au château.*
110. Steffi: ... au château ... *da musse mir iergendwou eng Dir opmaachen ...*
111. (bruit de la porte)
112. Claudia: *Ech weess eppes ...*
113. Steffi: *... eng Dir opmaachen.*
114. Claudia: (inaudible) ... *an da muss ech ... iiihhh!*
115. Steffi: *Lo gin ech d'Dir opmaachen.*
116. Lou: *Vläicht maache mer och déi op ... 't gét vläicht nêt.*
117. Steffi: *Jo.*
118. Claudia: *Nee.*
119. Lou: *Dach. Mä da muss ...*
120. Claudia: *Wëlls de do goen?*
121. Lou: *Nee...*
122. (inaudible)
123. Claudia: *Okay. Solls och nêt zevill Kaméidi domat ...*
124. Claudia: Le prince entre au château.
125. TEO: Le prince entre au château. (Claudia)
126. Toutes: *Jo, t'as gutt!*
127. (Rire)
128. Claudia: *Gutt, Steff, dat do war eng gutt Idee!*
129. TEO: Le prince entre au château. (Claudia)
130. Steffi: *Hie wëllt d'Prinzessin besichtigen an en huet Rouse matbruet ... Rouse matbruet. ... Voilà les fleurs.*
131. Lou: Le prince ...
132. Claudia: Le prince dit au roi: "Je veux voir la princesse."
133. Steffi: *Nee. ...eh ... d'Prinzessin wäer eropkomm ...*
134. Claudia: *Wat?*
135. Lou: *... d'Prinzessin als éischt ... si as d'Prinzessin ...*
136. Claudia: *Da musse mer e bésse Geräischer man.*
137. (...)
138. TEO: Le prince entre au château. (Claudia)
139. (inaudible)
140. Lou: *... eh ... d'Kinnegin wäer elo derbäi komm ...*
141. Steffi: *Nee, dat gët et jo nêt méi.*
142. Claudia: Le ... où ... où est ... où est le prince ... où est la princesse?... *essesse ... Ech soen: Le prince dit: "Où est la princesse?"*
143. Claudia: Le prince dit: "Où est la princesse?"
144. TEO: Le prince dit: "Où est la princesse? (Claudia)

145. Lou: La princesse est ... dans ... sa chambre.
 146. Claudia: Le roi dit: "La princesse est dans sa chambre."
 147. Steffi: *Neen, ech soen*: "Le roi dit."
 148. Claudia: *Neen, neen, ech hu jo dat erzielt*.
 149. (...)
 150. Claudia: Le roi dit: "Elle est dans sa chambre."
 151. TEO: Le roi dit: "Elle est dans sa chambre." (Claudia)
 152. (...)
 153. Steffi: *An da sét de Prënz ...*
 154. Lou: *Komm, looss déi Ziffer!*
 155. Steffi: *Da sét de Prënz eh*: "Merci." ... *also e seet de Prënz*: "Voilà des fleurs."
 156. Lou: *Nee, e geet dann an ...* Il va ... dans ... (avec Steffi) dans la chambre de princesse.
 157. Lou: Il va dans la chambre de princesse.
 158. Claudia: ... de **la** princesse.
 159. Claudia: Le prince va dans la chambre de la princesse.
 160. TEO: Le prince va dans la chambre de la princesse. (Claudia)
 161. Lou: *T'as gutt!*
 162. (...)
 163. Lou: *An dann dé Schlussaz*: Voilà des fleurs. *An da soen ech*: "Merci beaucoup!" *an dann ...*
 164. Steffi: Merci pour les fleurs.
 165. Lou: Merci pour la fleur.
 166. Claudia: Pour **les** fleurs.
 167. Lou: Pour les fleurs.
 168. Steffi: *Da soen ech*: Voilà les fleurs.
 169. (...)
 170. Claudia: *Nee, du sees*: "Le prince toque à la porte." *Kanns du dat soen*: Le prince toque à la porte?
 171. Steffi: Le prince toque à la porte.
 172. Bruits: toctoc
 173. (...)
 174. Steffi: Le prince ...
 175. Claudia: Le prince toque à la porte. ... frappe à la porte. Toctoc.
 176. (...)

Cet extrait nous servira à exemplifier la force de l'approche du "storying". En effet, malgré les doubles prérogatives de Claudia en tant qu'élève francophone et en tant que narrateur "officiel" de l'histoire, les deux autres filles, Lou et Steffi, restent fortement impliquées dans l'organisation du déroulement des épisodes. Nous sommes persuadés que c'est la possibilité offerte aux élèves de raconter et d'imaginer une histoire tirée de leur propre répertoire culturel (contes, prince charmant, belle princesse, univers "Disney", accentuations modernes comme la "disco", ...) qui permet le travail langagier que l'on peut constater plus haut. Tout le monde peut y trouver un rôle, voire son rôle, ou même s'entêter à vouloir en créer un nouveau à l'intérieur de l'histoire déjà bien engagée. Lou essaie opiniâtement et par différentes argumentations (énoncés 77 à 93) d'imposer un nouveau rôle à l'intérieur de l'histoire: celui de la reine qu'elle pense bien sûr être prédestinée à jouer. Avec l'énoncé 140 elle tentera une dernière fois, mais en vain, de faire monter la reine en scène.

Les enfants tiennent ces rôles en fonction de leurs expériences personnelles et de leurs propres perspectives. Les règles de conduite morale qu'elles ont apprises en font partie. Ainsi, Steffi pense que la princesse doit dire la vérité lorsqu'elle subit l'interrogatoire de son père (29). Lou pense que la princesse doit être punie pour être rentrée trop tard et qu'elle doit être privée de sortie pendant un bon bout de temps (41). Ce à quoi Steffi fait remarquer que certaines personnes privilégiées, et une princesse en fait certainement partie, ne seront certainement pas punies de cette manière (44). Les comportements des deux amants, du prince et de la princesse, sont bien sûr gouvernés par les règles de l'art en cours dans notre société. Il y a ainsi de fréquents changements de perspective, au cours de l'élaboration de l'histoire, allant de la fiction vers le réel et vice-versa.

Il est fascinant de constater avec quelle aisance les trois filles se comportent à l'intérieur de la matrice constituée par leur savoir aux niveaux culturel et social. La chance qui leur est offerte de s'exprimer et de s'expliquer en fonction de leurs connaissances et de leurs expériences personnelles aboutit à un discours où la prédominance de Claudia ne cesse de s'estomper. Le dialogue authentique que conduisent les filles ne se prête pas ou peu à des questions qui caractérisent les interactions dans nos salles de classe. Le discours de l'enseignant y domine par l'intermédiaire de questions complémentaires du type "Pourquoi ... ?", "Qu'est-ce qui s'est passé encore ... ?", "Qu'est-ce qu'il y a ... ?". Or, dans notre extrait, de telles questions ne font pas partie du répertoire des enfants. Par contre il y a une prépondérance très nette pour les énoncés parallèles entre différents élèves ou pour les enchaînements sur son propre discours.

Exemples

Énoncés parallèles entre différents enfants

105. Steffi: Le prince ... entre dans ... le château.
 106. Lou: Le prince entre au château.
 107. Steffi: *Jo.*
 108. Claudia: Le prince frappe à la porte.
 109. Steffi et Lou: *Nee, ...* entre ... au château.
 110. Steffi: ... au château ... *da musse mir iergendwou eng Dir opmaachen ...*
142. Claudia: Le ... où ... où est ... où est le prince ... où est la princesse?... *essesse ... Ech soen: Le prince dit: "Où est la princesse?"*
 143. Claudia: Le prince dit: "Où est la princesse?"
 144. TEO: Le prince dit: "Où est la princesse? (Claudia)
 145. Lou: La princesse est ... dans ... sa chambre.
 146. Claudia: Le roi dit: "La princesse est dans sa chambre."
 147. Steffi: *Neen, ech soen: "Le roi dit."*

Enchaînements sur son propre discours

4. Claudia: J'étais près du prince.
5. pêle-mêle: J'étais ... eh sur ... (inaudible)
6. (Rire)
7. Claudia: J'étais chez le prince. *Dat as gutt!*
8. X: J'étaiiiiis ...
9. Claudia: J'étais chez le prince.
157. Lou: Il va dans la chambre de princesse.
158. Claudia: ... de **la** princesse.
159. Claudia: Le prince va dans la chambre de la princesse.

Exemple regroupant énoncés parallèles entre différents élèves et enchaînements sur son propre discours

163. Lou: *An dann de Schlussaz:* Voilà des fleurs. *An da soen ech:* "Merci beaucoup!" *an dann ...*
164. Steffi: Merci pour les fleurs.
165. Lou: Merci pour la fleur.
166. Claudia: Pour **les** fleurs.
167. Lou: Pour les fleurs.
168. Steffi: *Da soen ech:* Voilà les fleurs.

Ce dernier exemple illustre parfaitement ce que Frédéric François appelle la "capacité à reprendre-modifier le discours de l'autre plutôt qu'à privilégier seulement le mode »parallèle«" et la "capacité à être à la fois en continuité sur l'autre et en continuité sur soi."²⁵¹

On retrouve tout au plus un métadiscours plus typique de l'enseignant lorsque les filles procèdent à l'évaluation de leurs propres enregistrements:

35. TEO: Au jardin. (Lou)
36. Lou: Merci eh... bien sûr.
37. Claudia: *Nee, deen as gutt esou.*
87. TEO: Le roi dit: Va dans ta ... ooh! (Claudia)
88. (Rire)
89. Steffi: *So, Claudia!*
90. Lou: *Ma dat do an d'Dreckskëscht!*
91. Steffi: *Claudia!*
99. TEO: Le roi dit: "Tu vas dans ta chambre."
100. Claudia: *Deen as gutt!*
101. Steffi: *Jo, nêt wéi deen doten!*
102. Claudia: *Och, dat as dach egal.*
103. Steffi: *Nee.*
104. Claudia: *Dach!*
160. TEO: Le prince va dans la chambre de la princesse. (Claudia)
161. Lou: *T'as gutt!*

L'enregistrement sur cassette et l'analyse du document ci-dessus nous font bien comprendre la discrétion et la délicatesse des inter-

²⁵¹Frédéric François, 1993, Pratiques de l'oral, p. 126, Paris: Nathan

ventions de Claudia ainsi que la compréhension collective qui s'en-suit. Ce sont d'ailleurs tous les intervenants qui évaluent la justesse et l'adaptation des énoncés enregistrés avec TEO (100, 126, 161, ...). Le travail sur la prononciation de 16 à 26, impliquant à nouveau toutes les élèves, est admirable. De même, il convient de souligner la subtilité des remarques de Claudia quand elle insiste qu'il suffit bien de dire "Au jardin" en réponse à la question "Où étais-tu?" Le dialogue en question peut même, selon Claudia, être rendu plus authentique par l'ajout de "bien sûr". Une telle façon de communi-quer ne peut qu'encourager les enfants luxembourgeois à enregis-trer tous les dialogues authentiques de l'histoire "Au château". Ainsi, on trouve dans la version finale:

- (04) 5 La princesse rencontre le prince. (Claudia)
 (05) 6 "Oh! lala, qu'elle est belle!" (Steffi)
 (06) 57 "Bonjour princesse!" (Steffi)
 "Oh, bonjour prince Claude!" (Lou)
 (07) 58 "On va se promener?" (Steffi)
 "Oh oui, avec plaisir!" (Lou)
- (09) 60 La princesse dit: (Claudia)
 "Je dois rentrer!" (Lou)
 "Déjà!" (Steffi)

Le dernier enregistrement qui regroupe trois énoncés rend parti-culièrement bien compte de la dynamique d'un échange authen-tique.

- (11) 66 Le roi Richard dit: (Claudia)
 "Où étais-tu? - Le dîner est prêt!" (Georges)
 (12) 67 Il dit: (Claudia)
 "Tu vas dans ta chambre!" (Georges)
 "Pourquoi?" (Lou)
- (15) 73 Le prince monte l'escalier et frappe à la porte de la chambre.
 (Claudia)
 (16) 74 "Qui est là?" (Lou)
 "C'est le prince!" (Steffi)
 (17) 28 La princesse ouvre la porte. (Claudia)
 (18) 81 "Voilà des fleurs!" (Steffi)
 "Oh! Merci beaucoup!" (Lou)
 "Au revoir, belle princesse!" (Steffi)

Nous n'allons pas passer sous silence le bonbon que nous offre Claudia en utilisant le passé simple dans "Le dimanche, ils se mariè-rent et vécurent heureux." et qui est parfaitement à sa place dans la structure de l'histoire racontée.

L'extrait que nous venons de discuter et de commenter constitue un exemple parfait pour la manière de travailler et de raconter des histoires qui s'est développée dans les classes tout au long du pro-jet. Même si le "storying" a occupé une place différente dans cha-

cune des classes impliquées, comme en témoignent les rapports des enseignants, nous avons pu voir les enfants évoluer vers une pratique présentant des caractéristiques comparables à celles que nous venons d'esquisser grâce à "Au château".

Bibliographie

- Fayol, Michel**, 1985,
Le récit et sa construction, Lausanne: Delachaux et Niestlé
- Fox, Carol**, 1992,
'You Sing So Merry Those Tunes'. *Oral Storytelling as a Window on Young Children's Language Learning*, in Keith Kimberley & Margaret Meek & Jane Miller, *New Readings - Contributions to an Understanding of Literacy*, London: A & C Black
- Fox, Carol**, 1993,
At the Very Edge of the Forest, London: Cassell
- François, Frédéric**, 1993,
Pratiques de l'oral, Paris: Nathan
- Halliday, M.A.K.**, 1985,
Spoken and written Language, Oxford: Oxford University Press
- Kimberley, Keith & Meek, Margaret & Miller, Jane**, 1992,
New Readings - Contributions to an Understanding of Literacy, London: A & C Black
- Meek, Margaret**, 1993,
Foreword, in Carol Fox, *At the Very Edge of the Forest*, London: Cassell
- Meirieu, Philippe**, 1991,
Le choix d'éduquer, Paris: ESF éditeur

8) La conférence d'écoute

(...) children hear their favourite stories as *metaphors* for their own concerns, their own emotions, their own lives.

(...) The story is a metaphor for the child's affective and social living and she wants to hear it over and over. The child will not tolerate any changes to the story language, since language is what the story *is*. To change the language would be to change the story, to make it into something else.

Carol Fox²⁵²

(...) chercher à isoler *la* structure du récit aboutit à oublier à la fois variations de «médium», de places discursives et de contenu, tout ce qui va faire qu'un récit écrit et un récit oral ne peuvent être racontés de la même façon. (...) On élimine aussi la circulation discursive (...), la possibilité universelle de la reprise sous forme de dérision du discours «noble». On pourra dire encore que disparaît alors la question du pourquoi on raconte et du pourquoi ça fait plaisir de raconter, de s'entendre raconter ou d'imaginer le plaisir de l'autre.

(...) Et certes, je ne peux pas dire ce que c'est que le plaisir de l'enfant quand il raconte. Il me semble que le mien est lié au plaisir de voir un autre, l'enfant, raconter sans se préoccuper de savoir si c'est vrai ou faux, inventé ou rejeté, ne s'échappant pas du »réel« vers »l'imaginaire«, mais allant d'un réel tristement stabilisé vers le mouvement divers de mise en mots, bref vers ce qui me semble la création littéraire.

Frédéric François²⁵³

²⁵²Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 12, London: Cassell

²⁵³Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, pp. 153, 211, Paris: Nathan

Il faut donner à l'apprenant de multiples occasions non seulement de pratiquer la communication orale, en utilisant en particulier, mais pas exclusivement, les situations d'interactions de la classe, mais aussi de se corriger, en soumettant l'enregistrement de ses prestations à des commentaires et évaluations aussi approfondis que ceux fournis habituellement pour l'écrit, mais sans prendre celui-ci comme norme de référence.

(...) il faudrait faire porter l'évaluation et la correction sur la construction même du discours, sur la dimension interactive de l'oral. (...) cette orientation (...) conduit, dans l'esprit de l'élève, à une revalorisation de l'oral, dans la mesure où celui-ci est traité comme un objet d'étude au même titre que l'écrit.

Eddy Roulet²⁵⁴

Les trois citations ci-dessus nous semblent poser de manière exemplaire le problème de la conférence d'écoute tel qu'il s'est manifesté dans les classes impliquées dans le projet TEO.

Il s'est avéré qu'on ne pouvait pas mettre à pied d'égalité la conférence de rédaction de l'atelier d'écriture et la conférence d'écoute de TEO. On ne peut en effet pas traiter de même façon l'écrit, par définition statique, et l'oral, par définition dynamique. L'écrit fixé sur papier ou sur un autre support peut être modifié et adapté selon les besoins et selon les intentions de son auteur, même en négligeant les avantages offerts par l'outil informatique. L'oral est éphémère et ne se prête pas à des ajustements et à des corrections ultérieures. Pour ce faire, il faut déjà enregistrer le discours oral. C'est cette fixation de l'oral par l'intermédiaire de TEO qui rendra un traitement ultérieur possible.

Encore faut-il, pour nos besoins, considérer la pratique de l'écrit et de l'oral dans le cadre scolaire où, comme le souligne Eddy Roulet, ils font tout naturellement l'objet d'une évaluation et de commentaires de la part de l'enseignant, voire même de la part des élèves, qui ne reflètent pas nécessairement les caractéristiques du support langagier et qui tendent à imposer les normes de l'écrit sur toute autre forme de production langagière.

Face aux exigences et aux contraintes du monde scolaire, les citations de Carol Fox et de Frédéric François insistent sur l'unicité de l'imaginaire ainsi que de l'acte oral. Cette caractéristique rendrait

²⁵⁴Eddy Roulet, 1991, La pédagogie de l'oral en question(s), in Martine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, Parole étouffée, parole libérée, p. 52, Paris: Delachaux et Niestlé

ces derniers résistants aux changements et aux altérations ultérieures.

Essayons tout d'abord de clarifier ce qui distingue la conférence de rédaction de la conférence d'écoute.

La conférence de rédaction

Als ich meinem Vater meine Manuskripte zeigen wollte, sagte er, er hielte nichts von Ratschlägen und ich müsse mich selbst durch alle Prüfungen und Irrtümer arbeiten.

Jorge Luis Borges²⁵⁵

Dans l'atelier d'écriture, la conférence de rédaction se trouve quasiment institutionnalisée. Elle fait partie intégrante du processus qui conduit les enfants de la conversation (cercle matinal, par exemple) par le chemin du texte libre vers un produit écrit final qui pourra être publié.²⁵⁶ La conférence d'écriture ou de rédaction permet de présenter, officiellement et pour la première fois, un texte produit individuellement à un public élargi. Les enfants peuvent évidemment avoir discuté de leur texte avec d'autres élèves lors de la phase d'élaboration et lors de la première correction effectuée la plupart du temps en paires.²⁵⁷ Mais, il convient de souligner que l'atelier d'écriture privilégie les textes écrits par une personne individuelle. Cette tâche se trouve compliquée par le fait que l'enfant doit manipuler des symboles de second ordre, à savoir l'alphabet, ce qui n'est pas le cas pour des histoires racontées oralement. Les aspects hautement abstraits du processus d'élaboration d'un texte écrit pour les jeunes enfants sont manifestes. La conférence de rédaction doit par conséquent créer un contexte propice à l'élaboration des stratégies nécessaires pour aboutir à la confection d'un tel texte. On pourrait assimiler les conférences de rédaction à un système d'échafaudages dans la tradition du concept vygotkien de "zone proximale de développement" pour chaque enfant.²⁵⁸ Les ca-

²⁵⁵Jorge Luis Borges, 1980, *Gesammelte Werke Band 9*, Borges über Borges, S. 22, München: Hanser

²⁵⁶Gérard Gretsche, 1992, *Computer im Schreibatelier*, pp. 123 - 164, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

²⁵⁷"What the teachers seemed to be doing for a great deal of the time was shaping the children's experiences into narratives. Out-of-school experiences were patterned, celebrated and evaluated - as stories to be shared. 'News time' and 'sharing time' were useful sites for the analysis of the ways in which teachers and children (and often children and children) collaboratively constructed narratives out of daily experience and social action. These stories enfolded pathos, drama, expectation, climax, and were often woven together by experiences, commentaries upon those experiences, local and tacit knowledge and the relationships (...) through such classroom discourse, private meanings and personal experience are made public and shared."

Colin Mills, 1988, *Making Sense of Reading*, in Margaret Meek & Colin Mills (eds.), *Language and Literacy in the Primary School*, p. 39, London: Falmer Press

²⁵⁸"The emphasis was not on transmitting knowledge or skills in prepackaged forms in the hope that these skills would be internalized in the form transmitted; the emphasis was on joint literacy activities

marades de classe ainsi que l'enseignant aideront le jeune auteur à se rendre compte lui-même de ses propres démarches, de ses oublis et des défauts du texte. Beaucoup plus tard, il pourra mener indépendamment les mêmes réflexions lors de la phase d'élaboration du produit.

En principe, on pourrait dire que la conférence de rédaction devrait pouvoir amener les élèves à la maîtrise qu'attend le père de Borges de la part de son fils. Pour en arriver là, l'enfant a besoin d'intérioriser les questions que lui posent ses camarades afin d'être à même de procéder à une auto-évaluation critique de sa production. L'enfant doit développer ce que Jérôme Bruner appelle une "reflective intervention".²⁵⁹ Il doit donc intervenir avec réflexion dans le processus d'écriture même. Ce n'est qu'à cette condition qu'il pourra s'élever au-dessus d'une simple application de règles prédéfinies et qu'il pourra contrôler les conditions de production d'un texte. Il est évident qu'une telle confiance dans les propres moyens n'émergera qu'avec le temps et que la maîtrise de l'écriture ne cessera de se perfectionner. En effet, les réponses et les réactions de l'auditoire seront forcément changeantes et déterminées par les conditions et par les demandes particulières de l'environnement socioculturel.

En résumé, nous pouvons dire que la conférence de rédaction essaie de mettre en place pour le jeune auteur un auditoire compréhensif qui l'aidera à intérioriser les règles et les conventions hautement abstraites qui gouvernent l'emploi du discours écrit. La disponibilité d'un tel auditoire ne pourra que simplifier cette tâche d'autant plus complexe qu'il s'agit dans le cadre de l'école luxembourgeoise le plus souvent d'écrits qui ne sont pas rédigés dans la langue maternelle.

mediated by the teacher intended to help children obtain and express meaning in ways that would enable them to make this knowledge and meaning their own. In such a teaching system, within these zones of proximal development, children develop what Bruner calls «reflective intervention» in the knowledge encountered: the ability to control select knowledge as needed."

Luis C. Moll, 1992, Vygotsky and Education, p. 14, Cambridge: Cambridge University Press

²⁵⁹"If he fails to develop any sense of what I shall call reflective intervention in the knowledge he encounters, the young person will be operating continually from the outside in - knowledge will control and guide him. If he succeeds in developing such a sense, he will control and select knowledge as needed. If he develops a sense of self that is premised on his ability to penetrate knowledge for his own uses, and if he can share and negotiate the result of his penetrations, then he becomes a member of the culture-creating community."

Jerome Bruner, 1986, Actual Minds, Possible Worlds, p. 132, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

"If you cannot increase reflective power in people, you might as well not teach, because reflection is the only thing in the long run that teaches anybody. (...) Reflection is what makes the knowing something that can be touched on and assimilated for further use. (...) This process is the education of feeling. Feeling without reflection may simply be experienced and forgotten; with reflection it can become an insight, an understanding, that makes possible later modification of behavior in the real world."

Betty Jane Wagner, 1990 (first edition 1979), Dorothy Heathcote - Drama as a Learning Medium, pp. 77, 78, Cheltenham: Stanley Thornes

La conférence d'écoute

(...) jetzt nachdem ich meine eigene Stimme gefunden habe, fühle ich, daß Flicker und Stopfen meine Entwürfe weder besonders verbessern noch besonders verderben.

Jorge Luis Borges²⁶⁰

La conférence d'écoute nous permet de changer de registre. En effet, les conditions de production des enregistrements oraux avec TEO diffèrent considérablement de celles d'un texte écrit dans l'atelier d'écriture. TEO offre la chance aux enfants de construire collectivement (à deux, à trois, à plusieurs) un discours ou un récit oral. Dès le début de l'élaboration, on retrouve la présence d'un auditoire intéressé qui partage le contexte et les soucis de celui qui raconte. Cette implication de l'auditoire dans la production crée évidemment des liens tout à fait différents de ceux décrits antérieurement pour la conférence de rédaction. Il s'agit pour le travail avec TEO d'un auditoire authentique dans la mesure où celui-ci tient compte de "la façon de raconter, de la connivence-distance entre celui qui raconte et celui à qui on raconte."²⁶¹ De multiples perspectives et de nombreuses voix peuvent se rencontrer lors de cette phase de travail. Elles constituent la base même des échanges dynamiques et réciproques. Une telle réciprocité permettra précisément aux interlocuteurs d'affiner leurs propres propos.²⁶²

Force est de constater que les enfants accordent spontanément le droit à l'immédiateté et à l'inaltérabilité du discours oral. Corriger son ou ses partenaires lors d'une interaction verbale conduit le plus souvent à une interruption du dialogue. La même remarque vaut

²⁶⁰Jorge Luis Borges, 1980, *Gesammelte Werke Band 9*, Borges über Borges, S. 64, München: Hanser

²⁶¹Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 218, Paris: Nathan

²⁶²"According to the theory of perspectivity, different dialogue partners approach a common topic from different positions, which amounts to the fact that they (perceive and) thematize different aspects of their common topic. What makes up the dynamics of dialogue is the effort of the different interlocutors to bring their own perspective to bear, i. e. to succeed in setting a given perspective for partners to take up, at least for the next few turns. (...) Implications of what has been uttered are not only discovered by a speaker's hearer. Often enough it is the speaker him- or herself who, while speaking, or rather while listening to his or her own speaking, detects implicit meanings in his or her utterance that were not meant to be expressed but, once recognized, may be taken into account. (...) the dynamics of dialogue are to be found not only in the different perspectives that stem from the fact that different interlocutors interact, but also from the possibility that one and the same speaker may contribute different voices to the dialogue: positive and negative ones, pros and cons, emphatic or reserved, voices to keep one's distance from and voices to identify with somebody or something. The polyphony of dialogue originates in the variety of voices both between and within interlocutors. (...) the dialogical character of human cognition. (...) criticize 'a unilateral input/output paradigm that stops short of reciprocity' (...) the reciprocity and multiperspectivity of dialogical interaction."
Carl F. Graumann, 1990, *Perspectival Structure and Dynamics in Dialogues*, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, pp. 121, 122, 123, London: Harvester Wheatsheaf
"Everyday use of the words (...) is pervaded by polysemy and perspectival relativity."
Ragnar Rommetveit, 1990, *On Axiomatic Features of a Dialogical Approach to Language and Mind*, in *ibid.*, p. 92

pour un orateur qui ne cesserait de se corriger lui-même. Une telle attitude de correction est caractéristique pour une approche scolaire et didactisée d'un apprentissage de l'oral. On ne pourra observer un tel comportement dans nos échanges oraux journaliers. Ceci est évidemment différent pour des échanges écrits où des changements majeurs pourront être apportés sans que le ou les partenaires puissent s'en apercevoir.²⁶³ Au cours de leur travail avec TEO, les enfants adoptent une attitude tolérante dans le domaine des fautes grammaticales et des fautes de prononciation. Cependant, le fait que les élèves doivent produire un discours dans une langue différente de leur langue maternelle les conduit quand même à apporter de temps à autre des corrections et des améliorations considérables. En effet, comme pour la conférence de rédaction, les enfants sont bien conscients qu'ils doivent approcher une certaine forme de correction.

Prenons pour exemple un extrait de la phase d'élaboration de l'histoire "Au château" que nous venons d'exposer plus haut:

16. Claudia: J'étais dans le jardin.
 17. Lou: J'étais ... j'étais ...
Lou prononce distinctement la lettre 't' à la fin d'«était».
 18. Claudia: J'étais dans le jardin.
 19. Lou: J'étais ... dans ...
Lou prononce une fois de plus le 't' à la fin d'«était».
 20. Claudia: J'étais.
Claudia insiste sur la forme correcte.
 21. Lou: J'étais ... dans
Lou prononce le 'é' à la limite d'un 'e muet'.
 22. Claudia: J'étais ...
Claudia insiste sur la prononciation 'é'.
 23. Lou: J'étais ... dans le jardin.
Lou se donne beaucoup de peine et prononce avec une certaine exagération le 'é'.
 24. Steffi: J'étais dans le jardin.
Steffi prononce le 'é' de façon plus normale.
 25. (Rire)
 26. Steffi: *Komm mir soen eppes anesches!*

Ce travail sur la grammaire et sur la prononciation n'aboutit donc même pas à un enregistrement.

163. Lou: *An dann dee Schlussaz: Voilà des fleurs. An da soen ech: "Merci beaucoup!" an dann ...*
 164. Steffi: *Merci pour les fleurs.*
 165. Lou: *Merci pour la fleur.*
 166. Claudia: *Pour **les** fleurs.*

²⁶³ Corrections in oral performance tend to be counterproductive, to render the speaker unconvincing. So you keep them to a minimum or avoid them altogether. In writing, corrections can be tremendously productive, for how can the reader know they have even been made? Of course, once the chirographically initiated feel for precision and analytic exactitude is interiorized, it can feed back into speech, and does. Although Plato's thought is couched in dialogue form, its exquisite precision is due to the effects of writing on the noetic processes, for the dialogues are in fact written texts."
 Walter J. Ong, 1982, *Orality and Literacy - The Technologizing of the Word*, pp. 104, 105, London: Routledge

167. Lou: Pour les fleurs.
 168. Steffi: *Da soen ech:* Voilà les fleurs.
 169. (...)
 170. Claudia: *Nee, du sees:* "Le prince toque à la porte." *Kanns du dat soen:* Le prince toque à la porte?
 171. Steffi: Le prince toque à la porte.
 172. Bruits: toctoc
 173. (...)
 174. Steffi: Le prince ...
 175. Claudia: Le prince toque à la porte. ... frappe à la porte. Toctoc.

Voilà un exemple parfait illustrant les nombreux changements de perspectives et de voix inhérents à tout dialogue authentique. En plus, nous assistons en 170 à un effort admirable de la part de Claudia pour se mettre à l'écoute des besoins et des aptitudes particulières de sa partenaire.

Une des caractéristiques du logiciel TEO, à savoir la répétition automatique de chaque enregistrement, ne fait que renforcer les dispositions des élèves pour apporter des changements à leurs énoncés:

86. Claudia: Le roi dit: Va dans ta ... ooh!
 87. TEO: Le roi dit: Va dans ta ... ooh! (Claudia)
 88. (Rire)
 89. Steffi: *So, Claudia!*
 90. Lou: *Ma dat do an d'Dreckskëscht!*
 91. Steffi: *Claudia!*
 92. Claudia: *Ja.*
 93. Lou: *Ma, Kinnegin sin, well déi as nach guer nêt dra gewiescht! ... d'Kinnegin ... séng Mamm.*
 94. Claudia: *Nee, dat wäert ... déi wäert nêt do sin ...*
 95. (Rire)
 96. Lou: *Okay, mir huelen op.*
 97. Toutes: Le roi dit: ...Tu vas dans la ... ta chambre. *Rouheg!*
 98. Claudia: Le roi dit: "Tu vas dans ta chambre."
 99. TEO: Le roi dit: "Tu vas dans ta chambre."
 100. Claudia: *Deen as gutt!*

Cette façon de procéder en permanence à une auto-évaluation quasi spontanée semble être généralisée tout au long de l'élaboration du produit oral.

155. Steffi: *Da seet de Prënz eh:* "Merci." ... *also e seet ... de Prënz:* "Voilà des fleurs."
 156. Lou: *Nee, e geet dann an ...* Il va ... dans ... (avec Steffi) dans la chambre de princesse.
 157. Lou: Il va dans la chambre de princesse.
 158. Claudia: ... de **la** princesse.
 159. Claudia: Le prince va dans la chambre de la princesse.
 160. TEO: Le prince va dans la chambre de la princesse. (Claudia)
 161. Lou: *T'as gutt!*

Il est à noter que ce travail de correction issu de l'interaction ne semble guère interrompre le flux dialogique qui est souvent maintenu à la fois dans la langue maternelle et dans la langue étrangère.

L'interview que nous avons menée avec les enfants participant au projet TEO fait d'ailleurs ressortir que les élèves aiment réécouter leurs productions par l'intermédiaire de TEO:

35) Est-ce que tu aimes écouter ta propre histoire sur TEO, sur cassette, etc.?

	oui	%	non	%
2e	16	100		
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	17*	94.44		
3e (Borsch.)	17	85	3	15
Total 3e	49	92.45	3	5.66
4e (Hennico)	16	80	4	20
4e (Entringer)	5**	38.46	5**	38.46
Total 4e	21	63.63	9	27.27
5e	12	85.71	2	14.28
Total	98	84.48	14	12.07

* pas toujours

** ça va

** ça dépend de l'histoire 2

5e: ganz gäer

Les enfants ont apporté entre autres les commentaires suivants:

- les histoires sont belles et on peut tout corriger ensemble;
- si j'entends une faute, je peux corriger;
- je trouve les fautes et j'apprends quelque chose;
- on redécouvre ce que l'on a dit auparavant;
- dans le journal je n'entends pas les fautes;
- c'est mieux sur la cassette parce que dans le journal il n'y pas l'intonation et la prononciation comme dans la cassette.

Dans ce contexte il est particulièrement intéressant de relever les remarques d'un élève qui précise que

- si je travaille avec TEO je pense que je ne fais pas bien et que je fais plein de fautes, mais quand je l'écoute, alors je pense que c'est quand même bien!

La réécoute fournit à cet élève la possibilité de regagner la confiance dans ses propres moyens. Il peut se dissocier de ses énoncés et aller au-delà du stress qui accompagne probablement ses essais d'enregistrement.

Quand les enfants réécoutent tout ou partie de leur histoire, TEO leur permet de garder le flux discursif intact. Ceci contraste avec les corrections de structures isolées, comme elles sont le plus souvent

pratiquées dans un environnement scolaire normal. Par l'intermédiaire de TEO, on peut conserver le contexte commun de création ainsi que le processus de développement de l'histoire orale.

Mais il nous faut à présent poser la question si, face aux efforts déjà consentis par les élèves, il nous faut instituer une conférence d'écoute qui pourrait s'apparenter à la conférence de rédaction telle que nous la connaissons dans l'atelier d'écriture. De prime abord, rien ne semble s'y opposer. En effet, nous avons recueilli les réponses suivantes lors de l'interview:

39) Est-ce que tu aimes écouter tes/vos propres histoires en classe?

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	16	88.88	2	11.11
3e (Borsch.)	16*	80	1*	5
Total 3e	47	88.68	3	5.66
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	5**	38.46	1**	7.69
Total 4e	25	75.75	1	3.03
5e	11	78.57	2	14.28
Total	96	82.76	9	7.76

* ça va 3

** parfois

Nous relevons les remarques suivantes:

- c'est le plus beau jour quand on y va et qu'on écoute les histoires;
- écouter avec mes copains: il y a au moins un qui peut me dire: "ça se prononce de telle ou telle façon.";
- voir si c'est correct ou pas et le corriger par après sur l'ordinateur;
- les autres s'intéressent à ce qu'on a écrit;
- on peut toujours corriger en fonction des propositions de la classe;
- poser des questions et corriger;
- écouter quand les autres présentent leurs textes (c'est comme si mes parents me racontaient des histoires quand j'étais petit).

Mais aussi, même si ce sont des exceptions:

- j'ai peur que les autres trouvent mes fautes;
- les autres rigolent si on a beaucoup de fautes et on est ridiculisé.

Nous avons également posé la question suivante:

47) Est-ce que vous aimez écouter ce que racontent les autres?

	oui	%	non	%
2e	16	100		
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	16*	80	2*	10
Total 3e	49	92.45	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	9**	69.23	2**	15.38
Total 4e	29	87.87	2	6.06
5e	13	92.86	1	7.14
Total	107	92.24	5	4.31

2e: un peu

2e: ganz gerne

* ça va 2

** parfois

** pas toujours

Les enfants ont apporté entre autres les précisions suivantes:

- ça nous intéresse, je veux savoir ce que les autres ont fait;
- je peux poser des questions et apprendre quelque chose;
- on apprend des idées nouvelles sur lesquelles on peut travailler soi-même par la suite;
- on peut continuer à raconter leurs histoires;
- on peut apprendre ce qu'on n'avait pas encore su;
- les autres connaissent de bonnes histoires, de bonnes aventures;
- on peut aller là où on n'était jamais;
- s'ils disent quelque chose, on peut leur poser des questions et corriger.

Que pouvons-nous dégager des remarques des élèves? Il est un fait que les enfants aiment bien écouter et apprécient en général les histoires de leurs camarades. Ceci ne fait que confirmer nos expériences de l'atelier d'écriture. Mais en même temps, il est évident que l'écoute collective n'est la plupart du temps pas perçue comme devant aboutir à des corrections de structures ou de formes langagières.

Ce sont plutôt les histoires comme métaphores du vécu social et affectif qui semblent particulièrement préoccuper les enfants. On pourrait résumer cette attitude par la formule "Écoute n'implique pas correction". Est-ce que l'enseignant doit intervenir à ce niveau-

là dans le discours oral et en faire un objet d'étude, comme l'exige plus haut Eddy Roulet?²⁶⁴

Afin d'étudier cette question, nous allons analyser deux conférences d'écoute telles qu'elles ont été organisées dans une troisième année d'études.

Claudia (élève francophone), Georges, Sacha et Pol ont raconté l'histoire "Chez le docteur":

Chez le docteur

(version 1)

21/02/94

3e année d'études

- | | | |
|----|----------------|---|
| 1 | Pol | Tom va chez le docteur. |
| 2 | Pol | Papa va avec lui. |
| 3 | Claudia | Ils attendent dans la salle d'attente. |
| 4 | Pol | Le secrétaire dit: |
| | Sacha | "Au suivant!" |
| 5 | Claudia | C'est le tour de Tom. |
| 6 | Pol | Papa Jérôme dit: |
| | Georges | "Je viens avec." |
| 7 | Pol | Ils vont dans la salle du docteur. |
| 8 | Pol | Le docteur demande: |
| | Claudia | "As-tu mal à la gorge?" |
| 9 | Sacha | "Non, j'ai mal à la tête." |
| | Claudia | "Ahaa!" |
| 10 | Pol | Le docteur dit: |
| | Claudia | "Tu vas prendre des aspirines!" |
| 11 | Pol | Papa dit: |
| | Claudia | "Nous avons encore des aspirines à la maison." |
| 12 | Claudia | "Ouvre la bouche!" |
| | Sacha | "Aah!!!" |
| 13 | Claudia | "Tousse!" |
| | Sacha | "Hchmm!" |
| 14 | Pol | Le docteur dit: |
| | Claudia | "Ce n'est pas grave!" |
| 15 | Claudia | "C'est un virus." |
| 16 | Sacha | "Ouf!" |
| 17 | Claudia | "Tu peux aller à l'école!" |
| | Sacha | "Oh noon!!!" |
| 18 | Pol | Papa et Tom disent: |
| | Georges, Sacha | "Au revoir, docteur." |
| 19 | Pol | Papa est content et dit: |
| | Georges | "Ce n'est pas grave!" |
| | Sacha | "Ah zut!" |
| 20 | Georges | Ils descendent l'escalier et entrent à la maison. |
| 21 | tous | Demain Tom va à l'école. |

²⁶⁴"Children can learn a lot from working together on computer-based activities, as they can from practical science activities, individual study pursuits and so on. But teachers need to highlight key points and to create continuities between past, present and future events in children's classroom experience if they are to make educational sense of it all."

Neil Mercer, 1994, Language in Educational Practice, in Jill Bourne (ed.), Thinking Through Primary Practice, pp. 92, 93, London: Routledge

Conférence d'écoute: propositions et suggestions

La conférence d'écoute se fait avec la classe entière et la correction est effectuée sur place. Elle débute par une écoute globale et intégrale du texte oral dans la salle de classe. Ainsi, on aboutit à une clarification du contexte dans lequel pourra s'effectuer un travail langagier actif et autonome sur un matériel authentique.

Nous n'allons pas avoir recours à une transcription de la conférence d'écoute et nous allons nous satisfaire de citer les questions, les remarques et les propositions des élèves dans l'ordre de leur occurrence. Les questions principales sont soulignées et en italique:

- énoncé 1: "Tom va chez le docteur."
Pourquoi il va chez le docteur?
- Il a mal à la tête.
Est-ce qu'il va à l'école?
- Non, Tom ne va pas à l'école.
- Non, il ne va pas à l'école.
- Il va à la maison, il reste au lit, son père téléphone à l'instituteur, il téléphone chez le docteur, chez le médecin.

Pol essaie d'enregistrer "Tom a mal à la tête. Il ne va pas à l'école. Il va chez le docteur." Il reprend l'enregistrement cinq à six fois parce qu'il a des difficultés avec "il ne va pas". Finalement c'est Claudia qui effectue l'enregistrement.

- L'énoncé 2 "Papa va avec lui." est écarté pour on ne sait pas bien quelles raisons. Cette élimination complique d'ailleurs un peu la compréhension de l'histoire.
- énoncé 3: "Ils attendent dans la salle d'attente."
Que fait Tom dans la salle d'attente?
- Il lit dans un livre, une bande dessinée, ...
Claudia enregistre: "Ils attendent dans la salle d'attente. Tom lit une bande dessinée."
- énoncé 4: "Le secrétaire dit: ..."
Comment s'appelle le secrétaire du docteur?
- C'est l'assistant du docteur.
- Il ouvre la porte et dit ...
- Comment s'appelle la salle du docteur?
- C'est le cabinet du docteur.

Pol qui est le narrateur de l'histoire a d'énormes difficultés pour articuler des mots comme "assistant", etc.

Pol et Sacha enregistrent: "L'assistant ouvre la porte et dit: (Pol)
Au suivant, s'il vous plaît!" (Sacha)

Sacha ajoute "s'il vous plaît" spontanément.

- Ouf! C'est mon tour.

- énoncé 6: "Papa Jérôme dit: Je viens avec."
Qu'est-ce que Papa dit à son fils?
- Je viens avec toi, mon petit! N'aie pas peur!

Sacha et Georges enregistrent: "Ouff! C'est mon tour. (Sacha)
Je viens avec toi, mon petit! N'aie pas peur!" (Georges)

Il faut souligner ici l'abandon de la structure dérivée de l'écrit (Papa Jérôme dit: Je viens avec.) pour une structure spontanée orale beaucoup plus authentique. Ici la conférence d'écoute semble tout à fait réussie dans le sens où elle encourage l'emploi de structures orales plus sophistiquées qui reflètent un dialogue authentique.

- énoncé 7: "Ils vont dans la salle du docteur."
- Ils entrent dans le cabinet du docteur.
- Bonjour, docteur! Bonjour, messieurs!

Pol, Georges, Sacha et Claudia enregistrent:
"Ils entrent dans le cabinet du docteur. (Pol)
Bonjour, docteur! (Georges, Sacha)
Bonjour, messieurs!" (Claudia)

Le nouvel enregistrement est également de nature à rendre l'interaction plus authentique par l'ajout des formules de politesse habituelles.

- énoncé 8: "Le docteur demande: ..."
Que dit le docteur, alors?
- Mets toi sur la chaise!
- Tu as mal?
- Qui a mal?
- Qui est malade?
- Papa dit: Mon fils est malade. Il a mal à la tête.

Georges enregistre la phrase: "Mon fils est malade. Il a mal à la tête!"
Pol, Claudia et Georges réunissent les énoncés 8 et 9 de la version 1 en un seul énoncé:

"Le docteur demande: (Pol)
As-tu mal à la gorge? (Claudia)
Non, j'ai mal à la tête!" (Sacha)

La dynamique de l'échange oral se trouve évidemment mise en valeur par la réunion des trois phrases dans un seul énoncé.

- Les énoncés 10 et 11 se trouvent éliminés et l'énoncé 12 est conservé pour amorcer la suite de l'histoire.

Que fait le docteur maintenant?

- Il regarde si Tom a de la fièvre.
- Il regarde la tête de Tom.
Christine: "Mäin Dokter hëlt ëmmer eng Luucht fir a mäi Mond ze kucken."
- Ouvre la bouche.

Une élève fait remarquer qu'on a déjà enregistré cette phrase. La phrase est recherchée et retrouvée sous l'énoncé 12. Les enfants décident de garder cet enregistrement pour la version finale.

Tout au long de ce travail, nous pouvons noter une certaine difficulté de la part des enfants pour garder et pour organiser la chronologie des phrases.

- Il regarde dans la bouche et dans les oreilles.
- Il regarde dans la gorge et dans les oreilles avec une lampe.

Finalement Pol enregistre: "Le docteur regarde dans la bouche et dans les oreilles."

Qu'est-ce que le docteur regarde dans la bouche?

- "Hie kuckt d'Mandelen an d'Zong: Streck déng Zong eraus."
- La langue.

Comment est la langue?

- Elle est blanche.

Claudia effectue l'enregistrement: "Tire la langue! - Oh! la langue est toute blanche!"

Comment est sa gorge?

- Sa gorge est rouge.

Que fait le docteur maintenant?

- "Hien ennersicht de Jong."
- Il examine le garçon.
- Il ausculte le petit garçon.
- "Den Dokter lauschtert och säin Härz."
- Il écoute son coeur.
- "Wéi heescht dat Rouer, wat en do ëmmer hëlt?"
- Un stéthoscope.
- Le docteur dit: J'écoute ton coeur.

De belles phrases (belles par rapport aux exigences scolaires courantes) comme "Il examine le garçon." et "Il ausculte le garçon." ne sont pas incorporées dans l'histoire. Les enfants semblent par contre accorder une nette préférence à l'enchaînement dialogique. En effet, Claudia et Sacha enregistrent:

"J'écoute ton coeur! (Claudia)

Boum! Boum!" (Sacha)

où Sacha se bat des poings sur la poitrine pour imiter les battements du coeur. Afin de garantir la continuité du dialogue, Claudia a également écarté "Le docteur dit:".

- L'énoncé 13 est conservé.
- - Le docteur dit que ce n'est pas grave.
 - Qu'est-ce que le petit Tom a donc?
 - Il a un virus.

Les énoncés 14 et 15 sont réenregistrés et réunis dans un seul énoncé ce qui rend le discours plus dynamique encore:

"Le docteur dit: (Pol)

Ce n'est pas grave. (Claudia)

C'est un virus." (Claudia)

L'énoncé 16 se trouve éliminé.

- - Qu'est-ce qu'il prend comme médicament?
- Il prend des aspros, du sirop, des tablettes, des aspirines, des comprimés, ...

Les enfants énumèrent toute une série de médicaments et de remèdes contre les maladies. Claudia enregistre la phrase suivante qui s'ajoute au dialogue en cours: "Tu prends des comprimés et du sirop."

- Il s'ensuit une discussion sur le fait si Tom peut aller à l'école ou pas. Les enfants sont d'avis qu'il ne peut pas rester à la maison pour une simple toux ou un rhume banal. Ils insistent quand même pour que sa protestation soit exprimée dans le texte et ils se lamentent à la fin de la phrase: "Oh! non!".

L'énoncé 17 est ainsi conservé.

- Que fait le docteur maintenant:
- Papa paie le docteur.
Que fait le docteur d'abord?
- Il écrit ... "e Rezept" ... une ordonnance.
- "an eng Rechnung" ... et une facture.
- Combien est-ce que ça coûte?
- Ça coûte ... "tausend Frang" ... mille francs.

Pol, Claudia et Georges effectuent l'enregistrement suivant:

"Le docteur écrit une ordonnance et une facture. (Pol)
Ça coûte mille francs! (Claudia)
Voilà docteur! (Georges)
Merci." (Claudia)

On entend le bruit d'un billet (de mille francs?) qui est remis au docteur et la conversation qui s'enchaîne là-dessus.

- L'énoncé 18 "Papa et Tom disent: Au revoir, docteur!" trouve une extension par l'ajout de "Au revoir, messieurs!" ce qui rend à l'échange la réciprocité, même si l'on peut s'étonner de ce que les enfants gardent ici la partie "Papa et Tom disent":
"Papa et Tom disent: (Pol)
Au revoir, docteur! (Sacha et Georges)
Au revoir, messieurs!" (Claudia)

- L'énoncé 19 est à la fois atrophié et étendu. Les enfants mettent aux oubliettes le fait que Papa est content et insistent par contre sur la malchance de Tom en ajoutant: "Je veux rester à la maison!":
"Papa dit: (Pol)
Ce n'est pas grave! (Georges)
Ah! zut! Je veux rester à la maison!" (Sacha)

Du point de vue des enfants la situation doit maintenant se présenter comme beaucoup plus vivante et réaliste.

- L'énoncé 20 est éliminé.
- - Où vont-ils pour acheter des médicaments?
- Ils vont à la pharmacie pour acheter des médicaments.

Pol enregistre la phrase suivante:

"Ils vont à la pharmacie et ils achètent les médicaments."

- Le texte finit avec la constatation amère que le petit Tom va malgré tout à l'école.
L'énoncé 21 est ainsi conservé.

En comparaison avec le premier enregistrement nous trouvons alors (changements en italique):

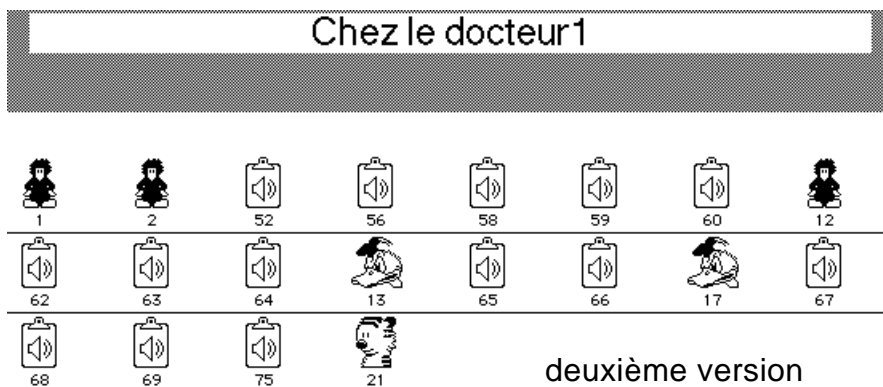
version 1	après conférence d'écoute
(1) Tom va chez le docteur. (Pol)	(1) Tom a mal à la tête. Il ne va pas à l'école. Il va chez le docteur. (Claudia)
(2) Papa va avec lui. (Pol)	enregistrement éliminé
(3) Il attend dans la salle d'attente. (Claudia)	(2) Ils attendent dans la salle d'attente. Tom lit une bande dessinée. (Claudia)
(4) Le secrétaire dit: (Pol) "Au suivant!" (Sacha)	(3) L'assistant ouvre la porte et dit: (Pol) "Au suivant, s'il vous plaît!" (Sacha)
(5) C'est le tour de Tom. (Claudia)	(4) "Ouff! C'est mon tour." (Sacha) "Je viens avec toi, mon petit! N'aie pas peur!" (Georges)
(6) Papa Jérôme dit: (Pol) "Je viens avec." (Georges)	enregistrement partiellement éliminé ou repris dans le précédent
(7) Ils vont dans la salle du docteur. (Pol)	(5) Ils entrent dans le cabinet du docteur. (Pol) "Bonjour, docteur!" (Georges, Sacha) "Bonjour, messieurs!" (Claudia) (6) "Mon fils est malade. Il a mal à la tête." (Georges)

(8) Le docteur demande: (Pol) "As-tu mal à la gorge?" (Claudia)	(7) Le docteur demande: (Pol) "As-tu mal à la gorge?" (Claudia) "Non, J'ai mal à la tête!" (Sacha)
(9) "Non, j'ai mal à la tête. " (Sacha) "Ahaa!" (Claudia)	enregistrement partiellement éliminé ou repris dans le précédent
(10) Le docteur dit: (Pol) "Tu vas prendre des aspirines!" (Claudia)	enregistrement éliminé
(11) Papa dit: (Pol) "Nous avons encore des aspirines à la maison." (Claudia)	enregistrement éliminé
(12) "Ouvre la bouche!" (Claudia) "Aah!!!" (Sacha)	(8) "Ouvre la bouche!" (Claudia) "Aah!" (Sacha) (9) Le docteur regarde dans la bouche et dans les oreilles. (Pol) (10) "Tire la langue! - Oh! la langue est toute blanche!" (Claudia) (11) "J'écoute ton coeur!" (Claudia) "Boum! Boum!" (Sacha)
(13) "Tousse!" (Claudia) "Hchmm!" (Sacha)	(12) "Tousse!" (Claudia) "Hchmm!" (Sacha)
(14) Le docteur dit: (Pol) "Ce n'est pas grave!" (Claudia)	(13) Le docteur dit: (Pol) "Ce n'est pas grave!" (Claudia) "C'est un virus!" (Claudia)
(15) "C'est un virus!" (Claudia)	enregistrement incorporé dans le précédent
(16) "Ouf!" (Sacha)	enregistrement éliminé (14) "Tu prends des comprimés et du sirop." (Claudia)

(17) "Tu peux aller à l'école!" (Claudia) "Oh noon!!!" (Sacha)	(15) "Tu peux aller à l'école!" (Claudia) "Oh noon!!!" (Sacha) (16) Le docteur écrit une ordonnance et une facture. (Pol) "Ça coûte mille francs!" (Claudia) "Voilà docteur!" (Georges) "Merci." (Claudia)
(18) Papa et Tom disent: (Pol) "Au revoir, docteur!" (Georges et Sacha)	(17) Papa et Tom disent: (Pol) "Au revoir, docteur!" (Georges et Sacha) "Au revoir, messieurs!" (Claudia)
(19) Papa est content et dit: (Pol) "Ce n'est pas grave!" (Georges) "Ah! zut!" (Sacha)	(18) Papa dit: (Pol) "Ce n'est pas grave!" (Georges) "Ah! zut! Je veux rester à la maison!" (Sacha)
(20) Ils descendent l'escalier et entrent à la maison. (Georges)	enregistrement éliminé (19) Ils vont à la pharmacie et ils achètent les médicaments. (Pol)
(21) Demain Tom va à l'école. (tous)	(20) Demain Tom va à l'école. (tous)

Chez le docteur1 copy

première version



Malgré toutes nos réserves contre l'institutionnalisation d'une conférence d'écoute sur le modèle de la conférence de rédaction, force est de constater et d'admirer le nombre de changements que les enfants ont apportés à l'agencement et à l'articulation de leur texte. Il est surprenant d'entendre que les élèves ont parfois même réussi à rendre le discours et les dialogues plus dynamiques et plus proches de la réalité du monde oral. On peut en tirer la conclusion que la conférence d'écoute peut, le cas échéant et sous l'oreille bienveillante d'un enseignant averti, servir de cadre à un travail enrichissant sur les productions orales autonomes des enfants. Mentionnons encore la remarque de l'enseignant de cette classe de 3e année d'études qui souligne que les enfants ont, sans le savoir, travaillé à leur façon sur tout le vocabulaire de l'unité 7 du manuel français, vocabulaire qu'ils ont tout simplement étoffé selon leurs besoins.

Nous voudrions à titre d'exemple nous référer à une seconde conférence d'écoute qui a eu lieu dans la même classe.

Claudia (enfant francophone), Catherine (enfant francophone), Véronique et Romaine ont élaboré l'histoire "Chez la coiffeuse".

Chez la coiffeuse

(version 1)

(13/04/94)

3e année d'études

- | | | |
|---|-----------|--|
| 1 | Véronique | Chez la coiffeuse. |
| 2 | Claudia | Maman et Caroline vont chez le coiffeur. |
| 3 | Catherine | "Prenez place, mademoiselle!" |
| | Véronique | "Oui, merci!" |
| 4 | Catherine | "Quelle coiffure voulez-vous?" |
| | Romaine | "Ma maman veut une permanente." |
| 5 | Claudia | "Et ma fille veut un carré." |
| | Romaine | "Ce sont les ciseaux?" |
| | toutes | "Arrête!" |

	toutes	"Mais, Caroline!!!"
6	Claudia	La coiffeuse lave les cheveux de Caroline.
	Catherine	"Ce n'est pas trop chaud?"
	Romaine	"Si, c'est chaud!!!"
7	Claudia	La coiffeuse Chochette sèche les cheveux de Caroline avec une serviette.
8	Claudia	Maintenant, elle s'assied sur un autre siège.
9	Claudia	Chochette coupe les cheveux de Caroline.
10	Claudia	Caroline pleure parce qu'elle veut garder ses cheveux longs.
11	Claudia	Caroline demande:
	Romaine	"Où est ma maman?"
	Catherine	"Elle est allée faire des courses."
12	Claudia	Caroline bouge et Chochette se coupe.
	Catherine	"Aie! mon doigt!!!"
13	Claudia	Chochette sèche les cheveux de Caroline avec un sèche-cheveux.
14	Catherine	"Voilà, c'est fini!"
	Romaine	"Youppie!!!"
15	Claudia	Maman revient chez la coiffeuse.
	Véronique	"Bonjour, Caroline."
	Romaine	"Bonjour, maman!"
	Catherine	"Votre fille m'a coupé mon doigt!!!"
16	Véronique	"Est-ce que c'est fini?"
	Romaine	"Oui, c'est fini!!!"
17	Claudia	Maman dit à Caroline:
	Véronique	"Chochette est bizarre!"
	Romaine	"Oui!!!"
18	Catherine	"Qu'est-ce que ta maman t'a dit?"
	Romaine	"Je ne peux pas le dire!"
19	Catherine	"Ça coûte sept cents francs!"
	Véronique	"Voilà. Au revoir et merci!!!"
	Catherine	"Au revoir!!!"

Conférence d'écoute: propositions et suggestions

La conférence d'écoute s'est déroulée avec toute la classe. Elle a également débuté par une écoute intégrale de l'histoire.

Voici les remarques et les propositions des élèves dans l'ordre de leur occurrence:

- un élève trouve que le bruitage est parfois trop fort;
- une élève trouve que certaines phrases ne sont pas bien compréhensibles (en raison de la prononciation, de la distance entre le micro et celle qui parle ou bien de la voix trop forte de celle qui enregistre, ...);
- les enfants veulent connaître la signification de certains mots et de certaines expressions: "coupe", "elle veut garder ses cheveux longs", "faire des courses", "sèche", ...);
- les enfants se demandent pourquoi la coiffeuse emploie un ton si grincheux pour déclarer: "Voilà, c'est fini!"; les auteurs expliquent que la coiffeuse s'est coupé le doigt et que c'est là la raison de son agacement;
- "Votre fille m'a coupé mon doigt!" les auteurs expliquent cette phrase en la traduisant et fournissent d'autres explications (Comment cela a pu arriver, c'est un accident, ...);
- "Chochette est bizarre." les auteurs expliquent les causes de cette remarque de maman et qu'il s'agit en fait plutôt d'une question adressée à sa fille; les enfants de la classe




















cherchent à comprendre le motif et la trame des actions et des déroulements de l'histoire; ils posent des questions sur l'agencement et demandent des explications;

- parfois les enfants demandent: "Qui parle?"; les auteurs font alors deviner les personnages qui ont pris la parole dans leur histoire; une telle démarche s'apparente aux exercices de compréhension classiques qui figurent au programme de français de notre école primaire;
- "(...) sept cents francs!" certains enfants n'ont pas compris;
- quelques enfants ont encore d'autres idées:
 - introduire d'autres personnages dans l'histoire;
 - recevoir un bonbon à la fin (donner une récompense à la petite fille);
 - maman se fait faire une permanente;
 - décrire plus amplement le salon de coiffure;
 - couper les cheveux d'une autre façon;
 - appréciation par maman du travail de la coiffeuse ("... qui a bien fait.");
 - appréciation par maman de la coupe des cheveux de sa fille ("Oh! que tu es jolie!!!");
- les enfants se demandent pourquoi maman n'est pas restée auprès de sa petite fille pour l'assister; les auteurs décident donc de changer la phrase: "Où est maman? - Elle est allée faire des courses." en "Où est ma maman? - Je ne sais pas!"

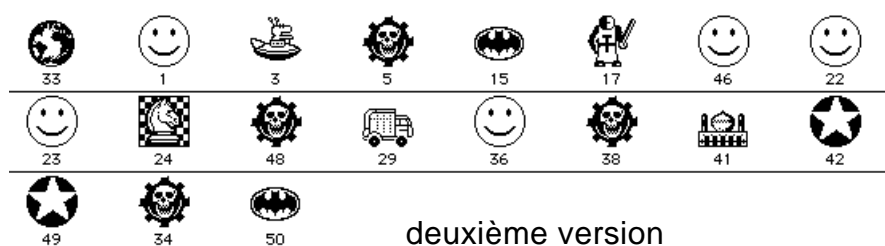
Au cours de la séance de correction qui suit, les enfants ne changent pas beaucoup à l'histoire:

- énoncé 7: La coiffeuse Chochette frotte les cheveux de Caroline avec une serviette.
- énoncé 11: Où est ma maman? - Je ne sais pas!
- énoncé 17: Maman chuchote à Caroline: "Chochette est bizarre." - "Ouiiii!"
- énoncé 19: les enfants ont répété le même texte, mais à cause de l'intonation la phrase est réenregistrée.

Chez la coiffeuse copy

 33	 1	 3	 5	 15	 17	 21	 22
 23	 24	 27	 29	 36	 38	 41	 42
 32	 34	 45	première version				

Chez la coiffeuse



Il est évident que la démarche choisie pour le déroulement de la conférence d'écoute pourra être variée selon les besoins spécifiques de chaque classe. Ainsi, il n'est pas toujours nécessaire de faire participer toute la classe à une conférence d'écoute et, à fortiori, à une séance de correction. Un tel choix dépend avant tout de l'importance et de l'envergure que l'enseignant souhaite donner à certaines améliorations dans le cadre du travail langagier au sein de sa classe. Du fait des caractéristiques de l'oral esquissées tout au long de notre travail, nous voudrions faire comprendre qu'il ne s'agit pas d'institutionnaliser une conférence d'écoute et une correction de l'enregistrement. Surtout au début de l'apprentissage d'une langue (étrangère) il ne faut pas contraindre les élèves à une production et à une correction subséquente. On risquerait de saper la confiance des élèves dans leurs propres moyens, surtout dans le cadre du travail avec TEO.²⁶⁵ Ce sont le discours et les interactions orales auxquels revient le rôle primordial. La mise en place des enchaînements dialogiques et leur renouvellement continuels doivent rester l'objectif premier de l'enseignant. Peut-être faudra-t-il alors parfois sacrifier la conférence d'écoute. Si, plus tard, l'enseignant décide de confronter la classe ou une partie de la classe avec l'étude de certains éléments importants du discours oral, la conférence d'écoute sur la base de la production orale authentique de la part des élèves peut conduire, comme le souligne Eddy Roulet dans la citation du début du chapitre, "dans l'esprit de l'élève, à une revalorisation de l'oral, dans la mesure où celui-ci est traité comme un objet d'étude au même titre que l'écrit". Nous sommes pleinement conscients que la balance entre les aspirations de l'école

²⁶⁵"If teachers are concerned with broadening classroom discourse options so as to encourage the development of communicative competence and communicative confidence, this most probably cannot be done by monitoring learners' formal accuracy even as they speak with one another."
Celeste S. Kinginger & Sandra J. Savignon, 1991, Four Conversations: Task Variation and Classroom Learner Discourse, in Mary E. McGroarty & Christian J. Faltis (eds.), Languages in School and Society, p. 104, Berlin: Mouton de Gruyter

et les besoins effectifs des enfants est certes très difficile à juger et à atteindre. Néanmoins, c'est vers cette balance que devraient converger tous nos efforts.

Retenons qu'on peut organiser une conférence d'écoute ou une séance de correction tout aussi bien en groupe(s) de la même façon qu'est organisée l'élaboration du texte initial. L'on pourrait également désigner et instituer un autre groupe que celui qui a fabriqué le texte original, pour écouter, analyser et présenter des critiques et des corrections au texte initial.

Cette dernière dimension nous permet d'arriver à une définition beaucoup plus large de la notion d'auditoire par les moyens techniques que TEO met en oeuvre. Il est très facile d'enregistrer avec TEO et d'opérer par la suite un transfert des enregistrements effectués à l'aide de l'ordinateur sur des cassettes audio ou des disquettes. Les enfants pourront les emporter à la maison et/ou les passer à des membres de la famille, à des amis et à des connaissances. Le rayon d'impact des productions langagières des élèves se trouve ainsi considérablement élargi. On peut assister à une multiplication des auditoires. Cela permet d'intégrer d'autres points de vue à la fois dans le processus d'élaboration et dans la discussion des produits. Aller au-delà des frontières de la propre salle de classe constitue un des objectifs primordiaux de tous ceux impliqués dans le travail avec les nouvelles technologies de la communication et de l'information. Pour donner la pleine mesure de leurs potentialités, le travail dans l'atelier d'écriture et celui avec TEO ont besoin de ces espaces. Le fait d'avoir collaboré à la finition d'un produit final qui va être "publié" et offert à un vaste auditoire ne pourra qu'influer positivement sur les attitudes de travail des élèves.²⁶⁶ Retenons dans ce contexte que la publication dans le travail avec TEO pourra se faire sous forme de cassette audio qui sera distribuée à tous les élèves. Une telle cassette peut être considérée comme une extension de la conférence d'écoute au-delà des limites du travail dans la salle de classe.

Il est important de garder une unité et un lieu d'apprentissage selon le modèle des deux exemples fournis plus haut où peuvent être réalisés les critères qui définissent le travail avec TEO, à savoir

²⁶⁶"In schools' activity settings, there is too seldom a product at all. This removes another basic condition needed for good functioning of any human group. The activity of a group, the helpfulness of members to one another, the motivation to participate in the activity - all these indispensable conditions are, in ordinary life, *driven by the product itself.*"
Ronald Gallimore & Roland Tharp, 1992, *Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse*, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, p. 192, Cambridge: Cambridge University Press

- un discours plus ou moins enchaîné qui, dans le cadre de la conférence d'écoute, peut également englober une discussion sur les modalités du discours enregistré (intonation, enchaînements, agencement, ...);
- l'acte social comme cadre pour l'apprentissage des langues et qui trouve son expression dans l'auditoire présent à tous les niveaux possibles de la conférence d'écoute;
- l'attitude responsable et motivée des élèves qui comporte les exemples d'auto-questionnement et d'auto-évaluation relevés dans les extraits cités plus haut;
- l'assistance dans la "zone proximale de développement" qui, tout comme lors de la phase d'élaboration, est réalisée tout au long de chaque conférence d'écoute.

L'activité et la motivation des élèves tout au long des différents niveaux possibles de conférences d'écoute relevés plus haut sont de nature à favoriser et à encourager les processus de compréhension dans le cadre d'un oral authentique. La production et la compréhension, la parole et l'écoute se trouvent en effet mutuellement et réciproquement renforcées. L'écoute attentive est, à tous les niveaux du travail avec TEO, indissociablement liée à la motivation des élèves d'apporter une réponse aux réalisations et également aux problèmes du ou des narrateurs. C'est cette disponibilité pour offrir des témoignages et des propositions d'amélioration qui prépare le terrain à une écoute attentive. L'écoute permettra alors aux élèves de dégager la signification des structures langagières impliquées.

Pour en arriver là, il faudra tout d'abord reconnaître le besoin fondamental qu'éprouvent les enfants à manipuler leur vécu social et affectif comme métaphores sous forme d'histoires. Bien que ces histoires leur appartiennent en propre, les enfants préfèrent néanmoins les partager avec d'autres.

La pratique des multiples conférences d'écoute peut très bien être résumée par les mots de Michail M. Bachtin:

"Im wirklichen Leben der Rede ist jedes konkrete Verstehen aktiv: es führt das zu Verstehende an den eigenen gegenständlich-expressiven Horizont heran und ist unlösbar mit der Antwort, mit der motivierten Erwidern verschmolzen. In gewissem Sinne gehört der Primat gerade der Antwort als dem aktiven Prinzip: sie bereitet dem Verstehen den Boden, ist seine tätige und interessierte Vorbereitung. Erst in der Antwort reift das Verstehen heran.

Verstehen und Antwort sind dialektisch miteinander verwoben und bedingen sich gegenseitig, das eine ist ohne das andere nicht möglich."²⁶⁷

Et nous pouvons conclure avec les mots de George H. Mead:

"Unseren Worten zu anderen Personen folgt stets das Verständnis des Gesagten, und dieses Verständnis dient uns zur Fortsetzung unserer Rede. (...) Unter sinnvoller Sprache verstehen wir, daß die Handlung so beschaffen ist, daß sie den Einzelnen selbst beeinflußt, und daß die Wirkung auf den Einzelnen Teil der intelligenten Abwicklung des Gespräches mit anderen ist. Man sucht immer eine Zuhörerschaft, muß sich jemandem eröffnen."²⁶⁸

Bibliographie

- Bachtin, Michail M.**, 1979,
Die Ästhetik des Wortes (Rainer Grüber Hg.), Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Borges, Jorge Luis**, 1980,
Gesammelte Werke Band 9, Borges über Borges, München: Hanser
- Bourne, Jill (ed.)**, 1994,
Thinking Through Primary Practice, London: Routledge
- Bruner, Jerome**, 1986,
Actual Minds, Possible Worlds, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Fox, Carol**, 1993,
At the Very Edge of the Forest, London: Cassell
- François, Frédéric**, 1993,
Pratiques de l'oral, Paris: Nathan
- Gallimore, Ronald & Tharp, Roland**, 1992,
Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Graumann, Carl F.**, 1990,
Perspectival Structure and Dynamics in Dialogues, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, London: Harvester Wheatsheaf
- Gretsch, Gérard**, 1992,
Computer im Schreibatelier, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques
- Kinginger, Celeste S. & Savignon, Sandra J.**, 1991,
Four Conversations: Task Variation and Classroom Learner Discourse, in Mary E. McGroarty & Christian J. Faltis (eds.), *Languages in School and Society*, Berlin: Mouton de Gruyter
- Marková, Ivana & Foppa, Klaus**, 1990,
The Dynamics of Dialogue, London: Harvester Wheatsheaf
- McGroarty, Mary E. & Faltis, Christian J. (eds.)**, 1991,
Languages in School and Society, Berlin: Mouton de Gruyter
- Mead, George H.**, 1973 (first published 1934),
Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp

²⁶⁷Michail M. Bachtin, 1979, *Die Ästhetik des Wortes* (Rainer Grüber Hg.), S. 174, Frankfurt am Main: Suhrkamp

²⁶⁸George H. Mead, 1973, *Geist, Identität und Gesellschaft*, S. 182, 183, 184, Frankfurt am Main: Suhrkamp

- Meek, Margaret & Mills, Colin (eds.)**, 1988,
Language and Literacy in the Primary School, London: Falmer Press
- Mercer, Neil**, 1994,
Language in Educational Practice, in Jill Bourne (ed.), *Thinking Through Primary Practice*, London: Routledge
- Mills, Colin**, 1988,
Making Sense of Reading, in Margaret Meek & Colin Mills (eds.), *Language and Literacy in the Primary School*, London: Falmer Press
- Moll, Luis C.**, 1992,
Vygotsky and Education, Cambridge: Cambridge University Press
- Ong, Walter J.**, 1982,
Orality and Literacy - The Technologizing of the Word, London: Routledge
- Rommetveit, Ragnar**, 1990,
On Axiomatic Features of a Dialogical Approach to Language and Mind, in Ivana Marková & Klaus Foppa, *The Dynamics of Dialogue*, London: Harvester Wheatsheaf
- Roulet, Eddy**, 1991,
La pédagogie de l'oral en question(s), in Martine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée*, Paris: Delachaux et Niestlé
- Wagner, Betty Jane**, 1990 (first edition 1979),
Dorothy Heathcote - Drama as a Learning Medium, Cheltenham: Stanley Thornes
- Wirthner, Martine & Martin, Daniel & Perrenoud, Philippe**, 1991,
Parole étouffée, parole libérée, Paris: Delachaux et Niestlé

9) Le travail langagier dans la "zone proximale de développement" de l'enfant

"When *I* use a word", Humpty Dumpty said, in rather a scornful tone, "it means just what I choose to mean - neither more or less."

"The question is", said Alice, "whether you *can* make words mean so different things."

"The question is", said Humpty Dumpty, "which is to be master - that's all."

Lewis Carroll²⁶⁹

Without contraries is no progression.

William Blake²⁷⁰

(...) the truths of narrative need not be the end of the process, since they can and should provide the basis upon which to build the more abstract, the more general, the more scientific, the more paradigmatic modes of thought as well as retaining their value as meaning-making processes throughout our lives.

John S. Mayher²⁷¹

Les versions définitives des interactions et des histoires enregistrées par les enfants ne constituent que l'aboutissement d'un très long processus d'élaborations.

Nous venons d'expliquer plus haut que pendant le travail avec TEO, il n'arrive que très rarement qu'un enfant enregistre tout seul une production orale. Le gros du travail réalisé dans les classes impliquées dans notre projet concerne au moins deux élèves travaillant conjointement avec TEO. Il en résulte une communication et un dialogue authentiques que nous venons d'explicitier dans les chapitres précédents. Les échanges entre les élèves se trouvent

²⁶⁹Lewis Carroll, 1991 (first published 1872), *Through The Looking-Glass*, p. 113, London: Macmillan

²⁷⁰William Blake, *The Marriage of Heaven and Hell - The Argument*, in William Blake, *The Complete Poems*, p. 181, London: Penguin Classics

²⁷¹John S. Mayher, 1990, *Uncommon Sense*, p. 103, Portsmouth: Boynton/Cook

multipliés, et la communication se met en place autour d'une réalisation concrète et autonome des enfants.

La coopération entre les élèves est ainsi instituée comme un élément décisif et prépondérant dans l'acquisition de compétences langagières orales. La mise en pratique de cette approche exige que les différences entre les enfants au niveau langagier ne soient pas considérées comme un handicap, mais comme une chance dans le processus d'acquisition d'une langue, fut-elle étrangère. Nous devons comprendre qu'une telle approche pédagogique ne vise nullement à créer des groupes relativement homogènes afin de pouvoir dispenser et transmettre d'une façon optimale un programme bien structuré. Il faut par contre valoriser les différences existantes au niveau des compétences langagières des élèves d'une classe, voire d'un établissement.²⁷² L'enseignant doit prendre toutes les mesures pour mettre en route les interactions nécessaires qui ne pourront que développer les qualités potentielles se cachant derrière les différences individuelles. Il ne s'agit plus tellement de s'ériger en maître absolu à la façon de Humpty Dumpty, mais d'encourager les élèves à s'engager corps et âme dans un processus interactif qui leur permettra de progresser et de construire de nouvelles connaissances langagières et linguistiques.

Essayons d'y voir plus clair en analysant un exemple:
Catherine, Sacha et Reinaldo sont en train d'élaborer avec TEO une histoire qui s'appelle "A la pêche".

A la pêche
(version 1)
(18/01/94)
3e année d'études

- | | | |
|----|-----------|--|
| 1 | Catherine | Nicolas et son papa vont à la pêche. |
| 2 | Reinaldo | Ils ont apporté une canne à pêche. |
| 3 | Sacha | Ils ont attrapé les poissons avec un filet. |
| 4 | Catherine | Ils vont faire une cabane parce qu'ils vont rester une semaine à la pêche. |
| 5 | Reinaldo | Papa a attrapé un brochet. |
| 6 | Sacha | Il veut attraper le barbeau. |
| 7 | Catherine | Papa est un pêcheur. |
| 8 | Reinaldo | Papa est un spécialiste en pêcheur. |
| 9 | Sacha | Nicolas attrapé aussi un brochet. |
| 10 | Catherine | Ensuite il a attrapé un poisson chat. |
| 11 | Sacha | Nicolas a attrapé un crabe et il a peur. |

²⁷²"The diversity of people is one of the most striking features of our ZPDs."

Fred Newman & Lois Holzman, 1993, Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist, p. 170, London: Routledge

"A theory which welcomes multiple points of view also welcomes developmental discontinuities and multiple representations as a natural consequence of the social construction of knowledge."

Denis Newman & Peg Griffin & Michael Cole, 1989, The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School, p. 136, Cambridge: Cambridge University Press

12 Reinaldo Les poissons ont un nid dans une cabane.
 13 Catherine Les poissons ont peur des gens.
 14 Catherine Nicolas va dans un bateau; là il attrape des poissons.
 15 Reinaldo Nicolas a attrapé des crapauds dans un filet.
 16 Reinaldo Papa a attrapé une botte.
 17 Sacha "Au secours! au secours! Papa, je tombe dans l'eau."
 18 Catherine, Reinaldo Papa dit: " Nage, mon petit, nage!"
 19 Sacha Nicolas nage dans le ...
 20 Sacha, Catherine Papa dit : "Bravo, bravo!"
 21 Catherine Nicolas a dix petits poissons dans la bouche.
 22 Sacha Papa dit: " Ha,ha,ha,ha!"
 23 Catherine "Bravo, Nicolas, tu as attrapé dix poissons!"
 24 Sacha Un poisson saute.
 25 Catherine Ils font un petit feu pour cuire les poissons.
 26 Reinaldo Nicolas se sèche avec une serviette.
 27 Catherine Une semaine est terminée.
 28 Sacha Ils rangent les choses.
 29 Reinaldo Ils vont dans l'auto.
 30 tous C'est joli à la pêche.

Sacha, dont le père est un pêcheur du dimanche assidu, fait ici figure d'expert ès pêche. D'ailleurs, en cours de travail, Reinaldo propose d'enregistrer la phrase "Papa est un spécialiste en pêcheur". Sacha s'excuse de ne pas parler bien le français: "Ech kann nët vill franséisch". A l'opposé, Catherine et Reinaldo sont deux enfants portugais qui maîtrisent assez bien le français oral. Comme ils ne sont pas tellement versés dans le vocabulaire spécialisé de la pêche et des poissons destinés à être pris dans le filet, ils proposent à Sacha d'avoir recours au Petit Larousse afin de découvrir les noms et les termes correspondants.

Cette brève introduction nous permet déjà de réaliser toute la complexité d'une telle situation d'apprentissage. Les experts impliqués, à savoir Sacha au niveau de l'expérience factuelle et Catherine et Reinaldo au niveau des compétences langagières, trouvent leurs positions relativisées. Ils sont forcés d'abandonner certaines prérogatives et de reconnaître les compétences des partenaires. Même les spécialistes doivent impérativement accepter qu'ils ont encore des choses à apprendre. Cette prise de conscience peut s'opérer dans une situation d'apprentissage relativement autonome. Les enfants ajustent continuellement leurs rôles d'une manière très habile. Ainsi, Catherine refuse de traduire certaines propositions qu'émet Sacha en luxembourgeois avec l'argumentation que la traduction serait trop difficile en français. Trop difficile pour qui? Pour Catherine, dont les compétences d'interprète restent certainement limitées, ou pour Sacha, dont les facultés de compréhension et de production font sans aucun doute partiellement défaut? Nous penchons vers une réponse qui se situe en position intermédiaire entre les deux extrêmes. Les interactions se déroulent de toute façon dans un cadre linguistique et métalinguistique très sophistiqué et bien

caractéristique pour notre situation luxembourgeoise. Nous voudrions illustrer cette constatation par un exemple:

Sacha: Elo soen ech nach: Papa ... euh ... wéi heesch ... brot?
Catherine: Sacha pain les poissons.

Catherine, élève portugaise, évolue ici, sans trop réfléchir, dans le cadre du système linguistique allemand! Ceci est d'autant plus étonnant que la production orale "A la pêche" se fait en français. On ne peut que constater l'impact de l'environnement scolaire luxembourgeois sur le comportement linguistique de l'enfant. Dans l'exemple, une question par rapport à un fait langagier est considérée automatiquement par Catherine comme ayant trait au vocabulaire et au système langagier allemands. Une telle approche de la part de Catherine est favorisée par le fait que Sacha n'a pas utilisé "brot" dans le cadre d'une phrase. Sacha fait de "brot" un usage hors du contexte sémantique, à la manière de beaucoup d'exercices de vocabulaire.

Sacha: Papa point les poissons.
(dicte dans la machine et prononce mal le mot "pain")
Catherine: Wat sees du do?
Sacha: Ma hie brot d'Fësch!

Catherine, du fait de l'utilisation de "brot" dans le contexte d'une phrase, comprend maintenant la signification de la question de Sacha:

Catherine: Ah, hie brot se!
Pschhh! Il cuit les poissons.
Du has gesot: Hie brout d'Fësch!

On peut bel et bien s'étonner devant la facilité et l'aisance avec laquelle Catherine jongle avec les divers systèmes linguistiques. Elle fait preuve d'un certain métier au niveau de la traduction et des compétences métalangagières.

Reinaldo: Dee gët Brout fir d'Fësch!
Sacha: Oder: Hie fiddert d'Fësch mat Brout! Dat geet och.

A partir d'un simple malentendu, Reinaldo intervient au niveau sémantique et enchaîne avec l'agencement de l'histoire. Sacha fait intervenir ses compétences ès pêche en introduisant le terme technique "fiddert".

Catherine: Papa donne à manger aux poissons.

Une telle émergence de compétences métalangagières implicites n'est pas rare lors d'interactions pendant le travail avec TEO. Ces échanges permettent aux élèves de jouer avec leurs compétences acquises et de les mettre à l'épreuve dans un environnement sécurisant.²⁷³

²⁷³Allein die Vielsprachigkeit befreit das Bewußtsein vollständig von der Macht seiner Sprache und der Macht des sprachlichen Mythos. (...) Man kann seine eigene Sprache, ihre innere Form, ihre

Or, dans un enseignement structuré traditionnel (y compris les nouveaux programmes et manuels en vigueur au Luxembourg), les enfants n'ont pratiquement jamais la possibilité de s'exprimer en luxembourgeois au sujet des problèmes grammaticaux et langagiers en général. Les possibilités que leur offrent à la fois l'atelier d'écriture et le travail avec TEO de procéder à de telles discussions et d'exercer leur métalangage ne doivent pas être sous-estimées dans le processus de développement des compétences langagières de chaque élève.²⁷⁴

Il est particulièrement important d'offrir ces possibilités d'échanges aux enfants qui, au cours de leur socialisation, n'ont pas été exposés, à la maison ou au préscolaire, aux formes et conventions langagières qui sont valorisées à l'école. Pour avoir du succès dans notre système d'enseignement, ces élèves doivent pouvoir s'adonner en toute sécurité à des activités langagières qui leur permettent d'affiner leurs ressources dans le domaine du langage et d'expérimenter avec les formes langagières.²⁷⁵

Continuons avec un autre exemple tiré de l'élaboration de l'histoire "Dans la LASEP":

- Christine: Le professeur s'appelle Élisabeth. Neen ...,
l'instituteur s'appelle ... Blum.
Reinaldo: Dat heescht jo 'fleur', Blum!
Et as zwar wouer!
Elle s'appelle Élisabeth Fleur.
Christine: Le l'instituteur s'appelle ...
Reinaldo: Neen, et as l'instituteur.
Christine: Le l'instituteur s'appelle Élisabeth Blum.

spezifische Weltauffassung, ihren spezifischen weltanschaulichen Habitus ja nur im Licht einer anderen, fremden Sprache objektivieren, die freilich fast so sehr die »eigene« ist wie die Muttersprache."

Michail M. Bachtin, 1979, Die Ästhetik des Wortes, S. 319, Frankfurt am Main: Suhrkamp

"Diese aktive Vielsprachigkeit, die Fähigkeit, die eigene Sprache mit den Augen anderer Sprachen zu betrachten, verleiht dem Bewußtsein eine ungewöhnliche Freiheit im Umgang mit der Sprache. Sogar in ihrer formal-grammatischen Struktur wird die Sprache überaus plastisch."

Michail M. Bachtin, 1990, Literatur und Karneval, S. 13, 14, Frankfurt am Main: Fischer

²⁷⁴"Learning grammar (...) is not listening to exposition of rules, but rather inductively developing rules from living language material and then *performing* rules."

Wilga M. Rivers, 1987, Interaction as the Key to Teaching Language as Communication, in Wilga M. Rivers (ed.), Interactive Language Teaching, p. 13, Cambridge: Cambridge University Press

²⁷⁵"(...) mainstreamers' children hear a lot of talk about talk and are forced to focus on not only the features and names of the world around them, but also on their ways of communicating about that world. From the earliest days of their infancy, these habits are modeled repeatedly for them, and as soon as they learn to talk, they are called upon to practice similar verbal habits. Day in and day out during their pre-school years, they hear and practice the kinds of talk in which they will display successful learning in school. (...) students needed intense and frequent occasions to learn and practice those language uses they had not acquired at home. (...) With early and intensive classroom opportunities to surround learning with many different kinds of talk and much talk about talk, children from home and communities whose uses of language do not match those of the school *can* achieve academic success."

Shirley Brice Heath, 1991, A Lot of Talk About Nothing, in Brenda Miller Power & Ruth Hubbard (eds.), Literacy in Process, pp. 86, 87, Portsmouth: Heinemann

Nous citons ces exemples pour montrer que le travail avec TEO réunit les enfants dans une situation et dans une unité d'apprentissage qui stimule la réflexion et le développement des compétences sociales et langagières des enfants. Nous voudrions également faire comprendre par le sérieux et la persévérance que les enfants manifestent tout au long du travail, que TEO, tout comme l'atelier d'écriture, ne peut pas être rangé dans le rayon des trucs pédagogiques permettant de captiver pour un court moment l'attention des enfants et de les "motiver" à parler et à écrire. De même, nous voudrions affirmer que le travail dans la "zone proximale de développement" des enfants n'est pas non plus une mesure qui promet le salut à tout élève impliqué. Ce serait bien trop facile et cela trahirait la conception même du travail autonome et responsable dans l'atelier d'écriture et avec TEO.

Essayons d'explicitier notre pensée sur ces points importants. L'atelier d'écriture et TEO permettent de concevoir le développement langagier à la fois au niveau du contenu (des histoires parlées et/ou écrites) et au niveau de la forme (intonation, orthographe, grammaire, ...). Dans l'enseignement tel que nous le connaissons aujourd'hui, le contenu et la forme se trouvent trop souvent séparés. On s'attache à enseigner et à exercer de manière très structurée certaines formes langagières. A partir de la maîtrise de ces structures et d'un vocabulaire élémentaire les élèves pourront procéder à des productions orales ou écrites qui permettront l'enchaînement d'idées autour d'un contenu. Voilà le point de vue qui prévaut dans l'enseignement traditionnel.

A l'inverse, nous voudrions instituer un lieu et une unité d'apprentissage qui organisent le travail langagier dans un contexte qui confère un sens aux activités langagières des enfants. C'est dans l'acte narratif, par exemple, que nous voyons un tel contexte significatif. Dans le cadre de TEO et de l'atelier d'écriture les enfants pourront interagir pour travailler dans leur "zone proximale de développement" individuelle dont nous voudrions rappeler les définitions par Vygotsky lui-même et par Michael Cole:

[The zone of proximal development is] "the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers."²⁷⁶

"(...) I would like to treat the idea of a zone of proximal development in terms of its general conception as the structure of

²⁷⁶L. S. Vygotsky, 1978, *Mind in Society*, p. 86, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

joint activity in any context where there are participants who exercise differential responsibility by virtue of differential expertise."²⁷⁷

C'est grâce au travail dans la "zone proximale de développement" que pourra se développer tout d'abord une prise de conscience des faits langagiers (contenu et forme) au sens le plus large. Cette prise de conscience est indissociable d'une maîtrise et d'un contrôle éventuels dans les domaines langagiers visés. A notre avis, l'enseignement que nous qualifierons de traditionnel pêche précisément sur ces plans par un manque de réflexion et de contrôle délibéré de la part des élèves par rapport aux éléments langagiers enseignés.

Comme les exemples cités tout au long de cet ouvrage le prouvent, l'activité et l'interaction des élèves dans TEO (comme dans l'atelier d'écriture) sont les éléments constitutifs d'un discours plein de sens et d'un méta-discours plein de conscience.²⁷⁸ Les discussions entre les élèves serviront d'échafaudage leur permettant d'intérioriser les règles dégagées et/ou d'engager le dialogue intérieur avec les règles déjà établies par chaque individu. Ou comme le précise Mikhaïl Bakhtine: "La conscience ne devient conscience qu'une fois emplie de contenu idéologique (sémiotique) et, par conséquent, seulement dans le processus d'interaction sociale."²⁷⁹

Nous sommes par conséquent d'avis que l'école ne doit pas échapper à la responsabilité de créer un contexte où pourront se dérouler les interactions sociales nécessaires au développement et à l'utilisation consciente des compétences langagières de chaque élève. Ceci présuppose un contexte où l'utilisation d'une langue

²⁷⁷Michael Cole, 1985, *The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other*, in James V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, p. 155, Cambridge: Cambridge University Press

²⁷⁸"(...) the true methodological significance of Vygotsky's work consists of the assertion that activity is the explanatory principle in psychological theory. (...) consciousness emerged as an aspect of the structure of labor activity."

V. V. Davydov & L. A. Radzikhovskii, 1985, *Vygotsky's Theory and the Activity-Oriented Approach in Psychology*, in James V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, pp. 53, 48, Cambridge: Cambridge University Press

²⁷⁹Mikhaïl Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), *Le marxisme et la philosophie du langage*, p. 28, Paris: Les Éditions de Minuit

"Im Menschen ist immer etwas, das nur er selber im freien Akt des Selbstbewußtseins und des Wortes öffnen kann, das der verdinglichenden von außen kommenden Definition widersteht. (...) Das Wort ist kein Ding, sondern das ewig bewegte, sich ewig verändernde Medium des dialogischen Umgangs. Ein einzelnes Bewußtsein, eine einzelne Stimme ist ihm niemals genug. Das Leben des Wortes besteht im Übergang von Mund zu Mund, von Kontext zu Kontext, von Kollektiv zu Kollektiv, von Generation zu Generation. Dabei bleibt das Wort seines Weges eingedenk."

Michail M. Bachtin, 1990, *Literatur und Karneval*, S. 99, 129, 130, Frankfurt am Main: Fischer

"(...) a quotation from Paul Natorp's *Social Pedagogics* stating that there is no self-understanding possible without its basis - that is, the understanding of others. (...) Consciousness can be viewed as the "fiction of interaction", that is, a transformation of interactive experience into the realm of the delayed internal reaction structure. (...) the conceptualization of consciousness as a process."

René van der Veer & Jaan Valsiner, 1991, *Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis*, p. 136, Oxford: Blackwell

fasse réellement sens et réponde aux besoins propres des enfants.²⁸⁰ Une fois de plus, nous croyons que le "storying" assure la mise en place d'une telle unité d'apprentissage. Le "storying" en tant que besoin fondamental des enfants peut être considéré comme l'activité de base qui est actualisée et réalisée par le travail avec TEO et par celui dans l'atelier d'écriture.

Cette activité est remplie du sens et des significations particulières que chaque enfant apporte. TEO et l'atelier d'écriture permettent aux motivations individuelles et/ou collectives, aux intentions et aux sentiments des élèves de s'exprimer. Tous ces facteurs font que l'enfant peut consciemment pénétrer les processus langagiers dans lesquels il est impliqué.²⁸¹ Michail Bachtin décrit cet état d'une manière fort éloquente: "Wenn die Arbeit des selbständigen, prüfenden und auswählenden Gedankens beginnt, dann geschieht vor allem eine Trennung des innerlich überzeugenden Wortes vom autoritären und aufgezwungenen Wort und von der Masse der gleichgültigen, uns nicht berührenden Wörter. Im Unterschied zum äußerlich autoritären Wort verknüpft sich das innerlich überzeugende Wort im Prozeß seiner bestätigenden Aneignung eng mit dem »eigenen Wort«. Im Alltag unseres Bewußtseins ist das innerlich überzeugende Wort ein halb eigenes und halb fremdes Wort. Seine schöpferische Produktivität besteht gerade darin, daß es einen selbständigen Gedanken und ein selbständiges neues Wort erweckt, daß es die Massen unserer Wörter von innen her organisiert und nicht in einem isolierten und unbeweglichen Zustand verharrt. (...) Die Sinnstruktur des innerlich überzeugenden Wortes ist nicht vollendet, ist offen, in jedem neuen, es dialogisierenden Kontext kann es ganz neue Sinnmöglichkeiten erschließen."²⁸²

Ce qu'il nous faut considérer c'est l'activité psychologique dans toute sa complexité. Il est par conséquent très important de com-

²⁸⁰(...) from a Vygotskian perspective, a major role of schooling is to create social contexts (zones of proximal development) for mastery of and conscious awareness in the use of these cultural tools [i.e. speech, literacy, mathematics, ...]. It is by mastering these technologies of representation and communication that individuals acquire the capacity, the means, for «higher order » intellectual activity. (...) Vygotsky (...) viewed thinking as a characteristic not of the child only but of the child-in-social-activities with others. (...) The focus, therefore, is not on transferring *skills*, as such, from those who know more to those who know less but on the collaborative use of mediational means to create, obtain, and communicate *meaning*. (...) assist children in taking control of their own learning. The goal is to make children consciously aware of how they are manipulating the literacy process and applying this knowledge to reorganize future experiences or activities."
Luis C. Moll, 1992, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, pp. 12, 13, Cambridge: Cambridge University Press

²⁸¹(...) entwickelte Uznadze seine als Einstellungstheorie bekanntgewordene Konzeption: Immer dann, wenn in einem Individuum ein bestimmtes Bedürfnis existiert und in der Umwelt ein Mittel zur Befriedigung dieses Bedürfnisses, d. h. eine entsprechende Situation vorhanden ist, entsteht in besagtem Individuum die Einstellung auf eine bestimmte, zur Befriedigung des Bedürfnisses geeignete Aktivität."
Paul Gerhard Rühl, 1983, *Tätigkeit, Einstellung, Fremdsprachenunterricht*, S. 151, Tübingen: Gunter Narr Verlag

²⁸²Michail M. Bachtin, 1979, *Die Ästhetik des Wortes* (Rainer Gröbel Hg.), S. 232, Frankfurt am Main: Suhrkamp

prendre que le travail avec TEO et celui avec l'atelier d'écriture ne sont pas des aptitudes ou facultés particulières qu'il faudra développer pour chaque enfant.²⁸³ Par contre, TEO, tout comme l'atelier d'écriture, peut dans sa totalité être qualifié de "zone proximale de développement" de toute une classe où pourront alors s'inscrire les zones individuelles de chaque élève. En effet, nous venons de documenter au cours de notre travail comment les interventions de tous les membres de la classe ont leurs répercussions sur les produits oraux et/ou écrits finalisés (cercle matinal, conversation, phase d'élaboration commune, conférence de rédaction, conférence d'écoute, corrections éventuelles, publication, ...).²⁸⁴ C'est dans ce cadre qu'agissent les enfants.

TEO et l'atelier d'écriture sont donc des structures qui permettent aux enfants de travailler et par conséquent d'apprendre. La valorisation de leur travail, de même que la responsabilité qu'ils assument tout au long du processus d'élaboration, constituent des conditions indispensables pour garantir la motivation des élèves tout au long de leur travail langagier.²⁸⁵ Nul enseignant ne peut

²⁸³(...) we should be trying to instantiate a basic *activity* when teaching reading and not get blinded by the basic *skills*. Skills are always part of activities and settings, but they only take on meaning in terms of how they are organized. So, instead of basic skills, a socio-historical approach talks about *basic activities* and instantiates those that are necessary and sufficient to carry out the whole process of reading in the general conditions of learning."

Michael Cole & Peg Griffin, 1983, A Socio-Historical Approach to Re-Mediation, in Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 5(4), p. 73

"The unit of study must be psychological activity in all its complexity, not in isolation."

Luis C. Moll, 1992, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, p. 6, Cambridge: Cambridge University Press

²⁸⁴(...) **the ZPD** is not an attribute of a child (in the sense that, say, IQ is considered to be) but rather an attribute of an event. It **is the product of a particular, situated, pedagogical relationship**. (...) children do not carry their ZPDs with them when they leave a classroom, and a new task with a different teacher [et nous aimerions ajouter ici: with different peers] may generate quite different «zones» for the same group of children."

Neil Mercer & Eunice Fisher, 1992, How Do Teachers Help Children to Learn? An Analysis of Teachers' Interventions in Computer-Based Activities, in *Learning & Instruction*, Vol. 2, p. 342, Oxford: Pergamon Press

"We attempted several times to produce a division of work in which the children would work on a number of different tasks in a group with a shared motive for the entire activity. This activity, in principle, is intended for the class as a whole, where each child acquires personal knowledge through the activities shared between the teacher and the children and among the children themselves. (...) The teaching experiment differed from traditional instruction in that the children were constantly and deliberately forced to act."

Marianne Hedegaard, 1990, The Zone of Proximal Development as Basis for Instruction, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, pp. 361, 369, Cambridge: Cambridge University Press

²⁸⁵Instruction is not limited to trailing after development or moving stride for stride along with it. It can move ahead of development, pushing it further and eliciting new formations. (...) *Instruction is useful when it moves ahead of development*. When it does, *it impels or wakens a whole series of functions that are in the stage of maturation lying in the zone of proximal development*"

L. S. Vygotsky, 1987, *The Collected Works of L. S. Vygotsky*, Vol. 1, pp. 198, 212, New York: Plenum
 "According to Vygotsky, one of the developmental outcomes of learning leading development in the ZPD is that the child becomes able (as does the adult) to engage in developmental activity volitionally and with conscious awareness rather than merely spontaneously. (...) It is a serious challenge to the traditional understanding of 'motivation' as being internal and a prerequisite for, rather than an outcome of, learning. (...) according to Vygotsky, *children must learn in order to be motivated*. In other words, learning leads development."

Fred Newman & Lois Holzman, 1993, *Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist*, p. 60, London: Routledge

échapper à l'institutionnalisation de ces unités d'apprentissage s'il veut réellement mettre à profit les motivations de ses élèves. L'enseignement permettra alors d'aller au-delà des compétences déjà acquises par les enfants et de travailler dans la "zone proximale de développement" de chaque enfant.

Ce travail est très efficace au niveau de la collaboration entre enfants disposant de compétences langagières différentes. Pourquoi un tel modèle fait-il ses preuves? Nous sommes d'avis qu'un élément important du travail dans la "zone proximale de développement" est constitué par le fait que la collaboration entre les partenaires s'effectue de manière réciproque, comme le soulignent d'ailleurs les exemples du début du chapitre. Peut-être les enseignants devraient-ils s'inspirer des attitudes qu'adoptent les élèves les uns vis-à-vis des autres lors de leurs interventions au niveau langagier. Cela implique qu'on s'éloigne d'une approche pédagogique qui autorise les enseignants à décider unilatéralement des voies et des directions à suivre. Il ne reste plus aux enfants qu'à tenir un rôle prédéfini et à répondre aux questions qu'on daigne leur poser. La vaste majorité des élèves ne dispose que d'un temps de parole très limité. Par conséquent, les réponses des élèves restent uniformes, stériles et stéréotypées.²⁸⁶

On pourrait même se demander si le fait de ne pas disposer d'un temps de parole plus étendu ne constitue pas une des raisons implicites pour justifier et pour privilégier un enseignement des langues très structuré et basé sur la connaissance des règles for-

²⁸⁶Even if teachers didn't talk all the time, the insistence on one speaker at a time in whole-class «discussions» would severely limit the opportunities for an individual pupil to talk. And even if turns were allocated evenly, which they rarely are, thirty pupils in a forty-five minute period would have the floor for only a minute and a half per class. This would mean each child could talk for seven and a half minutes a week, and would have a cumulative opportunity of only four and a half hours of talk a year! Given that the actual time available for pupil talk is more likely twelve minutes per period, the usable time drops down dramatically. Further, since the children who most need experience in talking are likely to be the least willing or able to get a chance at talk, the probabilities for either learning a new language or dialect orally or developing their abilities even further in their own language in the common-sense classroom are remote at best."

John S. Mayher, 1990, *Uncommon Sense - Theoretical Practice in Language Education*, pp. 129, 130, Portsmouth: Boynton/Cook

"(...) a teacher will pose one and a half million questions during a typical professional lifetime! (...) teachers asked, on average, two questions per minute. Pupils, meanwhile, posed about two questions an hour - and that was the rate of questions for all pupils in the class, not the number raised by each and every child. (...) most questions posed in the classroom are not of a kind which might be expected to promote deep or searching intellectual activity. Rather they are so-called 'closed' questions which demand, and typically receive, short, factual responses (...). Such questions, to which the teacher usually knows the answer, not only fail to promote intellectual activity in pupils but serve, if anything, to inhibit it. (...) Teachers usually allow about a second for a reply and, if none is forthcoming, they take back the conversational floor. (...) the more intellectually demanding a question is, the longer people take before starting to answer it, and the slower their rate of delivery once they start to talk. With children, the time to think, to formulate a response and to put that response into words demands considerably more than a second's 'wait time' after a thought provoking question. But they rarely get the time they need."

David Wood, 1992, *Teaching Talk: How Modes of Teacher Talk Affect Pupil Participation*, in Kate Norman (ed.), *Thinking Voices*, pp. 204, 205, 206, London: Hodder & Stoughton

melles.²⁸⁷ Évidemment, dans un tel enseignement structuré, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant ne sont pas réversibles. Elles ne le deviennent que lorsque les enfants sont autorisés à collaborer entre eux.²⁸⁸ Cette réversibilité des rôles présente certaines conséquences importantes au niveau de la communication. En effet, nous pourrions dire avec Gavriel Salomon que "(...) the ping-pong-like pattern of communication between single students and teacher is replaced by intensive interaction among students."²⁸⁹ Il en résulte une des caractéristiques du travail dans la "zone proximale de développement", à savoir

- un temps de parole accordé aux élèves qui est largement supérieur à celui dont ils disposent dans un enseignement structuré qui prédomine toujours dans nos salles de classe.²⁹⁰
Rappelons que ce temps de parole comprend à la fois la pratique de la langue étrangère et l'utilisation de la langue maternelle lors de discussions métalangagières.

Nous voudrions ajouter que l'enseignant pourra également participer à ces échanges qui présentent des caractéristiques très différentes du type question-réponse. Lors d'interactions où tous les partenaires bénéficient de droits égaux, nous retrouverons plutôt

²⁸⁷"Gegenüber herkömmlichem Unterricht sind in schülerautonomen Lernadyaden die Sprechzeiten um ein Vielfaches erhöht. Deshalb die Gegenfrage: War Regelwissen im Lehrerunterricht als Krücke notwendig, gerade weil die Schüler so wenig Sprechpraxis bekamen? Und könnte dann bei extrem viel Sprechpraxis diese Krücke nicht wegfallen?"

Wolfgang Steinig, 1989, Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen?, in Martin Müller & Lukas Wertenschlag & Jürgen Wolff, Autonomes und partnerschaftliches Lernen, S. 44, 45, Berlin: Langenscheidt

²⁸⁸"(...) [a] reciprocal model of peer assistance [is important, because in] (...) school lessons, teachers give directions and children nonverbally carry them out; teachers ask questions and children answer them, frequently with only a word or a phrase. Most importantly, these roles are not reversible, at least not within the context of teacher-child interactions. Children never give directions to teachers, and questions addressed to teachers are rare except for asking permission. The only context in which children can reverse interactional roles with the same intellectual content, giving directions as well as following them, and asking questions as well as answering them, is with their peers."

Ellice A. Forman & Courtney B. Cazden, 1985, Exploring Vygotskian Perspectives in Education, in James V. Wertsch (ed.), Culture, Communication and Cognition, pp. 328, 344, Cambridge: Cambridge University Press

²⁸⁹Gavriel Salomon, 1992, Effects *With and Of* Computers and the Study of Computer-Based Learning Environment, in Erik De Corte & Marcia C. Linn & Heinz Mandl & Lieven Verschaffel (eds.), Computer-Based Learning Environments and Problem-Solving, p. 251, Berlin: Springer Verlag

²⁹⁰"(...) children learning their native language make overgeneralization errors which show that they are actively involved in the learning of their language despite the fact that many of their grammatical rules are applied inappropriately. With time, children 'outgrow' these errors without the 'benefit' of language drills. Children begin to apply rules appropriately as they communicate more and more. Because second language learners seem to overgeneralise much in the way first language learners do, language teachers should allow their students to freely communicate in the classroom for significant portions of the class time. It appears that getting more involved with language use will give learners an opportunity to modify their hypotheses about the grammar, practise the grammar until it eventually becomes subconscious, and to express their feelings and emotions - something which is usually absent in teacher-centred foreign language classrooms."

Joan E. Friedenberg, 1991, The Acquisition of Spanish as First and Second Language: Learner Errors and Strategies, in Lilliam M. Malavé & Georges Duquette (eds.), Language, Culture & Cognition, p. 78, Clevedon: Multilingual Matters

les types d'énoncés parallèles et les enchaînements sur son propre discours ou sur celui des autres que nous avons déjà relevés dans le chapitre 7, consacré au "storying" dans le travail avec TEO. Il en résulte une conception très fluide et très dynamique du travail dans la "zone proximale de développement". Le risque de voir s'imposer des experts ou des "maîtres" devient minime parce que l'expertise et les responsabilités changent continuellement de camp en fonction des tâches spécifiques.²⁹¹

Mais est-ce que les enfants aiment vraiment collaborer et travailler ensemble? Lors de notre interview nous avons posé plusieurs questions sur le travail de groupe.

Dans le contexte de la réversibilité des rôles, je voudrais citer la totalité des réponses d'une 4e année d'études à la question:

51) Comment travailles-tu en groupe?

- je coopère, mais je ne dirige pas le groupe;
- je fais des propositions;
- "ech hëllefén denen aneren, wann ech eppes weess, wat di aner nèt wëssen";
- "ech soe: wann dir eppes nèt wësst, da fro dir mech";
- "ech lauschteren denen aneren hir Idien";
- "heiansdo streide mer, heiansdo eenege mer eis";
- "ech hëllefén denen aneren, well ech gutt franséisch kann";
- "wat ech weess, dat soen ech";
- "ech schwätze vill";
- "mir wiesselen eis of";
- "wann een eng Idee huet, da seet en et";
- je laisse d'abord parler les autres.

²⁹¹(...) both the peer collaborative and cooperative learning models [vs. peer tutoring] contain more fluid and dynamic conceptions of the zone of proximal development. Students are constructing knowledge together without an attempt to transfer control from one student to another. For any given task, there is a more capable peer who assists the others in learning a new concept and, thus, helps the other students develop within the zone. However, because the roles of the students shift throughout the process, there is no designated capable peer who always assists others. (...) Expertise and responsibility are continually changing as specific tasks change."

Sarah J. McCarthy & Susan McMahon, 1992, From Convention to Invention: Three Approaches to Peer Interactions During Writing, Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), Interaction in Cooperative Groups, p. 31, Cambridge: Cambridge University Press

50) Est-ce que tu aimes travailler en groupe?

	oui	%	non	%
2e	12	75	4	25
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	18*	90		
<i>Total 3e</i>	51	96,23		
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	8	61.54	5	38.46
<i>Total 4e</i>	28	84.84	5	15.15
5e	14	100		
Total	105	90.52	9	7.76

* ça va 2

Les enfants ont apporté certaines remarques:

- on peut travailler et parler ensemble et s'aider s'il y a des problèmes;
- les autres m'aident à parler et à juger de mes productions;
- on a plus d'idées et on peut plus savoir, ça fait du plaisir;
- j'ai seulement quelques idées et les autres ont également quelques idées, si on va ensemble on en a beaucoup;
- je peux fournir des idées aux autres;
- quand mon père construit une maison, ou quand quelqu'un est malade, on s'aide, c'est la même chose à l'école;
- on peut inventer ensemble et on apprend beaucoup des autres;
- j'aime discuter avec les autres comment on fait le travail;
- quand je ne connais pas un mot, je peux le demander à un autre enfant et on profite du savoir des autres;
- on partage le travail, on est ensemble pour réfléchir et il ne faut pas tout trouver soi-même;

Mais nous trouvons également, et nous allons y revenir en parlant du problème de l'imitation, la réponse suivante:

- les autres copient seulement de moi.

Je crois que les résultats de ce tableau se passent de commentaires. Elles nous rappellent tout au plus les mots de Johann Amos Comenius: "Ebenso wird den Schülern die größere Zahl mehr Spaß (Freude macht es, beim Schaffen Genossen zu haben) und mehr Nutzen bringen. Sie werden sich anspornen und helfen, denn auch dieses Alter hat seinen Ehrgeiz."²⁹² ou bien ceux plus poétiques de

²⁹²Johann Amos Comenius, 1992, Große Didaktik, (Hg. Andreas Flitner), S. 122, 123, Stuttgart: Klett-Cotta

Cesare Pavese: "Aber wir sind so geschaffen, daß auch unsere innersten Regungen in einem sozialen Konsens Halt suchen."²⁹³

52) Est-ce que le groupe fonctionne bien?

	oui	%	non	%
2e	12*	75	3*	18.75
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	14**	77.77	2**	11.11
3e (Borsch.)	19***	95		
Total 3e	48	90.57	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	4****	30.77	5****	38.46
Total 4e	24	72.72	5	15.15
5e	14	100		
Total	98	84.48	10	8.62

* ça dépend

** pas toujours 2

*** ça va

**** pas toujours, parfois on se dispute 4

Malgré des différences au niveau des compétences à l'intérieur des groupes, les enfants pensent que ces derniers fonctionnent bien.

Les élèves ont donné les précisions suivantes:

- on peut expliquer aux autres qui ne comprennent pas bien;
- nous nous entendons bien ensemble;
- il n'y a pas de chef, donc pas de dispute;
- à plusieurs on sait plus ("zu e puer wesse mir méi!");
- ce n'est plus aussi difficile pour tout le monde, quelqu'un d'autre peut le dire.

D'ailleurs Reinaldo résume fort judicieusement les propos théoriques et abstraits de ce chapitre:

- "Si on travaille seul, on ne fait que répéter la même chose."
Un élève de la 5e année d'études lance le slogan suivant:
- "A plusieurs, on sait plus."

²⁹³Cesare Pavese, 1988, Das Handwerk des Lebens: Tagebuch 1935-1950, S. 104, Düsseldorf: claassen

53) Est-ce que tu apprends quelque chose en groupe?

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	17*	94.44		
3e (Borsch.)	18	90	2	10
<i>Total 3e</i>	50	94.34	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	7**	53.85	5**	38.46
<i>Total 4e</i>	27	81.82	5	15.15
5e	13	92.86	1	7.14
Total	103	88.79	11	9.48

* un peu

** je ne sais pas

Qu'est-ce que tu apprends en groupe?

- des phrases et des mots nouveaux;
- aider les autres;
- avec les étrangers on peut apprendre leur langue;
- travailler ensemble et se connaître mieux les uns les autres;
- écrire des histoires ensemble avec les autres et pas seule;
- bien s'entendre avec d'autres enfants;
- les autres langues que je ne sais pas encore parler; s'il y a quelqu'un qui les parle, il peut me corriger ou on entend ses propres fautes;
- entreprendre quelque chose en commun, travailler ensemble est bien.

Pourquoi?

- parce qu'on parle ensemble;
- je peux questionner les autres;
- on parle au sujet des choses et après on comprend;
- j'apprends des enfants qui savent plus;
- "Sätz, déi ech nët weess, ech behalen se och";
- les autres connaissent mieux la langue ("eleng as et méi schwéier, wann een hëlleft, weess de méi wéi ee ganz eleng");
- "wann ech eleng schaffen, gin ech nët eens";
- si après tu as une profession, tu sais déjà travailler en groupe;

Au-delà des pourcentages qu'on retrouve dans les tableaux ci-dessus, nous croyons que les explications des enfants que nous venons d'exposer fournissent des preuves éclatantes pour le climat de confiance et de respect qui régit le travail dans ces "zones proximales de développement". Il nous semble très difficile pour un en-

seignant d'établir une telle relation avec ses élèves. Les enseignants qui y arrivent constituent des relais et des modèles particulièrement précieux qui optimiseront certainement les effets de la coopération entre les élèves.

Nous devons, sur la base des expériences avec TEO et avec l'atelier d'écriture, constater que les élèves se mettent généralement à l'unisson des soucis et des problèmes de leurs condisciples parce qu'ils se trouvent souvent face aux mêmes difficultés. Ainsi, les enfants sont beaucoup plus proches les uns des autres dans une activité d'apprentissage que ne le pourra jamais être un enseignant même bien intentionné, parce que ce dernier dispose d'un savoir autrement structuré. Les élèves vivent les mêmes problèmes tous les jours et se glissent aisément dans la peau de celui qui ne sait pas, qui ne trouve pas et qui plonge dans le désespoir. Souvent ils trouvent spontanément les paroles adéquates pour cerner le problème et pour offrir des explications.²⁹⁴ Il y a donc - et il est très important de le noter - une plus grande souplesse et beaucoup plus de tolérance dans les rapports au sein d'une telle situation d'apprentissage qu'on ne peut les trouver généralement dans l'enseignement traditionnel.

Cette façon de travailler dans la "zone proximale de développement" offre d'autres possibilités et nous fait découvrir d'autres caractéristiques:

- la phase silencieuse,
- une multiplicité de perspectives et
- le droit à l'erreur.

Nous allons maintenant analyser en détail chacun de ces points.

- la phase silencieuse

Le travail dans la "zone proximale de développement" permet à l'élève de rester silencieux au cours du processus d'acquisition d'une langue. L'élève ne se trouve pas immédiatement contraint de produire à tort et à travers certaines formes ou structures du langage qu'il ne se sent pas prêt à affronter. Le travail de groupe au cours du projet TEO a mis en évidence une tolérance certaine des enfants déjà capables de produire des énoncés vis-à-vis de leurs

²⁹⁴When students are working together on the same material, they can provide immediate help when someone has difficulty. Furthermore, because students working together may all be learning the material for the first time, they may understand better than the teacher or other adults the specific difficulties that their peers are having. Consequently, they have the potential for offering each other explanations that pinpoint exactly the areas of difficulty. Moreover, students can make explanations more understandable by using language that is familiar to other students."

Noreen M. Webb, 1992, Testing a Theoretical Model of Student Interaction and Learning in Small Groups, in Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), *Interaction in Cooperative Groups*, p. 104, Cambridge: Cambridge University Press

camarades qui ne le sont pas. Bien entendu, les encouragements à la production ne manquent pas, mais les incitations ont lieu dans une atmosphère de confiance que l'enseignant mettra beaucoup de temps à établir, si toutefois il y arrive.

Tous les enseignants participant au projet marquent d'ailleurs un certain étonnement devant le fait que beaucoup d'élèves, qui ne participent pas à des élaborations orales en classe, le font d'une manière spontanée en compagnie de leurs amis devant TEO. S'il y a bien production dans ce cas, il n'y pas de sentiment de contrainte. Ces remarques sont également valables pour les élèves compétents. En effet, lors du travail en classe suivant un programme traditionnel, les élèves étrangers francophones, par exemple, restent bien souvent muets parce qu'ils ne voient pas l'intérêt de participer à des exercices dont ils maîtrisent les structures. Lors du travail avec TEO par contre, tous les enfants participent à l'élaboration parce qu'ils ont le droit de rester muets et d'absorber le flux linguistique ambiant avant de se lancer dans une production orale où pointent les difficultés.²⁹⁵

Une autre raison peut être trouvée dans le fait que, comme nous l'avons montré au cours des chapitres précédents, les enfants utilisent tout naturellement leur première langue lors de l'élaboration du contenu des histoires et lors du choix des structures linguistiques appropriées de la langue étrangère. La participation dans les discussions au sujet des éléments d'un texte apparaissant à l'écran encourage certainement les élèves à la production dans la langue étrangère.²⁹⁶

La phase silencieuse au cours de laquelle l'enfant s'imprègne de l'univers linguistique qui l'entoure est un concept très prisé en didactique des langues. Ce concept trouve son reflet dans l'insistance des représentants de l'école structuraliste sur l'importance de

²⁹⁵(...) a «silent period» at the beginning of the learning process, during which the learner simply listens to the new language and is not made to produce it, greatly enhances the speed and quality of learning. Natural communication (in which people care about the ideas being discussed rather than whether they are being expressed correctly) also seems critical to developing speaker fluency. (...) communication situations in which students are permitted to remain silent or respond in their first language may be the most effective approach for the early phases of language instruction."
Heidi Dulay & Marina Burt & Stephen Krashen, 1982, *Language Two*, pp. 13, 14, 25, Oxford: Oxford University Press

"Slimani found (...) that learners might benefit from listening to exchanges in which other students are involved than in participating themselves. (...) listening to other learners was most strongly related to uptake. (...) the kind of talk needed may be best catered for through small group work. (...) the process of L2 [= second language] acquisition is controlled by the learner, it is internally rather than externally driven."

Rod Ellis, 1992, *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, pp. 44, 46, 208, Clevedon: Multilingual Matters

²⁹⁶A problem with group work in foreign language classes has often been to make the students speak the target language in the groups. However, if they have to **produce** language on the computer screen, they are forced to **discuss** formulations at the same time as they discuss the contents."
Lis Kornum, 1993, *From Foreign Languages Methodology Point of View*, in *LINGUA DELTA - Foreign Language Learning and the Use of New Technologies - Conference Proceedings*, London, p. 33, Bureau LINGUA

l'écoute et des exercices de compréhension avant toute phase de production de la part des élèves. Toujours est-il que permettre à l'enfant de rester muet en classe semble une situation des plus difficiles à orchestrer pour la plus vaste majorité des enseignants. On manque tout simplement de repères dans l'évaluation des progrès qu'accomplit l'enfant au cours d'une telle phase silencieuse. Faut-il ajouter que l'école se trouve aujourd'hui engagée, à quelques exceptions près, dans une course frénétique où se chassent les activités par l'intermédiaire d'une production hallucinante de fiches et de matériaux didactiques des plus divers?

Nous croyons qu'il est essentiel d'accorder aux enfants le droit de se retirer autour d'activités comme l'atelier d'écriture et le travail avec TEO. Ils pourront alors engager leur pleine responsabilité, tout en respectant leur propre point de départ et leurs propres dispositions. Ces dernières pourront être développées grâce au travail dans la "zone proximale de développement" qui est le lieu idéal pour mettre à profit la phase silencieuse lors de l'apprentissage d'une langue.

Nos remarques sont également valables pour les interactions lors des conférences d'écoute ou, pour l'atelier d'écriture, lors des conférences de rédaction ou d'écriture. Le fait même de pouvoir assister, sans aucune peur et sans aucune contrainte, à la production d'une histoire par les camarades, donc le fait de faire partie d'une telle unité de production motivée et bien structurée peut stimuler les dispositions de ces enfants et les encourager à s'exposer aux risques de la production langagière.²⁹⁷

Sur certains enregistrements vidéo nous pouvons voir les enfants s'attaquer, pour ainsi dire silencieusement, à ces barrières. En effet,

²⁹⁷(...) because cooperative situations provide ample opportunities for each learner to articulate his or her own thoughts and verbalize new concepts, academic achievement as well as other types of higher order thinking processes are expected to improve. Even simply listening to others' ideas may stimulate in the learner additional and more original ideas than working on the problem alone."

Paul H. Light & Zemira R. Mevarech, 1992, *Cooperative Learning With Computers: an Introduction*, in *Learning & Instruction*, Vol. 2, p. 156, Oxford: Pergamon Press

"Being part of an interactive group provides opportunities for bilingual children to:

- be involved at an appropriate conceptual level, learning, contributing, listening, gaining in understanding without having to speak until ready to do so (children's receptive language is always in advance of their productive speech and trying to get them to speak before they are ready may hinder progress);

- take part (a silent part perhaps) in conversations about events and things in which the children are engaged, which is the natural way to acquire language, whether first or second; (...)."

Diana Cinamon, 1994, *Bilingualism and Oracy*, in Susan Brindley (ed.), *Teaching English*, p. 73, London: Routledge

"(...) some learners can in fact pick up a language pretty much by observing their teachers and peers, despite having little direct interaction with them. (...) provided the setting offers them access to meaningful input, and opportunities to practice the language in the context of structured instructional activities."

Lily Wong Fillmore, 1991, *Second-Language Learning in Children: a Model of Language Learning in Social Context*, in Ellen Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, p. 64, Cambridge: Cambridge University Press

nous avons assisté au cours de l'élaboration des histoires en petit groupe au même phénomène que décrit Myra Barrs pour la lecture commune entre parents et enfants: "In reading with an adult, children can sometimes be observed to be 'shadowing' the adult's voice. (...) echo-reading."²⁹⁸ Dans nos enregistrements nous pouvons voir une élève se tenir en retrait de ses camarades placées directement devant l'écran et répéter silencieusement les structures employées par les protagonistes. Nous voyons bien les lèvres bouger, mais nous ne pouvons pas entendre sa voix. D'autres fois, nous avons constaté que les enfants faisaient spontanément les gestes appropriés accompagnant un énoncé répété par TEO. Il est évident que ces enfants utilisent des stratégies paralinguistiques, voire même métalinguistiques, et exercent ainsi un contrôle sur leur processus d'apprentissage qui va finir par les amener à la maîtrise de la langue cible.²⁹⁹ Dans les cas cités ci-dessus, les enregistrements vidéo nous procurent un moyen performant et important pour procéder à l'évaluation des aptitudes et des connaissances langagières de nos élèves. Sans ces enregistrements, des détails significatifs risqueraient de nous échapper, et nous resterions enchaînés dans nos pratiques traditionnelles.

- une multiplicité de perspectives

Le travail d'élaboration avec les camarades met l'élève en présence d'une multiplicité de perspectives sur tous les problèmes qui peuvent surgir. Voilà une situation très différente de celle de l'enseignement de langues traditionnel où l'élève doit attendre les réactions de l'enseignant au sujet de ses productions orales ou écrites. Dans le travail avec TEO et au cours du travail dans l'atelier d'écriture, l'enfant doit tenir compte des opinions de ses collègues. A chaque moment, ses propres convictions et assurances peuvent être mises à mal par les condisciples. Mais comme ce défi a pour cadre l'unité d'apprentissage commune que nous venons d'esquisser plus haut, ces interactions ne sont pas contraignantes. Elles permettent plutôt de considérer, d'évaluer et d'intérioriser différentes démarches possibles.³⁰⁰ L'enseignant qui autorise les enfants à s'enga-

²⁹⁸Myra Barrs, 1992, *The Tune on the Page*, in Keith Kimberley & Margaret Meek & Jane Miller (eds.), *New Readings - Contribution to an Understanding of Literacy*, p. 20, London: A & C Black

²⁹⁹As Saville-Troike states, these findings illustrate metalinguistic awareness of sound, form, and meaning and suggest that, when second language learning is at issue, some children exercise self-regulatory control of learning strategies at a younger age than expected for other domains of knowledge. The results (...) illustrate that the kinds of interactions that can contribute to second language acquisition are not necessarily two-way verbal interactions."

Donna M. Johnson, 1991, *Some Observations on Progress in Research in Second Language Learning and Teaching*, in Mary E. McGroarty & Christian J. Faltis (eds.), *Languages in School and Society - Policy and Pedagogy*, p. 178, Berlin: Mouton de Gruyter

³⁰⁰"(...) peer interaction is capable of enhancing intellectual performance because it forces individuals to recognize and coordinate conflicting perspectives on a problem."

ger dans un tel processus devra obligatoirement accorder une place aux hésitations, aux doutes et aux faux départs de ses élèves. Nous sommes bien conscients qu'une telle approche prend du temps et que les résultats puissent ne pas répondre à nos attentes du moment. Plusieurs enseignants engagés dans le projet ont souvent fait remarquer que les élèves prenaient trop de temps à répartir les rôles, à discuter d'éventuels développements, à se souvenir des futilités du week-end, ... Mais on peut se poser la question si les enfants ne doivent pas précisément passer par ce stade pour pouvoir construire les compétences de décision et de contrôle intérieures.³⁰¹

Les discussions entre les élèves peuvent servir d'illustration à la loi fondamentale du développement des fonctions spécifiquement humaines de l'enfant qui a été formulée par Vygotsky: "Chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique." Nous nous trouvons ici de nouveau en présence d'une "zone proximale de développement", car Vygotsky précise bien que "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 une conquête propre de l'enfant."³⁰²

Ellice A. Forman & Courtney B. Cazden, 1985, Exploring Vygotskian Perspectives in Education, in James V. Wertsch (ed.), Culture, Communication and Cognition, p. 330, Cambridge: Cambridge University Press

"The learner is exposed to alternative viewpoints that challenge initial understanding. This is a rationale for «Reciprocal Teaching»."

J. Terry Mayes, 1992, Cognitive Tools, a Suitable Case for Learning, in Piet A. M. Kommers & David H. Jonassen & J. Terry Mayes (eds.), Cognitive Tools for Learning, p. 13, Berlin: Springer Verlag

³⁰¹"It can be argued (...) that any group which is engaged in problem-solving will need to go through a period of uncertainty and trial and error which will give the *appearance* of being directionless. Providing such a group with more structure will only serve to cut short its thinking and destroy the opportunity for its autonomy from the teacher."

Bridget Somekh, 1989, 'Teachers Becoming Researchers: an Exploration in Dynamic Collaboration', a paper presented to the National Educational Computing Conference, Boston, Mass., June, p. 13

³⁰²L. S. Vygotsky, 1985, Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in Bernard Schneuwly & Jean-Paul Bronckart (eds.), Vygotsky aujourd'hui, pp. 111, 112, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

"(...) toutes les fonctions mentales supérieures sont des relations sociales intériorisées (...). Leur organisation, leur structure génétique et leurs moyens d'action - en un mot, leur nature entière - est sociale. Même les processus mentaux (internes, individuels) conservent une nature quasi-sociale. Dans leur propre sphère privée, les êtres humains conservent les fonctions de l'interaction sociale."

L. S. Vygotsky, 1981, The Genesis of Higher Mental Functions, in James V. Wertsch, The Concept of Activity in Soviet Psychology, p. 164, Armonk: Sharpe

"(...) children (...) first participate in the execution of the goal-directed task on the interpsychological plane, and only subsequently do they recognize and master the strategic significance of their behaviors. Rather than understanding the task and then doing it, the children seem to have done the task (as a participant in interpsychological functioning) and then understood it."

James V. Wertsch, 1985, Vygotsky and the Social Formation of Mind, p. 166, Cambridge, Mass.: Harvard University Press

Les enfants ont certainement besoin d'expérimenter avec la faculté de prendre des décisions en compagnie de leurs camarades avant de pouvoir décider pour eux seuls, dans leur tête, en tenant compte des perspectives des autres. Peut-être cet apprentissage ne finit même jamais.³⁰³ Le processus d'apprentissage individuel reste ainsi ancré dans l'acte social du travail de groupe qui permet à chaque individu de déployer la plénitude de ses moyens.³⁰⁴ Dans ce contexte de tolérance, il convient de souligner un autre point important qui caractérise le travail dans la "zone proximale de développement", à savoir,

- le droit à l'erreur

Nous voudrions citer les mots de Frédéric François dans le contexte de "(...) l'étayage qu'était le parler à plusieurs, face à ce que l'enfant est incapable de dire seul. A la limite, l'interaction ne se fait pas seulement dans le sens savoir/ignorance: l'erreur de l'autre peut être plus productive que son savoir." L'erreur fait par conséquent partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle doit être considérée comme un facteur influençant positivement le travail "dans les modes de relation aux silences de l'enfant, à ses hésitations, à ses erreurs ou à l'inattendu de son discours. Tout ceci institue un cadre d'étayage et non une interaction locale."³⁰⁵

Une approche centrée sur le processus d'apprentissage, telle qu'elle se manifeste dans le travail avec TEO et dans l'atelier d'écriture, repose en grande partie sur la place très importante qui est accordée à l'erreur. Celle-ci développe et détermine tout un potentiel de changement auprès de l'élève individuel. Dans la dynamique des relations, l'erreur peut être plus favorable au développement des compétences langagières que ne le serait la production d'un discours oral et/ou écrit respectant toutes les normes langagières. En effet, les erreurs provoquent souvent toutes sortes de discussions métalangagières (nous en avons documenté bon nombre tout au long de cet ouvrage). Ce sont ces discussions qui permettent

³⁰³What Vygotsky adds (...) and what is crucial for understanding the dynamics of school learning, is that once such concepts have been acquired spontaneously, they can be reflected upon consciously, and when they are, in particular through transactions with others, they can be generalized, extended, and, in effect, remade into scientific concepts."

John S. Mayher, 1990, *Uncommon Sense - Theoretical Practice in Language Education*, p. 91, Portsmouth: Boynton/Cook

"Consciousness and control appear only at the late stages of the development of a function, after it has been used and practiced unconsciously and spontaneously. In order to subject a function to intellectual control, we must first possess it."

L. S. Vygotsky, 1962, *Thought and Language*, p. 90, Cambridge: MIT Press

³⁰⁴"(...) das Wissen von Anfang an ein kooperativer Gruppenprozeß ist, in dem jeder sein Wissen im Rahmen eines gemeinsamen Schicksals, eines gemeinsamen Handelns und in der Überwindung gemeinsamer Schwierigkeiten entfaltet (woran jedoch jeder in verschiedener Weise teilnimmt)."

Karl Mannheim, 1985 (first edition 1929), *Ideologie und Utopie*, S. 27, Frankfurt am Main: Klostermann

³⁰⁵Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 132, Paris: Nathan

aux enfants d'intérioriser, par l'intermédiaire du dialogue, les régularités ou règles afférentes. Nous nous trouvons en présence d'un processus similaire à celui que Yetta et Kenneth Goodman ont relevé pour l'interaction du lecteur avec un texte.³⁰⁶

Pour que de tels progrès au niveau cognitif soient possibles, ne faudrait-il pas encourager les élèves à faire des fautes, à produire un discours oral ou écrit continu sans rester emprisonné dans la phase silencieuse.³⁰⁷ Margaret Donaldson précise que chaque découverte est nécessairement accompagnée d'erreurs et que le fait de produire des erreurs peut être interprété comme signe de progrès sur le chemin vers l'exactitude. Le développement des compétences langagières suit souvent un chemin qui, à partir d'une imitation d'une forme correcte, passe par la spéculation sur la généralisation de cette forme, ce qui entraînera des fautes (généralisations excessives, par exemple) pour aboutir en fin de compte à un usage correct des formes et des structures respectives.³⁰⁸

³⁰⁶"(...) the importance of error in language development. Miscues represent the tension between invention and convention in reading. (...) where we analyze reading miscues (unexpected responses to written texts in oral reading) (...) we saw learning and development. (...) We have concluded that readers are developing new strategies, new vocabulary, new confidence in their ability to read during the reading itself without any discussion or aid from anybody else. In the reading of authentic texts, at all levels of reading proficiency, there are transactions between the reader and the text in which the reader is continuously solving new problems and building and extending psycholinguistic strategies. (...) The text mediated his learning. (...) Miscue analysis reveals that texts not only mediate the meanings and syntactic structures but allow the reader to work out strategies for comprehension as well."

Yetta M. Goodman & Kenneth S. Goodman, 1992, Vygotsky in a Whole-Language Perspective, in Luis C. Moll (ed.), Vygotsky and Education, pp. 239, 240, 241, Cambridge: Cambridge University Press

"It is through the coexistence of contradictory rules that (...) restructuring of knowledge takes place and a new level of learning is reached."

Pam Czerniewska, 1992, Learning About Writing, p. 65, London: Blackwell

³⁰⁷"Every sentence the child constructs is an hypothesis about language. (...) The courage to make mistakes, the 'ear' to recognize that an error has occurred, the patience to search for confirmation - these were the characteristics of children who made good progress in their first year of reading. (...) *The argument is not that errors are bad and correcting them is good. That is simplistic. The argument is that errors provide opportunities to become aware of mismatches in redundant information in texts, and when they trigger self-correction processes which involve reading work it is the work done to problem-solve errors which has high tutorial value for the reader.*"

Marie M. Clay, 1991, Becoming Literate: The Construction of Inner Control, pp. 69, 307, 309, London: Heinemann

"(...) what actually characterizes the life space in which human beings live, speak, think and understand (the dialectical speaking/thinking environment) is *organized contradictoriness*."

Fred Newman & Lois Holzman, 1993, Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist, p. 142, London: Routledge

³⁰⁸"The learner, if he is an active discoverer, will make mistakes. (...) But it is also quite clear that error can play a highly constructive role in the development of thinking. (...) error can be a sign of progress (which, of course, is not to say that all error is to be interpreted in this way). It turns out that the following sequence is commonly observed to occur: first the child tackles something correctly, then he starts to make systematic errors, then he returns to what appears on the surface to be his original correct response."

Margaret Donaldson, 1978, Children's Minds, pp. 106, 107, London: Fontana

"(...) learner's errors are based on some logic. They are not the result of laziness or sloppy thinking, but of the learner's use of interim principles to produce a new language."

Heidi Dulay & Marina Burt & Stephen Krashen, 1982, Language Two, p. 150, Oxford: Oxford University Press

"Parents may be disconcerted to find that a child's language which at three years is apparently error-free and highly grammatical, becomes full of errors a year later. But research has shown that this often indicates progress. At each successive stage the child masters a limited range of simple structures."

Encourager les élèves à produire des formes langagières qu'ils ne maîtrisent pas tout à fait semble d'autant plus facile que les enfants sont par nature tolérants en ce qui concerne l'ambiguïté du discours ou en ce qui concerne les erreurs ou les fautes, étant donné qu'ils sont habitués à ne pas tout comprendre dans l'univers et le discours des adultes.³⁰⁹ Cette tolérance est parfaitement identifiable dans les transcriptions des phases d'élaboration des histoires réalisées dans notre projet.

Une autre forme de tolérance trouve son reflet dans les réactions des enfants à une question de l'interview au sujet de la composition mixte des groupes:

54) Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/les garçons?

filles	filles	garçons	égal
2e	9		
3e (Tremuth)	3		2
3e (Sch.)	5		5
3e (Borsch.)	8		3
4e (Hennico)			9
4e (Entringer)	3	1	2
5e	6		

garçons	filles	garçons	égal
2e		5	2
3e (Tremuth)		6	4
3e (Sch.)		3	5
3e (Borsch.)		2	7
4e (Hennico)	1	2	8
4e (Entringer)	1	1	5
5e		4	4

When he tries to use more complicated structures to deal with his more complicated thinking, his attempts become hypotheses which are again tested by whether he is understood or not. (...) At each successive stage the child makes errors, but only because he is trying to use more and more of the available possibilities of the English language."

Marie M. Clay, 1991, *Becoming Literate: The Construction of Inner Control*, p. 71, London: Heinemann

³⁰⁹(...) children are more tolerant of ambiguity than are adults. Even in their first language, young children are used to not understanding everything adults say. They do not feel as socially awkward about not understanding as adults might in a similar situation, nor are they as reluctant to ask for help. Not knowing everything, relying on adults, and asking lots of questions are part of the socially accepted role of being a child."

Sandra Weber & Claudette Tardif, 1991, *Culture and Meaning in French Immersion Kindergarten*, in Lilliam M. Malavé & Georges Duquette (eds.), *Language, Culture & Cognition*, p. 106, Clevedon: Multilingual Matters

Nous pensons que le nombre tout à fait important de réponses "égal", qui traduisent la volonté des enfants à travailler dans n'importe quelle composition, confirme le climat de tolérance que nous avons constaté au sein des groupes. De multiples remarques confirment cette vue:

- on peut également bien travailler avec les garçons et faire des histoires;
- on choisit de bonnes équipes;
- "d'Jongen müssen och eppes léieren";
- "se wëssen alleguer d'selwecht".

Un garçon de la troisième année d'études résume fort bien:

- la chose essentielle est d'avoir quelqu'un avec moi qui peut m'aider.

La disposition des garçons à accepter les filles comme partenaires met en relief les compétences particulières de celles-ci dans le travail langagier à l'intérieur des salles de classe. Plus alertes à verbaliser et à prendre la direction dans les interactions orales, nous avons à maintes reprises vu les filles, sur les enregistrements vidéo, inciter les garçons à prendre des initiatives et à participer à l'élaboration des histoires. Les garçons semblent avoir reçu le message et choisissent les filles comme partenaires pour arriver à un produit langagier plus raffiné.

Au cours de l'interview, les enfants n'invoquent à aucun moment des critères de compétences langagières (par exemple: un tel/une telle ne connaît pas assez de ...; il/elle ne sait pas comment et quoi dire/raconter, ...) pour justifier leurs choix de partenaires. Ainsi, les enfants saisissent intuitivement l'importance de travailler ensemble sur la base de compétences différentes et diversifiées. Cela veut dire que chaque enfant, y compris celui qui, selon les critères d'un enseignement de langues traditionnel, disposerait de compétences langagières restreintes, voire inexistantes, trouve sa place dans le travail commun. La présence d'un tel enfant est même nécessaire pour permettre une telle collaboration. Or, nous avons vu que le climat de confiance et de tolérance qui s'installe au cours du travail dans la "zone proximale de développement" est propice aux échanges au sujet des problèmes langagiers, aux questions et aux critiques. L'enfant plus avancé pourra également profiter de telles interactions dans la mesure où il devra articuler et justifier ses propres propositions. La dynamique de ce processus d'élaboration et d'apprentissage ne laisse même pas le temps aux enfants de s'attarder sur les "déficiences" éventuelles de certains enfants.³¹⁰ Un

³¹⁰While it is likely that in any student group, one or more students will have more relevant background in

enregistrement vidéo réalisé dans une cinquième année d'études témoigne de cette dynamique qui caractérise un oral authentique. Au cours du travail d'élaboration tous les enfants ont le droit à l'erreur. Il est réconfortant pour les élèves plus faibles de constater que des élèves qui excellent notamment dans le travail écrit commettent des erreurs lors d'une interaction orale normale. Tous les enfants sont bien conscients que des hésitations, des interruptions tout comme certaines formes de bégaiement font partie d'un échange oral authentique. Dans l'enregistrement mentionné, un élève qui, par ailleurs, maîtrise fort bien le français ne parvient pas à élaborer correctement un énoncé dans le cadre d'une conversation téléphonique. Il fait alors fort judicieusement remarquer qu'il est tout à fait normal de se tromper et de perdre le fil dans une telle situation. Nous croyons que de telles expériences sont particulièrement importantes pour donner à l'erreur sa juste place dans le domaine de l'apprentissage.

the topic being discussed or more skill at using the collaborative process for exploring it, nevertheless it is often the case that even the least experienced learner can play a vital role in the group as a whole. This can be particularly true if they are willing and able to ask questions about those things which are troubling them, a process which can spur their peers to reexamine their own understandings and to articulate them to others. (...) and, incidentally, but nonetheless powerfully, the process of engaging in such dialogues is the fundamental process through which we further develop and enrich our language system. It's the way we learn new vocabulary, because we have the opportunity to hear it and produce it in a context where its appropriateness can be tested not in a punitive atmosphere, but in a mutually collaborative attempt to clarify the meanings being made. It's the best opportunity we have for enriching the complexity of our syntactic repertoire by being in contexts where complex ideas naturally demand the use of complex structures by speakers and listeners, but to do so in a context where questions can be raised when the complexity level causes confusion. (...) a critical process of collaborative examination and discussion."

John S. Mayher, 1990, *Uncommon Sense - Theoretical Practice in Language Education*, pp. 241, 242, 243, Portsmouth: Boynton/Cook

Nous voudrions brièvement donner quelques exemples du travail langagier des enfants dans la "zone proximale de développement". Tous ces exemples sont issus d'une classe de 3e année d'études et datent du deuxième trimestre.

Au niveau de la correction grammaticale

Exemple 1

- TEO: Anita va à la piscine. Son papa vient avec elle. Les deux sont sous la douche. Anita est finie de se doucher.
- Robi: ... **a** fini ...
- TEO: Elle saute dans l'eau. Son papa vient aussi avec elle. Anita voit Edi, Stéphanie et Tom. Son papa vient aussi. Il va sur la planche. Anita dit vite: Attention, mon père saute.
- Robi: Attention, **il** saute.
- Kristoffer: **Mon père** saute. *Soss weess de jo nêt wien.*
- TEO: Voilà, il a sauté. Tom dit: Il saute très fort ton père! Edi dit: Tu vas aussi sur la planche. Et je saute aussi très fort. Attends! Je viens aussi avec toi sur la planche. Mais non! vous êtes pas si gros comme mon père. Les deux sautent dans l'eau. Mais, c'est pas très fort sauté! Tom dit: ...
- Robi: Tu **sautes** pas très fort!
- Kristoffer: *Nee, 't as nêt, 't as nêt ...*
- TEO: ... Mais, vous êtes dingues!
- Kristoffer: Dingues, *as zwar cool, hein?* Vous êtes dingues.
- TEO: ... mais vous êtes pas très fort sautés!
- Robi: Vous ne sautez pas très fort.
- Kristoffer: *Nee, 't as nêt ...*
- Robi (assuré): Mais vous sautez pas très fort!
- Kristoffer: *Jo, ech ...*
- Robi: Vous sautez pas fort, pas très fort.
- TEO: Il faut trois enfants pour sauter très fort. Il faut être gros. Gros, avec trois enfants. Il faut aussi être ... dur. Il faut aussi être dur. Okay, on va sauter. Mais avec trois enfants. Ptsch! On va à la maison. Fin de cette histoire.
- Kristoffer: C'est la fin de l'histoire. *Deen, dee konfiskéiren ech. Dee gët frësch gemat.*
- Robi: C'est la fin de l'histoire.
- Kristoffer: C'est la fin de l'histoire. (E. = Enregistrement:) C'est la fin de l'histoire.
- TEO
- Robi: *Dat war besser.*

Exemple 2

Sylvie: Je ...
Sylvia: *Wat, wat ...?*
Sylvie: *Më, ech wëll: Ech brauch Geméis.*
Sylvia: Je, ... je, ... m, ... *da sees de:* Je prends ... les ... légumes.
Sylvie: ... légumes. *Dat as gutt (E.):* Je prends légumes.
Sylvia: ... **les** légumes
TEO: Je prends légumes.
Sylvia: ... **les** légumes. *Hei kuck!* (elle feuillette)
Sylvie (E.): Je prends les légumes.

Exemple 3

Sylvie: Je mets le sel et le pavre dans ...
TEO
Sylvia: *Do war gutt, du muss jhust ...*
Sylvie: *Et war nët gutt, ech hat de Wuert falsch gesot.*
Sylvia: *Wat hues de falsch gesot?*
Sylvie: ... **mé pavre!**
Sylvia: ... **poivre**
Sylvie (E.): Je mets le sel et le poivre dans la marmite.
TEO
Sylvia: Yes, madame.
Sylvie: Je coupe des légumes.
TEO
Sylvia: ... **les** légumes.
(Enregistrement à la poubelle)
Sylvie: Je coupe des légumes.
TEO

Exemple 4

TEO: Anita est finie de se doucher.
Robi: Anita **a** fini de se doucher.
Kristoffer: *Jo, dee muss ech eraushuelen.*
Robi: Anita a fini de se doucher.
...
Kristoffer: *Wat hate mer gesot.*
Robi: Anita sort de la douche.
Kristoffer: *Nee. Anita ...*
Robi & Kristoffer: a fini de se doucher.
Kristoffer (E.): Anita a fini de se doucher.
TEO
Robi: *Dat war gutt, voilà!*

Exemple 5

Thierry: Voilà le composition. (E.): Voilà le composition.
TEO
Eric: *'t as nët ... Voilà **la** composition. Du has **le** composition gesot.*
Thierry: *O jo, ech weess.*
Eric: Voilà la composition.
Thierry (E.): Voilà la composition.

Au niveau du vocabulaire

Exemple 1

Sylvia: *Da kanns de schon d'Salz soen. Salz, wéi heescht deen anert scho méi?*
Sylvie: Sel, ... ehem, ... poireau.
Sylvia: Yes! Yes, madame.
Sylvie: ... poireaux, *dat as jo awer Geméis.*
Sylvia: *Ech gin et kucken.* (porte s'ouvre)
Sylvie: *Hei, éi! Hei as et jo vu Franséisch!*
Sylvia: *Gesäis de, 't war do! Ech kucken dat lo.*
Sylvie: *Vu wéi engem Buchstaf as et?*
...
Sylvia: Poivre! le poivre.
Sylvie: *Wat as et?*
Sylvia: ... le sel et le poivre. Je prends le sel et le poivre.
Sylvie: ... les légumes. *Wat heescht op Franséisch mécht? - ... met Ech man d'Geméis an d'Dëppen.*
Sylvia: Je mets les légumes dans la marmite.
Sylvie: *Ech mae Waasser.* Je ...
Sylvia: Je mets le l'eau.
Sylvie: ... le l'eau, le l'eau .
Sylvia+Sylvie: ... dans la marmite.
Sylvie: *Wéi hues de elo gesot?*
Sylvia: Je mets le l'eau dans la marmite.
Sylvie (E.): Je mets le l'eau dans la marmite.

Exemple 2

Sylvia: Nous ... *wéi heescht scho méi Péiterséileg?*
Sylvie: *Hei kuck heiranner* (frappe sur le dictionnaire).
Sylvia: *Nee ech gi léiwer do* (porte s'ouvre).
Sylvie: *Da bréng déng Chemisen, wats de hues, mat.*
Sylvia rentre, elle feuillette.
...
Sylvie: *Wéi heescht dat: d'Pommes de terre gët gewäsch.*
Sylvia: Les pommes de terre vont, vont, nous lave les pommes de terre.
Sylvie (E.): Nous lave les pommes de terre.
TEO
Sylvia: *Awer éischer mussen mer se épluche.*
Sylvie: *Mer hun es jo schon.*
Sylvia: *Ou? Wou?*
Sylvie: *Hei!*
TEO: ... pluche les pommes de terre.
Sylvia: ... pluche des pommes de terre.
Sylvie: ... je pluche, *ne?*
Sylvia: *Jo!*
Sylvie (E.): Je pluche des pommes de terre.
Sylvie: Je lave des pommes de terre.
Sylvia: **Les** pommes de terre.
TEO
Sylvia: **Les** pommes de terre.
Sylvie: *Du bas e bëssche dropkom, hein.* (E.): Je lave les pommes de terre.
TEO
Sylvia: *'t as gutt!*

Exemple 3

Sylvie: ... les légumes mets dans la marmite.
Sylvia: Je mets les légumes dans la marmite.
Sylvie (E.): Je mets des légumes dans la marmite.

Exemple 4

Eric: Hm, hm, la maman dit: Titi coupe les carottes.
Thierry: *Jo, ... wéi as schiele scho méi.*
Eric: Coupe. *Nee.*
Thierry: Coupe *as schneiden.*
Eric: Epluche.
Thierry: *Jo. Waart, ech man et.* (E.): Titi épluche des pommes de terre.
TEO

Exemple 5

Thierry: *Wéi seet een op Franséisch fir broden?*
Eric: *Wat?*
Thierry: *Broden, op Franséisch?*
Eric: *Broden, dat weess ech.*
Thierry: *Solle mer den Här Tremuth froe goen?*
Eric: *Nee, déi brode jo nët, kachen! Géi mol froen! (Porte) Wéi seet een et?*
Thierry: Cuisiner.
Eric: *Hein?*
Thierry: Cuisiner. *Mir hun hei zween Dictionnaire leien.*
Eric: Deutsch. Deutsch-Französisch. Französisch-deutsch. *Komm mir kucken emol ... Hei as d'Mëtt! Hei as d'Mëtt. Kuck! Virun deem schwaarze Strich, do as Franséisch.*
Thierry: *Jo, do as Franséisch.*
Eric: *Beim D, hein?*
Thierry: *Bei wat?*
Eric: *Wéi war et scho méi?*
Thierry: ... Cuisiner. Cuisiner.
Eric: La soupe aux légumes q... q...
Thierry: *Oh, neen, 't as e bëss-che méi hannen. Q... Ah nee, nee, nee, nee. Nee, nee. Héi, 't as Däitsch dat! Hei as Franséisch. Kach... (Eric feuillette) Ech kucken emol, wa mer alles lo schon hun.*
TEO

<p>Au niveau des structures grammaticales à la façon d'exercices structuraux</p>
--

Exemple 1

Thierry: Titi boit la limonade. *Ech soen dat.*
Eric: Titi boit **de** la limonade.
Thierry: *Jo. Nach eng Kéier!*
Thierry: Titi ...
Thierry & Eric: ... boit de la limonade.
Thierry (E.): Titi boit /de /la /limonade. (entrecoupé)
TEO
Thierry: *O, dat as näischt gin, hein. Ech hat e bësschen e Lidd gesongen.* Titi boit de la limonade.
Eric: Titi boit /de /la /li/mo/nade.
Thierry (rapide): Titiboitlalimonade. Titiboitlalimonade.
Eric: ... **de** la limonade. *Soss as et falsch.*
Thierry: *Ëë, da soen ech erëm:* Titi boit /de /la /li/mo/nade.
Eric: Titi boit la limonade.
Thierry: *Okay. Ech soe, gelt?*
Eric: Titi boit la limonade.
Thierry (E.): Titi boit la limonade.
TEO

Exemple 2

Robi: **Vous** sautez pas très fort.
Kristoffer: *Nee, (E:) Vous sautez pas très fort! Deen as och nët gutt.*
TEO: *Vous sautez pas très fort! Deen as och nët gutt.*
Kristoffer: *Nee, (E:) Vous sautez pas très fort!*
TEO
Robi: *Dat war och nët immens. Dat war och nët immens.*
Kristoffer: *Okay, da ma mer deen och erëm weg.*
Robi: *Daarf ech och eng Kéier soen.*
Kristoffer: *Neen, 't as méng Geschicht. Also, mais, vous sau... sautez pas très fort. Mais vous sautez pas très fort. (E:) Mais vous sautez tr... pas très fort.*
TEO
Robi: *Hein?*
Kristoffer: *Deen as awer gutt.*

Exemple 3

Isabelle: *Dann den 12. Do. Pscht!*
TEO: *J'en ai complètement oublié.*
Ana Rute (lit sur la feuille de correction):
J'en, je l'ai, j'en ai, je l'ai ai complètement oublié. Je ...
Isabelle: *J'en ai complètement oublié. Lauschter emol nach eng Kéier, wat hun ech gemat.*
TEO
Isabelle: *J'en ai ...*
Ana Rute: *Je l'ai ... j'en ai Je l'ai complètement oublié.*
Isabelle: *Je l'ai complètement oublié, Je l'ai complètement oublié (E:) Je l'ai complètement oublié.*
TEO: *Je l'ai complètement oubli*
Isabelle: *Do hun ech ze fréi gedréckt.*
Ana Rute: *Je l'ai complètement oublié*

Isabelle: Je l'ai complètement oublié. Je l'ai complètement oublié.
Ana Rute: *Da ma se nach eng Kéier.*
Isabelle (E.): Je l'ai complètement oublié.
TEO: ...ment oublié
Isabelle: *Okay, ze fréi.*
TEO: ...ment oublié
Ana: *Du solls an d'Poubelle goen.*
Isabelle: *E geet och elo an d'Poubelle. Je l'ai complètement oublié. Ech kann et, mee ech hun ze fréi gedréckt, ëë, ech hun ze fréi geschwat. (E.:) Je l'ai complètement oublié.*

TEO
Ana: *Sou, lo gin ech ... 33.*
Isabelle: J'ai oublié ...
TEO: J'ai oublié faire mes devoirs.
Isabelle & Ana: Je, J'ai oublié ...
Isabelle: ... faire mes devoirs. **J'ai** oublié faire mes devoirs.
TEO
Ana: J'ai oublié d' faire mes devoirs, **de** faire, **de**, **de** faire mes devoirs.
Isabelle: J'ai oublié **de** faire mes devoirs.
Ana (bien distinctement): J'ai / oublié / de / faire / mes devoirs.
Isabelle: J'ai oublié de faire mes devoirs.
Ana: *Lo fänks de do ... an ...*
Isabelle: J'ai oublié faire mes devoirs.
TEO
...
Ana: J'ai oublié de faire mes devoirs.
Isabelle: J'ai oublié de faire mes devoirs. (E.:) J'ai oublié de faire mes devoirs.
TEO
Ana: *Jo, dat ...*
TEO: Je te vais donner une punition.
Ana: Je / vais/ **te** / donner une punition.
Isabelle: Je te vais donner une punition.
Ana: Je te ...
Isabelle: (E.:) Je te vais donner une punition.
TEO
Ana: Je vais **te**, je vais **te** donner.
Isabelle: Je vais **te** donner une punition.
Ana: Allez, *so!*
Isabelle: *Zwee, dräi.* (E.:) Je vais te ...
TEO
Ana: *As nët gutt.*
Isabelle: *Nee.*
Ana: *Poubelle. ... Sou, allez, nach eng Kéier! Je vais te donner une punition.*
Isabelle: Je ... Je vais **te** donner une punition.
Ana: *Jo.*
Isabelle: (E.:) Je vais **te** donner une punition.
TEO
Isabelle: *Mhm, gutt.*
Isabelle: Je te vais donner une punition. Je te ... Je vais te donner une punition. (Bien vite, avec élan:) Je vais te donner une punition.
Ana: *Sou, sou. Elo as déi drun.*
Isabelle: *Ëë, ehë. Lauschter eng Kéier.*
TEO: Je veux pas une punition, maître
Ana: Je ...
Isabelle: Je te vais pas ...
Ana: Je ne, mais je ne vais, je ne veux **pas** de punition.
Isabelle: Je ne veux **pas** de puniti...
Ana: Mais je ne veux pas de punition.
Isabelle: *As dat e M ...*
Ana: *Jo.*
Isabelle: Mais je ne veux **pas** de punition.

Isabelle: (E.:) Mais je ne veux **pas** de punition.

TEO

...

Ana: Mais je ne veux pas de punition, maître.

Isabelle (voix pleureuse): Mais je ne veux pas de punition, maître.

Isabelle: (E.:) Mais je ne veux pas de punition

TEO

Ana: *Gutt.*

Isabelle: *Gutt.*

...

TEO: Le bus s'arrête. Titi sort le bus.

Ana: ...sort **de le** bus ... sort **du** bus.

Isabelle: Le bus arrête. Titi sort du bus.

Ana: Le ...

TEO: Le bus s'arrête. Titi sort le bus.

Ana: ... sort **du** bus.

Isabelle: Mhm.

Ana & Isabelle: Le bus arrête ...

Isabelle: Titi sort du bus.

Ana: Allez!

Isabelle: Le bus arrête. Titi sort le bus.

Ana: ... sort **du** bus.

Isabelle: *Ah jo.* Le bus arrête. Titi sort du bus.

Ana: Allez, *jo.*

Isabelle: (E.:) Le bus arrête. Titi sort du bus.

TEO

...

TEO: Quoi, t'as un punition.

Isabelle: *Falsch! 't as **une** punition. Quoi, t'as punition, hun ech eppes gesot.*

TEO

Isabelle: *Gesäis de, nêt gutt!*

Isabelle: Quoi?, t'as **une** punition.

Ana: Allez. *Mer soen, eent zwee, dräi, ...*

Isabelle (E.:) Quoi, t'as une punition? Mais, c'est pas vrai.

TEO: Quoi, t'as une punition? Mais, c'est pas vr...

Isabelle: *Do hues du ausgemat. ... 't wär nach gutt gewiescht.* Mais c'est pas vrai!

Ana: Allez.

Isabelle (E.:) Quoi, t'as une punition? Mais, c'est pas vrai.

TEO

Au niveau de l'agencement et de l'amélioration de l'histoire
(exemple de 4e année d'études)

Exemple 1

Myriam: Er ging hoch
Sandy: *Nee, dann as e jo schon.* Er machte die Tür leise auf.
Myriam: *Nee, mir sin dach schon bei d'Treppen erop*
Sandy: *Jo, en huet awer d'Dir jo nach nêt opgemat*
Myriam: *Jo.*
Sandy (E.): Er machte die Tür leise auf.

Exemple 2

Myriam: Und er hörte nichts mehr.
Sandy: Aber dann hörte er einer oben auf der Decke, *ah nee*, aber dann hörte er einer auf der, auf dem Speicher goen,
Myriam: ... gehen.
Sandy: ... gehen.
Myriam: *Nee, herumstolpern.*
Sandy: *Jo, aber dann, so mol eng Kéier!*
Myriam: Aber dann hörte er einer auf dem Dachboden herumstolpern.
Sandy: Auf dem **Speicher**.
Myriam: Speicher? **Dachboden!**
Sandy: Speicher *ging och*.
Myriam: *Jo, mer ech soen Dachboden.*
Sandy: *Okay!*
Myriam (E.): Aber dann hörte er einer auf dem Dachboden herumstolpern.

Exemple 3

Sandy (E.): Er machte die Tür leise auf.
TEO
Myriam: *Nee, er öffnete die Tür! Dat as kee Saz!*
Sandy: *Da geheie mer en eben an d'Poubelle. Da soe mer eben Er öffnete.*
(E.): Er öffnete die Tür.

Exemple 4

TEO: Elle saute dans l'eau. Son papa vient aussi avec elle. Anita voit Edi, Stéphanie et Tom. Son papa vient aussi. Il va sur la planche. Anita dit vite: Attention, mon père saute.
Robi: Attention, **il** saute.
Kristoffer: **Mon père** saute. *Soss weess de jo nêt wien.*

Réflexions diverses

Exemple 1

TEO: ... Mais, vous êtes dingues!
Kristoffer: Dingues, *as zwar cool, hein?* Vous êtes dingues.

Exemple 2

Eric: Titi reveille. *Neen. Wéi nennt een dat? Den Titi steet op. Wéi nennt een dat op Franséisch? Den Titi steet op. Géi mol froen.*
Thierry sort, revient.
Eric: Je me lève?
Thierry: *Jo*, je me lève.
Eric: Titi lève. Je me lève. Titi je me lève.
Thierry: *Wéi?* Titi je me lève.
Eric: Titi je me lève.
Thierry (E.): Titi je me lève.
TEO
Eric: *Nee*, Titi je lève. ... Titi ... me lève. (convaincu:) Titi me lève.
Thierry: *Ëë*
Eric: *Dach!* Je me lève, *dat bas du dach*. Titi, je me lève, *dat as Titi ech, ech, Titi, ech stin op. Titi ech stin op.*
Thierry: *Okay, okay!*
Eric: Titi lève.

Exemple 3

Thierry: Maman, j'ai une composition.
Eric: Maman, je fais une comp... Maman, nous fait une comp... , *nee, wéi seet een dat: Mama, ech hun eng Prüfung gemaach.*
Thierry: Maman, ... je ... fais, ... Maman, je fais une composition.
Eric: *Nee, da mécht en se jo eréischt.*

Nous aimerions souligner qu'un des très grands avantages du travail autonome et responsable des enfants dans la "zone proximale de développement" réside dans le fait que les élèves ne risquent guère de travailler sur des points qu'ils maîtrisent déjà. Or, un enseignement traditionnel des langues ne se soucie pas de telles circonstances et poursuit généralement un chemin bien structuré et centré sur le développement présumé d'un élève modèle, d'un étalon pour ainsi dire, pour la tranche d'âge visée. Il s'ensuit un danger pour tous les élèves qui ne sont pas conformes à ce moule, peu importe que leurs compétences soient plus évoluées ou bien qu'elles le soient moins. Frédéric François nous met en garde: "L'étayage se transformera en contre-étayage si l'adulte est en deçà de cette zone, répétant à l'enfant ce qu'il sait déjà ou, au contraire, trop en avant, lui enseignant ce qu'il ne peut intégrer."³¹¹ Le fait que les enfants

³¹¹Frédéric François, 1993, *Pratiques de l'oral*, p. 130, Paris: Nathan

puissent, de manière autonome et responsable, choisir librement le sujet de leurs élaborations orales nous semble constituer un facteur déterminant à la fois pour empêcher un tel contre-étayage et pour favoriser l'acquisition d'une langue étrangère.³¹²

Nous allons par la suite examiner quelques reproches qui sont communément adressés à l'encontre du concept de la "zone proximale de développement", à savoir au sujet

- de la trivialité des interactions enfantines,
- de l'imitation et
- de la constitution des groupes et plus précisément de la position des élèves les plus compétents au sein du groupe.

Analysons ces points en détail:

- la trivialité des interactions enfantines

Tout au long des exemples cités dans cet ouvrage, nous avons constaté que les enfants débutent leurs élaborations en pataugeant dans leurs expériences somme toute banales ou triviales. Par moments, nous avons également noté que les élèves, au cours des élaborations, procèdent à un encastrement de telles trivialités ou banalités à l'intérieur de leur travail, tout en revenant plus tard à la structure originale et pressentie de l'histoire. On pourrait conclure à partir de ces faits que souvent les échanges et les interactions des élèves ne sont pas de nature à permettre une acquisition et un apprentissage poussés de la langue cible. L'apport de l'enseignant, par l'intermédiaire d'un programme structuré, semblerait alors constituer une stratégie plus économique et rationnelle pour accélérer le processus d'apprentissage.

"(...) the necessity of a teacher's support can be seen as a virtue, because it is only when «scaffolding» is required that we can infer that a child is working in a zone of proximal development. Put more simply, neo-Vygotskian theory suggests that any task which children are able to accomplish without any assistance at all is unlikely to be one which encourages them to work to the limits of their intellectual capabilities."

Neil Mercer & Eunice Fisher, 1992, How Do Teachers Help Children to Learn? An Analysis of Teachers' Interventions in Computer-Based Activities, in Learning & Instruction, Vol. 2, p. 349, Oxford: Pergamon Press

³¹²The productive use of «new» L2 forms required that the learners were given the freedom to establish what and how they will contribute to the discourse. In this way they were able to make the most of the English they already knew and the teacher was able to build on this. (...) It is very likely that learners will be more motivated to attend to input if they are involved in choosing and developing the topics that are talked about. Having control over the topic is also one way of ensuring that the linguistic complexity of the input is tailored to the learner's own level. (...) Topic control may also stimulate more extensive and more complex production on the part of the learners. (...) classroom learners (...) also benefit from listening to other learners trying to communicate and to the feedback these learners receive on their efforts."

Rod Ellis, 1992, Second Language Acquisition and Language Pedagogy, pp. 32, 44, 245, Clevedon: Multilingual Matters

Or, nous voudrions maintenir que ce sont précisément les banalités et trivialités qui créent le cadre et la base nécessaires à la construction des échanges nécessaires au développement langagier.³¹³ Même si, à nos yeux et à nos oreilles, les élèves paraissent divaguer et décrocher de leur projet initial, ils restent fortement ancrés dans les interactions et dans le discours continu qui constituent les prérequis pour toute acquisition et apprentissage effectifs d'une langue étrangère. Ainsi pourront s'établir la confiance et la réversibilité des rôles qui permettront aux enfants de prendre les risques nécessaires pour s'engager dans un discours enchaîné, pour poser des questions et pour remettre en question leur propre position ainsi que celle des autres.³¹⁴

Cet à-côté de banalités et de trivialités permet également d'intégrer des facteurs comme les émotions, les intentions, les motivations et les réflexions des intervenants dans l'élaboration des histoires. Une telle intégration est essentielle afin de garantir le développement des fonctions cognitives et langagières de l'enfant. Le travail entre les élèves dans la "zone proximale de développement" sert de cadre indispensable à la réunion de la pensée et des sentiments de chacun.³¹⁵ Nous pensons que les facteurs émotionnels et affectifs sont beaucoup trop souvent oubliés dans le processus d'apprentissage à l'école. Et pourtant, chaque enseignant connaît bien leur rôle important dans toute action éducative qui fait appel aux facultés cognitives.

La création des histoires dans la dynamique de l'atelier d'écriture et du travail avec TEO permet l'intégration des facteurs précités par l'intelligence de l'enfant.³¹⁶ La créativité des enfants nous met éga-

³¹³(...) trivialities play an essential role; they *constitute* a relaxed atmosphere and encourage unstrained relationships. From such a soil the discoveries grow (...)."

James Britton, 1982, *Prospects and Retrospects*, p. 163, Portsmouth: Boynton/Cook

³¹⁴Gérard Gretsch, 1992, *Computer im Schreibatelier*, pp. 142 - 155, *Courrier de l'Éducation Nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

"(...) greater opportunities for sustained talk by immersion students are needed, and this might be accomplished through group work, the provision of more opportunities for student-initiated talk, and teachers' asking more open-ended questions."

Patrick Allen & Merrill Swain & Birgit Harley & Jim Cummins, 1990, *Aspects of Classroom Treatment: Toward a More Comprehensive View of Second Language Education*, in Birgit Harley & Patrick Allen & Jim Cummins & Merrill Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, p. 65, Cambridge: Cambridge University Press

³¹⁵(...) for Vygotsky, motivational factors - wants, needs, goals, interests - are not merely facilitators of cognitive development; rather, cognitive development is as much motivational (affective) as it is intellectual. It leads to a total reorganization of affect: 'We often describe a child's development of his intellectual functions (...) Without a consideration of the child's needs, inclinations, incentives, and motives to act (...) there will never be any advance from one stage to the next (...) It seems that every advance from one age to another is connected with an abrupt change in motives and incentives to act.' (L. S. Vygotsky) (...) recognition of the unity of intellect and affect (...) Whether or not Vygotsky viewed emotions, affects, interests, volition and motivation as higher mental functions, he clearly saw them as social - socially produced, socially internalized, socially realized."

Fred Newman & Lois Holzman, 1993, *Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist*, p. 78, London: Routledge

³¹⁶(...) intelligence is a matter not of the given but of the created."

Gary Saul Morson & Caryl Emerson, 1990, *Mikhail Bakhtin - Creation of a Poetics*, p. 214, Stanford:

lement en mesure d'attaquer un autre reproche adressé à l'encontre du travail dans la "zone proximale de développement", à savoir:

- l'imitation

Dans le cadre scolaire habituel, le fait que des élèves répètent des solutions ou des énoncés proposés par leurs camarades est le plus souvent considérée comme une fraude ou comme une tricherie. Or, et les nombreux exemples des interactions que nous venons d'exposer dans cet ouvrage en témoignent, imiter quelque chose ne veut pas obligatoirement signifier une répétition sans aucune réflexion de la part des élèves. L'ennui journalier à l'intérieur de nos salles de classe provoque souvent une telle attitude. Ainsi, copier du tableau, remplir des fiches, répéter des structures langagières, former des phrases entières, constituent des activités typiques où l'enseignant ne sait pas si l'élève utilise ses capacités intellectuelles et réfléchitives lors de l'acte de reproduction. Pourquoi est-ce le cas? Nous pensons que ces activités scolaires ne provoquent chez l'élève ni création véritable ni prise de conscience du processus dans lequel il se trouve impliqué.³¹⁷ Lors de l'élaboration commune avec TEO, les enfants créent une histoire à l'aide de phrases ou structures qu'ils empruntent à leurs camarades. Le produit final n'est pas uniquement la répétition pure et simple de ce qu'ils ont entendu. Les élèves utilisent ces bouts de phrase pour aboutir à une histoire qui fait appel à la création consciente et consciencieuse.³¹⁸ Toutefois, il

Stanford University Press

³¹⁷"Imitation is developmental because and if it is organized in such a way that something new is created out of saying or doing 'the same thing'. (...) In the absence of ZPDs, i. e. within traditional institutions, imitation is mere societal behavior - mimicking or repeating that does not create something other than what is determined by the predetermining tools (the sounds, words or actions being imitated). (...) Once children begin school, and for many long before then, they are taught or behavior modified to 'do it yourself', 'make your own' and 'stop copying'. Imitation no longer is, nor is it understood as, creative or a way to 'express oneself'. Ironically, the majority of traditional school tasks are in fact imitative (copying from the board, repetition). Yet imitation is more and more pejoratively identified as cheating." Fred Newman & Lois Holzman, 1993, Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist, pp. 150, 152, London: Routledge

³¹⁸"La conscience prend forme et existence dans les signes créés par un groupe organisé au cours de ses relations sociales. La conscience individuelle se nourrit de signes, elle y trouve la matière de son développement, elle reflète leur logique et leurs lois. La logique de la conscience est la logique de la communication idéologique, de l'interaction sémiotique d'un groupe social. (...) En dehors de son objectivation, de sa réalisation dans un matériau déterminé (le geste, la parole, le cri), la conscience est une fiction. Ce n'est qu'une construction idéologique incorrecte, créée sans tenir compte des données concrètes de l'expression sociale. Mais, en tant qu'expression matérielle structurée (à l'aide du mot, du signe, du croquis, de la peinture, du son musical, etc.), la conscience constitue un fait objectif et une force sociale immense."

Mikhail Bakhtine (V. N. Volochinov), 1977 (première édition 1929), Le marxisme et la philosophie du langage, pp. 30, 129, Paris: Les Éditions de Minuit

"Bewußtsein ist funktional, nicht substantiv. In beiden Hauptbedeutungen des Begriffs muß es in der objektiven Welt und nicht im Gehirn lokalisiert werden - es gehört der uns umgebenden Welt an und ist für sie charakteristisch. Im Gehirn ist jedoch der physiologische Prozeß zu lokalisieren, durch den wir Bewußtsein verlieren oder wieder erlangen: ein Prozeß, der sozusagen dem Auf- und Niederziehen von Rolläden gleicht. (...) ist Bewußtsein eine konstruktive Auswahl aus unserer Umwelt. (...) Ein Organismus konstruiert sich (im Sinne der Selektion) seine Umwelt. Bewußtsein bezieht sich oft auf

faut être capable d'imiter pour parvenir à monter les histoires complètes. Cette capacité d'imitation est étroitement liée à notre capacité de production.³¹⁹ Ainsi, il est établi qu'on ne peut imiter que ce qui se trouve à la portée de notre niveau de développement, donc dans notre "zone proximale de développement". Voilà un certain nombre de raisons qui nous poussent à favoriser l'activité et la création des enfants dans le cadre du "storying" avec TEO et l'atelier d'écriture.³²⁰

Nous pourrions résumer ces réflexions par les mots de Vygotsky: "Instruction is possible only where there is a potential for imitation."³²¹

Un des points les plus critiquables du travail dans la "zone proximale de développement" nous semble résider dans le fait même de

- la constitution des groupes et plus précisément de la position des élèves les plus compétents au sein du groupe

Dans notre projet, les enseignants ont le plus souvent laissé le choix des partenaires aux enfants eux-mêmes, tout en veillant qu'il y ait, en fonction des principes pédagogiques précisés tout au long de cet ouvrage, une différence de compétences et/ou la présence d'un élève déjà compétent à un certain degré dans la langue cible. On a pu constater que le concept du "storying" ainsi que la dyna-

die Merkmale der Umwelt, insoweit sie von unseren menschlichen Organismen bestimmt oder konstruktiv ausgewählt werden, und hängt von dem Verhältnis zwischen der ersteren (so wie sie ausgewählt oder konstruiert wurde) und dem letzteren ab.

George H. Mead, 1973, Geist, Identität und Gesellschaft, S. 153, 216, Frankfurt am Main: Suhrkamp

³¹⁹(...) Erwachsene manchmal Kindern einen wohlgeformten Satz zur Nachahmung anbieten, daß die Kinder aber nicht darauf eingehen. (...) das Kind keine Strukturen nachzusprechen in der Lage ist, die es noch nicht selbst produzieren kann."

Andreas Digeser, 1988, Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften, S. 326, Stuttgart: Klett

³²⁰Wenn wir von Nachahmung reden, dann meinen wir keine mechanische, automatische, sinnlose Nachahmung, sondern eine einsichtige, auf dem Verstehen beruhende nachahmende Ausführung einer bestimmten Operation. Damit engen wir die Bedeutung des Terminus einerseits ein, indem wir ihn nur für Operationen gelten lassen, die mehr oder minder unmittelbar mit der einsichtigen Tätigkeit des Kindes verbunden sind. Andererseits erweitern wir seine Bedeutung, indem wir das Wort Nachahmung für jede Art von Tätigkeit eines bestimmten Typs anwenden, die das Kind nicht selbständig ausführt, sondern in Zusammenarbeit mit einem Erwachsenen oder einem anderen Kind. Alles, was das Kind nicht selbständig auszuführen vermag, was es aber erlernen oder unter Anleitung beziehungsweise mit Hilfe hinführender Fragen ausführen kann, ist dem Gebiet der Nachahmung zuzuordnen."

Lew Vygotsky, 1987, Ausgewählte Schriften 2, S. 82, 83, Köln: Pahl-Rugenstein

"(...) the view that imitation is a purely mechanical process and therefore the child is capable of imitating virtually anything was, according to Vygotsky, incorrect. The child - and the rest of us, for the matter - can only imitate what is in the range of our developmental level (the ZPD). (...) children not only vary in the amount they imitate the language they hear, but they are selective in what they imitate, i. e. children do not imitate what they know well or what is far beyond their linguistic level. They imitate what they are in the process of learning."

Fred Newman & Lois Holzman, 1993, Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist, p. 60, London: Routledge

³²¹L. S. Vygotsky, 1987, The Collected Works of L. S. Vygotsky, Vol. 1, p. 212, New York: Plenum

mique de la situation d'apprentissage esquissée plus haut ont conduit les groupes à adopter une attitude de travail remarquable, même dans les cas où le groupe était formé uniquement d'élèves luxembourgeois devant s'exprimer dans la langue française. Il semble donc bien qu'un travail de groupe efficace et soutenu, centré sur les besoins de la tâche en question (ici le "storying"), puisse se dérouler sans que l'enseignant ne doive se soucier trop de la composition des groupes. La différence naturelle entre les conceptions, les jugements et les attitudes des élèves, une fois qu'ils disposent de la liberté de s'exprimer activement dans un cadre défini (ici TEO et l'atelier d'écriture), paraît suffisante pour permettre au processus d'apprentissage de se mettre en marche et de se dérouler sous la responsabilité des enfants.³²²

Toujours est-il qu'il faut nous intéresser aux élèves les plus avancés. Est-ce qu'ils profitent pleinement des possibilités d'apprentissage qu'offre le travail dans la "zone proximale de développement" ou bien sont-ils des laissés-pour-compte? Afin d'exemplifier le problème, nous voudrions nous référer à un enregistrement vidéo d'une collaboration entre deux filles au sein de l'atelier d'écriture, l'une ayant écrit une histoire personnelle, l'autre ayant pour charge de travailler conjointement avec la première sur l'édition et la correction de cette même histoire. Or, on a pu voir à la fin que l'élève la plus compétente et la plus douée épousait les justifications et les argumentations de l'élève moins douée, même si elle avait au début voulu faire changer certaines formes et structures du texte original. N'y a-t-il pas dans ce cas danger de régression pour l'élève déjà compétente à un certain degré? Qu'est-ce que l'élève moins douée peut bien tirer d'une telle discussion et d'une telle interaction?

Nous croyons qu'il y a plusieurs réponses possibles aux questions posées. Un facteur très important intervenant dans la situation décrite ci-dessus est le degré de confiance que chaque intervenant apporte dans l'interaction. Une enfant qui n'a pas confiance dans ses propres moyens et convictions ne saura que très difficilement aider une camarade. Dans la scène de l'atelier d'écriture, l'enfant douée est beaucoup moins confiante que l'enfant qu'elle est supposée aider. Peut-être est-ce dû à des facteurs externes, comme par exemple une amitié en dehors de la salle de classe, où l'élève moins compétente dans le domaine langagier exerce une compétence et une autorité dans d'autres domaines. Nous ne pouvons que spéculer.

³²²"(...) effective groupwork can proceed without teachers needing carefully to arrange group composition. Change was generally positive, and the most productive combination, difference in both strategies and judgements, is the one which is most likely to occur by chance, given the variety of strategies available in most domains and a tendency for strategy and judgement to interrelate."
Christine Howe & Andrew Tolmie & Anthony Anderson & Mhairie Mackenzie, 1992, *Conceptual Knowledge in Physics: The Role of Group Interaction in Computer-Supported Teaching*, in *Learning & Instruction*, Vol. 2, p. 177, Oxford: Pergamon Press

La situation est vraiment très complexe dans la mesure où nous pourrions tout aussi bien nous féliciter d'avoir réussi, grâce à l'organisation d'un atelier d'écriture par exemple, à garder une élève démotivée lors de tout travail scolaire ordinaire dans un processus d'apprentissage langagier. En tant qu'enseignants nous oublions trop souvent qu'une interaction entre élèves comporte beaucoup plus qu'un gain ou une régression au niveau cognitif. Les discussions permettent aux passions, aux sentiments et aux frustrations de s'exprimer. Ces éléments font partie intégrante de tout processus d'apprentissage et de tout étayage opérant dans la "zone proximale de développement".

Il faut aussi relever que la situation décrite ci-dessus s'est déroulée au début de l'instauration de la pratique de l'atelier d'écriture dans la classe. Peut-être l'élève la plus compétente n'avait pas encore gagné assez de confiance pour articuler ses propres réserves et ses propositions d'améliorations. Plus une pratique institutionnelle telle que l'atelier d'écriture ou le travail avec TEO est ancrée dans le travail individuel et collectif de la classe, plus les habitudes de confiance et de prise en compte d'autres points de vue se développent.³²³ Ainsi, et nos nombreuses transcriptions en témoignent, nous aboutissons le plus souvent à un discours pédagogique où les questions posées aux camarades ne sont plus des questions de contrôle de connaissances telles que les pose le plus souvent un enseignant, mais des questions qui structurent et soutiennent le processus d'apprentissage en cours.³²⁴

La confiance dans les propres moyens doit être bien développée pour tous les membres d'un groupe travaillant sur le plan langagier: à la fois pour les enfants moins compétents, pour qu'ils restent impliqués dans le processus d'apprentissage, et pour les enfants plus doués, pour qu'ils puissent articuler leurs connaissances et spéculer sur leur savoir déjà acquis. TEO et l'atelier d'écriture permettent d'atteindre cette intégration. Peut-on continuer à parler d'élèves les plus compétents à partir d'un tel travail prenant en

³²³" (...) one factor of importance appears to be the degree of confidence each child brought to the interaction. (...) One child may be more competent than another, as measured in an individual pretest, but if this level of thinking is not held with some degree of confidence there is no reason to expect that she will be able to aid her partner's thinking, particularly if she does not actually introduce that higher level of thinking in the course of discussion."

Jonathan Tudge, 1992, Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice, in Luis C. Moll (ed.), Vygotsky and Education, pp. 163, 165, Cambridge: Cambridge University Press

³²⁴Not all questions assist performance. We must distinguish those that *assist*, from those that merely *assist*. Rather than assisting performance, the supervision usually means direction and evaluation. This is organically related to the classroom practice of directing and assessing: the recitation script. At neither level is there sufficient assistance, responsiveness, joint productive activity, or the building of common meanings and values. (...) Peers are a major source of nonsupervisory assistance"

Ronald Gallimore & Roland Tharp, 1992, Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse, in Luis C. Moll (ed.), Vygotsky and Education, pp. 182, 188, 189, Cambridge: Cambridge University Press

compte les multiples facettes et perspectives des élèves? Est-ce que l'élève la moins compétente, comme dans notre exemple ci-dessus, n'est-elle pas souvent la plus compétente à d'autres points de vue que ne le sont les aspects purement formels du langage. Citons d'autres compétences comme les idées spontanées, la fantaisie et l'imagination, la méthode de travail, la manipulation de l'ordinateur et de ressources multiples, ...

Le travail de groupe donne aux enfants plus compétents la possibilité de réfléchir sur leurs propres acquis et de spéculer sur l'emploi des formes et des structures langagières. Ces activités métalangagières et métacognitives sont de nature à développer les compétences des enfants impliqués.³²⁵

En dernier lieu, nous voudrions insister qu'il existe, à l'intérieur et à l'extérieur de la salle de classe, des possibilités permettant aux élèves les plus doués de s'exprimer en fonction de leurs moyens et de travailler dans leur propre "zone de développement proximale". A l'intérieur de la classe, il faut penser évidemment à la présence de l'enseignant qui a pour devoir d'assister ces enfants. Ce ne sera pas toujours lui-même qui prendra en charge les élèves. Il pourra encourager ces derniers à aller au-delà des limites de la classe pour nouer des contacts dans la communauté scolaire et/ou civile. De nombreuses possibilités sont imaginables pour un travail efficace, comme en témoigne, dans notre projet, l'apprentissage du français par les élèves de la deuxième année d'études en collaboration avec ceux des classes supérieures. Certains enfants en perdition dans les classes du degré supérieur peuvent ainsi regagner un rien de confiance en ayant pour mission de faire bénéficier les plus jeunes de leurs connaissances et de leurs acquis.

En guise de conclusion, nous pouvons affirmer que le travail dans la "zone proximale de développement" respecte les critères que nous avons établis pour un travail langagier efficace. En effet, ce travail rassemble les élèves autour d'un discours enchaîné, ce qui leur permet de faire valoir leurs compétences métalangagières dans un climat de confiance. Une telle attitude donne lieu à un processus d'apprentissage où les compétences langagières pourront se développer dans un contexte plein de significations, d'émotions et d'intentions. Ainsi, les enfants arriveront à une meilleure prise de

³²⁵We believe that the experiences, observations and responses of young children, too, can become more and more meaningful to them by being reflected on and reorganised for, and in the act of, telling. Equally important is the opportunity for peer response, both the discussion which aims at clarification and amplification and that which, through question and comment, provokes the speaker to think more deeply and carefully about what he or she has said."

Gordon Wells & Gen Ling Chang, 1986, From Speech to Writing: Some Evidence on the Relationship Between Oracy and Literacy, in Andrew Wilkinson (ed.), The Writing of Writing, p. 130, Milton Keynes: Open University

conscience des problèmes langagiers, à une recherche de solutions indépendante et à une meilleure mémorisation des règles dégagées. Ce processus autonome permet d'exercer les responsabilités individuelles et collectives indissociables du succès de cette forme d'apprentissage.

A notre avis, ce sont précisément tous les facteurs émotionnels permettant l'expression de la volonté qui dynamiseront le processus d'apprentissage. Ces facteurs ainsi que la responsabilité exercée par tous les intervenants feront vivre le concept de "zone proximale de développement" qui autrement risquerait de s'enfoncer dans une pratique automatisée et irréfléchie comme tout autre "truc didactique".

Bibliographie

- Allen, Patrick & Swain, Merrill & Harley, Birgit & Cummins, Jim**, 1990,
Aspects of Classroom Treatment: Toward a More Comprehensive View of Second Language Education, in Birgit Harley & Patrick Allen & Jim Cummins & Merrill Swain (eds.), *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge: Cambridge University Press
- Bachtin, Michail M.**, 1979,
Die Ästhetik des Wortes, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bachtin, Michail M.**, 1990,
Literatur und Karneval, Frankfurt am Main: Fischer
- Bakhtine, Mikhaïl, (V. N. Volochinov)**, 1977 (première édition 1929),
Le marxisme et la philosophie du langage, Paris: Les Éditions de Minuit
- Barrs, Myra**, 1992,
The Tune on the Page, in Keith Kimberley & Margaret Meek & Jane Miller (eds.), *New Readings - Contribution to an Understanding of Literacy*, London: A & C Black
- Bialystok, Ellen (ed.)**, 1991,
Language Processing in Bilingual Children, Cambridge: Cambridge University Press
- Blake, William**
The Marriage of Heaven and Hell - The Argument, in William Blake, *The Complete Poems*, London: Penguin Classics
- Brindley, Susan (ed.)**, 1994,
Teaching English, London: Routledge
- Britton, James**, 1982,
Prospects and Retrospects, Portsmouth: Boynton/Cook
- Carroll, Lewis**, 1991 (first published 1872),
Through The Looking-Glass, London: Macmillan
- Cinamon, Diana**, 1994,
Bilingualism and Oracy, in Susan Brindley (ed.), *Teaching English*, London: Routledge
- Clay, Marie M.**, 1991,
Becoming Literate: The Construction of Inner Control, London: Heinemann
- Cole, Michael & Griffin, Peg**, 1983,
A Socio-Historical Approach to Re-Mediation, in Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 5(4)
- Cole, Michael**, 1985,
The Zone of Proximal Development: Where Culture and Cognition Create Each Other, in James V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press

- Comenius, Johann Amos**, 1992,
Große Didaktik, (Hg. Andreas Flitner), Stuttgart: Klett-Cotta
- Czerniewska, Pam**, 1992,
Learning About Writing, London: Blackwell
- Davydov, V. V. & Radzikhovskii, L. A.**, 1985,
Vygotsky's Theory and the Activity-Oriented Approach in Psychology, in James V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press
- De Corte, Erik & Linn, Marcia C. & Mandl, Heinz & Verschaffel, Lieven (eds.)**, 1992,
Computer-Based Learning Environments and Problem-Solving, Berlin: Springer Verlag
- Digester, Andreas**, 1988,
Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften, Stuttgart: Klett
- Donaldson, Margaret**, 1978,
Children's Minds, London: Fontana
- Dulay, Heidi & Burt, Marina & Krashen, Stephen**, 1982,
Language Two, Oxford: Oxford University Press
- Ellis, Rod**, 1992,
Second Language Acquisition and Language Pedagogy, Clevedon: Multilingual Matters
- Forman, Ellice A. & Cazden, Courtney B.**, 1985,
Exploring Vygotskian Perspectives in Education, in James V. Wertsch (ed.), *Culture, Communication and Cognition*, Cambridge: Cambridge University Press
- François, François**, 1993,
Pratiques de l'oral, Paris: Nathan
- Friedenberg, Joan E.**, 1991,
The Acquisition of Spanish as First and Second Language: Learner Errors and Strategies, in Lilliam M. Malavé & Georges Duquette (eds.), *Language, Culture & Cognition*, Clevedon: Multilingual Matters
- Gallimore, Ronald & Tharp, Roland**, 1992,
Teaching Mind in Society: Teaching, Schooling, and Literate Discourse, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Goodman, Yetta M. & Goodman, Kenneth S.**, 1992,
Vygotsky in a Whole-Language Perspective, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotski and Education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Gretsch, Gérard**, 1992,
Computer im Schreibatelier, *Courrier de l'Éducation Nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques
- Harley, Birgit & Allen, Patrick & Cummins, Jim & Swain, Merrill (eds.)**, 1990,
The Development of Second Language Proficiency, Cambridge: Cambridge University Press
- Heath, Shirley Brice**, 1991,
A Lot of Talk About Nothing, in Brenda Miller Power & Ruth Hubbard (eds.), *Literacy in Process*, Portsmouth: Heinemann
- Hedegaard, Marianne**, 1990,
The Zone of Proximal Development as Basis for Instruction, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Hertz-Lazarowitz, Rachel & Miller, Norman (eds.)**, 1992,
Interaction in Cooperative Groups, Cambridge: Cambridge University Press
- Howe, Christine & Tolmie, Andrew & Anderson, Anthony & Mackenzie, Mhairie**, 1992,
Conceptual Knowledge in Physics: The Role of Group Interaction in Computer-Supported Teaching, in *Learning & Instruction*, Vol. 2, Oxford: Pergamon Press
- Johnson, Donna M.**, 1991,
Some Observations on Progress in Research in Second Language Learning and Teaching, in Mary E. McGroarty & Christian J. Faltis (eds.), *Languages in School and Society - Policy and Pedagogy*, Berlin: Mouton de Gruyter
- Kimberley, Keith & Meek, Margaret & Miller, Jane (eds.)**, 1992,
New Readings - Contribution to an Understanding of Literacy, London: A & C Black
- Kommers, Piet A. M. & Jonassen, David H. & Mayes, J. Terry (eds.)**, 1992,
Cognitive Tools for Learning, Berlin: Springer Verlag

- Kornum, Lis**, 1993,
From Foreign Languages Methodology Point of View, in LINGUA DELTA - Foreign Language Learning and the Use of New Technologies - Conference Proceedings, London, Bureau LINGUA
- Light, Paul H. & Mevarech, Zemira R.**, 1992,
Cooperative Learning With Computers: an Introduction, in Learning & Instruction, Vol. 2, Oxford: Pergamon Press
- Malavé, Lilliam M. & Duquette, Georges (eds.)**, 1991,
Language, Culture & Cognition, Clevedon: Multilingual Matters
- Mannheim, Karl**, 1985 (first edition 1929),
Ideologie und Utopie, Frankfurt am Main: Klostermann
- Mayes, J. Terry**, 1992,
Cognitive Tools, a Suitable Case for Learning, in Piet A. M. Kommers & David H. Jonassen & J. Terry Mayes (eds.), *Cognitive Tools for Learning*, Berlin: Springer Verlag
- Mayher, John S.**, 1990,
Uncommon Sense - Theoretical Practice in Language Education, Portsmouth: Boynton/Cook
- McCarthy, Sarah J. & McMahon, Susan**, 1992,
From Convention to Invention: Three Approaches to Peer Interactions During Writing, in Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), *Interaction in Cooperative Groups*, Cambridge: Cambridge University Press
- McGroarty, Mary E. & Faltis, Christian J. (eds.)**, 1991,
Languages in School and Society - Policy and Pedagogy, Berlin: Mouton de Gruyter
- Mead, George H.**, 1973,
Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Mercer, Neil & Fisher, Eunice**, 1992,
How Do Teachers Help Children to Learn? An Analysis of Teachers' Interventions in Computer-Based Activities, in Learning & Instruction Vol. 2, Oxford: Pergamon Press
- Miller Power, Brenda & Hubbard, Ruth (eds.)**, 1991,
Literacy in Process, Portsmouth: Heinemann
- Moll, Luis C. (ed.)**, 1992,
Vygotsky and Education, Cambridge: Cambridge University Press
- Morson, Gary Saul & Emerson, Caryl**, 1990,
Mikhail Bakhtin - Creation of a Poetics, Stanford: Stanford University Press
- Müller, Martin & Wertenschlag, Lukas & Wolff, Jürgen**, 1989,
Autonomes und partnerschaftliches Lernen, Berlin: Langenscheidt
- Newman, Denis & Griffin, Peg & Cole, Michael**, 1989,
The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School, Cambridge: Cambridge University Press
- Newman, Fred & Holzman, Lois**, 1993,
Lev Vygotsky - Revolutionary Scientist, London: Routledge
- Norman, Kate (ed.)**, 1992,
Thinking Voices, London: Hodder & Stoughton
- Pavese, Cesare**, 1988,
Das Handwerk des Lebens: Tagebuch 1935-1950, Düsseldorf: Claassen
- Rivers, Wilga M. (ed.)**, 1987,
Interactive Language Teaching, Cambridge: Cambridge University Press
- Rivers, Wilga M.**, 1987,
Interaction as the Key to Teaching Language as Communication, in Wilga M. Rivers (ed.), *Interactive Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press
- Rühl, Paul Gerhard**, 1983,
Tätigkeit, Einstellung, Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Gunter Narr Verlag
- Salomon, Gavriel**, 1992,
Effects With and Of Computers and the Study of Computer-Based Learning Environment, in Erik De Corte & Marcia C. Linn & Heinz Mandl & Lieven Verschaffel (eds.), *Computer-Based Learning Environments and Problem-Solving*, Berlin: Springer Verlag
- Schneuwly, Bernard & Bronckart, Jean-Paul (eds.)**, 1985,
Vygotsky aujourd'hui, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé

- Somekh, Bridget**, 1989,
'Teachers Becoming Researchers: an Exploration in Dynamic Collaboration', a paper presented to the National Educational Computing Conference, Boston, Mass., June
- Steinig, Wolfgang**, 1989,
Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen?, in Martin Müller & Lukas Wertenschlag & Jürgen Wolff, *Autonomes und partnerschaftliches Lernen*, Berlin: Langenscheidt
- Tudge, Jonathan**, 1992,
Vygotsky, The Zone of Proximal Development, and Peer Collaboration: Implications for Classroom Practice, in Luis C. Moll (ed.), *Vygotsky and Education*, Cambridge: Cambridge University Press
- Veer, René van der & Valsiner, Jaan**, 1991,
Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis, Oxford: Blackwell
- Vygotsky, L. S.**, 1962,
Thought and Language, Cambridge: MIT Press
- Vygotsky, L. S.**, 1978,
Mind in Society, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Vygotsky, L. S.**, 1981,
The Genesis of Higher Mental Functions, in James V. Wertsch, *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk: Sharpe
- Vygotsky, L. S.**, 1985,
Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, in Bernard Schneuwly & Jean-Paul Bronckart (eds.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé
- Vygotsky, L. S.**, 1987,
The Collected Works of L. S. Vygotsky, Vol. 1, New York: Plenum
- Webb, Noreen M.**, 1992,
Testing a Theoretical Model of Student Interaction and Learning in Small Groups, in Rachel Hertz-Lazarowitz & Norman Miller (eds.), *Interaction in Cooperative Groups*, Cambridge: Cambridge University Press
- Weber, Sandra & Tardif, Claudette**, 1991,
Culture and Meaning in French Immersion Kindergarten, in Lilliam M. Malavé & Georges Duquette (eds.), *Language, Culture & Cognition*, Clevedon: Multilingual Matters
- Wells, Gordon & Chang, Gen Ling**, 1986,
From Speech to Writing: Some Evidence on the Relationship Between Oracy and Literacy, in Andrew Wilkinson (ed.), *The Writing of Writing*, Milton Keynes: Open University
- Wertsch, James V.**, 1981,
The Concept of Activity in Soviet Psychology, Armonk: Sharpe
- Wertsch, James V.**, 1985,
Vygotsky and the Social Formation of Mind, Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wertsch, James V. (ed.)**, 1985,
Culture, Communication and Cognition, Cambridge: Cambridge University Press
- Wilkinson, Andrew (ed.)**, 1986,
The Writing of Writing, Milton Keynes: Open University
- Wong Fillmore, Lily**, 1991,
Second-Language Learning in Children: a Model of Language Learning in Social Context, in Ellen Bialystok (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge: Cambridge University Press
- Wood, David**, 1992,
Teaching Talk: How Modes of Teacher Talk Affect Pupil Participation, in Kate Norman (ed.), *Thinking Voices*, London: Hodder & Stoughton
- Wygotsky, Lew**, 1987,
Ausgewählte Schriften 2, Köln: Pahl-Rugenstein

10) La corrélation entre l'oral et l'écrit

(...) the stories with the most fully-formed plots and satisfying results are those which are either story retellings or highly intertextual inventions.

(...) the narrative techniques that the children have absorbed from their experiences of hearing written language have implications for cognitive and linguistic advances.

Carol Fox³²⁶

There is frantic anxiety about the schools' failing to teach children to read and write; (...) But (..) none of those who are frantic - parents rich and poor, nor the President - have pointed out that reading and writing spring from speaking, our human way of being in the world; they are not tools but arts, and their content is imagination and truth. Occasionally a sensitive teacher pipes up that children might learn reading and writing if these (...) sprang from what the children wanted to know and had to say, if they were relevant to their personal lives and had some practical function. But mostly the remedies that are proposed are mechanical or administrative (and) can kill feeling, memory, learning, observation, imagination, logic, grammar, or any other faculty of free writing.

Paul Goodman³²⁷

(...) literacy itself (...) has to be redescribed, at least as *literacies*, to match the new, emergent contexts and kinds of literate behaviours that are prevalent in modern societies.

Margaret Meek³²⁸

³²⁶Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, pp. 92, 116, London: Cassell

³²⁷Paul Goodman, 1971, *Speaking and Language - Defence of Poetry*, p. 203, London: Wildwood House

³²⁸Margaret Meek, 1991, *On Being Literate*, p. 203, London: The Bodley Head

If the culture of the teacher is to be part of the consciousness of the child, then the culture of the child must first be in the consciousness of the teacher. (...) We should start knowing that the social experience the child already possesses is valid and significant, and that this social experience should be reflected back to him as being valid and significant. It can only be reflected back to him if it is part of the texture of the learning experience we create.

Basil Bernstein³²⁹

Dans notre société alphabétisée, il est très difficile de dissocier l'oral de l'écrit. Certes, les deux modes langagiers présentent des caractéristiques différentes, comme nous l'avons montré dans le chapitre 3 de ce volume. Mais leur longue cohabitation dans nos sociétés occidentales a donné lieu à de nombreuses interférences. L'oral et l'écrit entretiennent des rapports très étroits et, aujourd'hui, il est de plus en plus difficile de tracer les frontières.

Certains développements technologiques ont contribué à redorer le blason de l'oral. Pensons seulement au télégraphe, au téléphone, à la radio, à la télévision, aux films, à la messagerie électronique, ...³³⁰ Ces inventions ont contribué à une diversification de l'écrit et de ses fonctions. Ainsi, les scripts des films ou des émissions radiophoniques constituent un type particulier d'écrit (ou d'oral) dont raffolent les enfants. Des formes hybrides (les bandes dessinées, par exemple) ont émergé. Avec l'avènement de l'ordinateur, des réseaux électroniques et du fax, un écrit atrophié, fort éloigné de l'enseignement académique classique, ne va pas manquer de se mettre en place. Une telle façon d'écrire sera adaptée aux exigences fonctionnelles des technologies.

Or, l'école qui a pour mission de faire acquérir aux élèves les compétences de la lecture et de l'écriture a de plus en plus de difficultés à s'accommoder et à s'inspirer du contexte culturel qui se transforme avec une vitesse effarante. Peut-être est-ce, comme le souligne Paul Goodman, parce que l'école ne prend guère comme point de départ l'expression orale des enfants, leur manière de parler et de s'exprimer qui sont influencées par leurs expériences et par le monde ambiant. L'école essaie d'arriver à l'expression écrite

³²⁹Basil Bernstein, 1970, A Critique of the Concept of "Compensatory Education", in Rubinstein & Stoneman (eds.), Education for Democracy, p. 120, Harmondsworth: Penguin

³³⁰"(...) spoken language (...) is now coming back into its own as a bearer of cultural value. We have passed the peak of exclusive literacy, where only written artefacts had merit, and information resided only in the written message. (The critical step was probably the invention of the telephone.) Speech has regained at least some of its value in the culture."

M.A.K. Halliday, 1985, Spoken and Written Language, p. 98, Oxford: Oxford University Press

par le détour d'un enseignement structuré qui oublie que l'enfant dispose d'un outil expressif très performant, à savoir son répertoire oral. Edward Sapir propose une formule très simple: "Ordinary speech (...) is directly expressive."³³¹ Hélas, l'enseignement scolaire traditionnel n'accorde que peu de place à cette force expressive.

Nous voudrions montrer que l'expression orale des enfants, à son tour, est fortement et forcément tributaire des influences multiples de l'écrit omniprésent dans notre société. Ainsi, l'oral subit très tôt l'assaut des structures écrites auxquelles les enfants sont exposés. La lecture de contes ou de livres d'images par les parents, par les frères et soeurs ou par d'autres personnes de leur entourage constitue une influence majeure dans ce domaine. Les scénarios des films, des cassettes vidéo et des bandes dessinées, qui représentent un mélange savant de structures orales et écrites, vont peser lourdement sur les productions des enfants dans les deux domaines.

A titre d'illustration nous présentons au lecteur un texte écrit par Christophe, élève de deuxième année d'études. Les sources d'inspiration de Christophe, un fanatique des chats, sont aisément identifiables.

³³¹Edward Sapir, 1985, Selected Writings in Language, Culture, and Personality (David G. Mandelbaum, ed.), p. 12, Berkeley: University of California Press

"Expressive language provides an essential starting point because it is language close to the self of the writer: and progress towards the transactional should be gradual enough to ensure that the 'self' is not lost on the way: that on arrival 'the self', though hidden, is still there (...). Thus 'expressive writing' is a transposition of 'expressive speech' as writing begins as written down speech."

James Britton, 1970, Language and Learning, p. 179, London: Penguin

"(...) young children need to use language almost wholly within the expressive band if they are to build firm foundations; and that thereafter there should be a constant returning to the expressive as exploratory stages on the way to a confident and efficient use of transactional language - the language of recording, reporting, arguing, theorising, speculating and any other transaction required by scientists, geographers, historians and so on."

James Britton, 1982, Prospect and Retrospect, p. 181, Portsmouth: Boynton/Cook

Heute mit den Katzen, Miau!

*In der Geschichte geht es darum,
daß Jini Mutter ist
und zwei Kinder hat,
und daß Riblikser und Offtil sich erkältet haben.*



**Heute ist ein besonderer Tag für die Jini,
weil Muttertag ist.
Und Jini ist ja Mutter.
Ihre zwei Kinder heißen Max und Cindy.**

Max und Cindy sind in Wirklichkeit noch nicht auf der Welt.

Max und Cindy haben 4 Jahre.

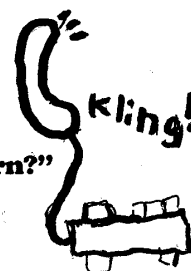
**„Hier, für dich, Mami!“
sagen Cindy und Max.**

*Max und Cindy haben etwas gebastelt für die Jini.
Sie haben ein Haus, mit einem Garten, wo Sylvester auf der Terrasse arbeitet, gebastelt.*

**„Oh wie nett!“
sagt Jini.
„Schön gebastelt, ne?“
fragt Max.**

**Am nächsten Tag,
haben Riblikser und Offtil sich erkältet.**

**„Wir brauchen Hilfe!“
ruft Jini.
„Wie sind Bunnys und Daffys Telefonnummern?“
fragt Jini.
„Bunny's Nummer ist - eh ?! - 73909055“,
antwortet Sylvester.
„Hallo, Bugs Bunny!“
begrüßt Jini ihn.
„Was ist Jini?“
fragt Bunny.
„Wir brauchen Hilfe!“
antwortet Jini.
„Was ist los?“
fragt Bunny.
„Riblikser und Offtil haben sich erkältet!“
sagt Jini.
„Soll ich Daffy anrufen?“
fragt Bunny.
„Ja, na klar!“
sagt Jini.
„OK!“
sagt Bunny.
„Bis gleich“
sagt Jini.**



**„Em, wir sind dann im Studio,
wenn ihr kommt!“
antwortet Bunny.
„OK!“
sagt Jini.**

20 Minuten später

**„Wir müssen ins Warner Bros Studio gehen“
brüllt Jini.**

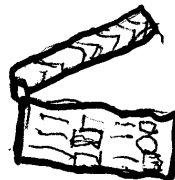
*Warner Bros ist der Name des Filmstudios, der
Free Willy, Bugs Bunny, Batman, Tiny Toons und Die drei Musketiere,
und andere Filme gedreht hat.
(Warner Bros Home Video)*

**„Ouh Yeah!“
sagt Felix schon im Studio.
Weil er das immer sagt,
wenn er ins Studio geht.
Brumbrum!
macht Sylvesters Auto.**

5 Minuten später

**„Jetzt sind wir da!“
ruft Jini.**

Die Katzen sind im Studio.



**„Synchronklappe zu und Kamera -ACTION-!“
brüllt Daffy.**

**„Hallo!
Wir sind da,
mit der Katzenshow!“
miauen die Katzen.**

Brumbrumbrumtütütüt!

**„In einer Stunde ist die Katzenshow vorüber!“
sagen die Katzen.
„Heute wird es ganz witzig!“
meinen die Katzen.**

Die Stunde ist vorüber!

**„Tschüß, bis Morgen!“
rufen die Katzen.**

Die Show ist vorüber.

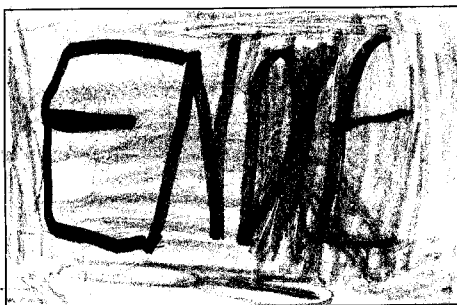
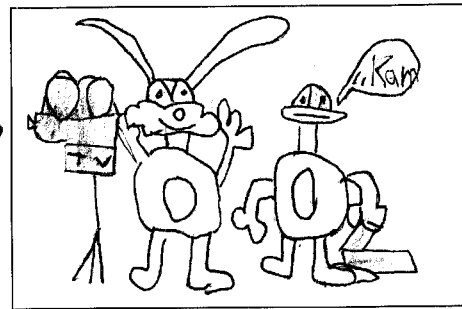
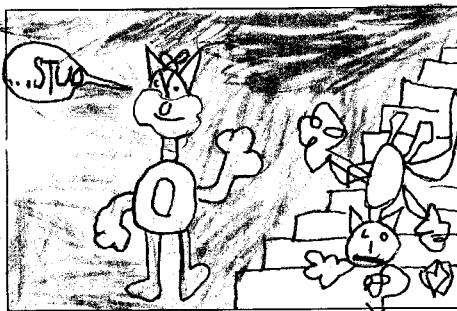
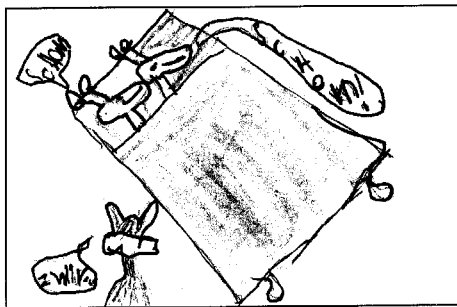
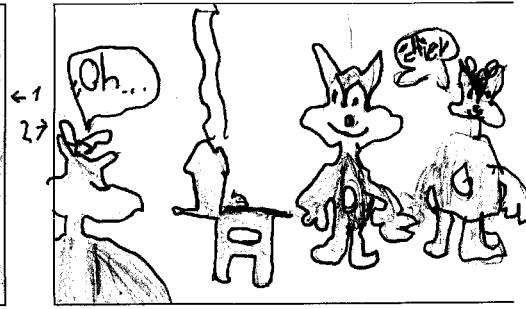
ENDE

**HUBYBUBY
H.**

**„Was für ein Blödsinn war die Geschichte!“
sagt Sylvester.**



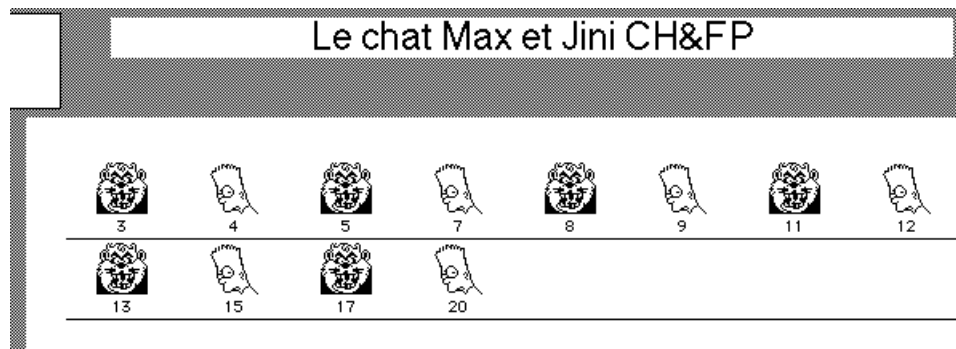
Christophe a également illustré bon nombre des textes par des bandes dessinées.



A l'aide de TEO et de plusieurs camarades, Christophe s'est mis à raconter plusieurs épisodes de la vie des chats qu'il affectionne. La mort de Max, son chat préféré, a beaucoup touché Christophe. Il reprend ce thème à l'écrit ("Max ist tot, Felix in der Sendung"), dans les bandes dessinées et dans pratiquement toutes les élaborations orales.

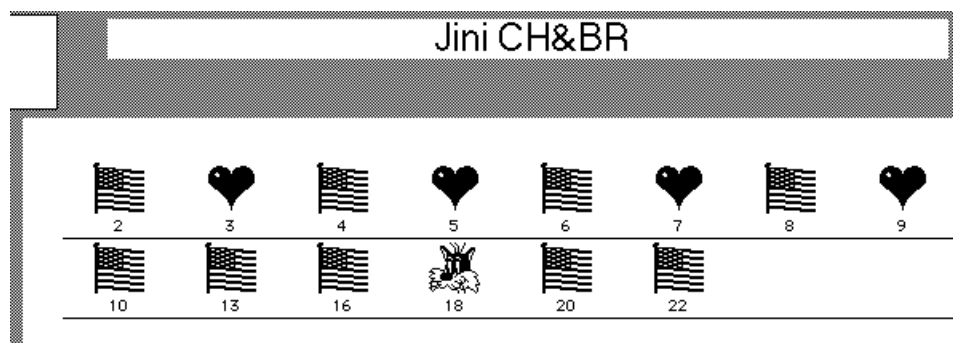
Le chat Max et Jini (3e trimestre) Christophe et Frédéric

- 3 F: Christophe, est-ce que Max, le chat, il est mort?
4 C: Oui.
5 F: Et Jini?
7 C: Il n'est pas mort.
8 F: Est-ce que tu joues avec Jini?
9 C: Oui.
11 F: Est-ce que Jini elle a un ami?
12 C: Oui.
13 F: Et comment est-ce que l'amoureux de Jini s'appelle?
15 C: Il s'appelle Felix.
17 F: Est-ce que Max le chat était ton meilleur chat?
20 C: Oui.



Jini
(3e trimestre)
Christophe et Béatrice

- 2 C: Jini est sous armoire.
3 B: Pourquoi?
4 C: Sais pas.
5 B: Est-ce que Jini jouer?
6 C: Non.
7 B: Pourquoi?
8 C: Jini c'est un fille.
9 B: Ah bon!
10 C: Et Max il est mort.
13 C: Max c'est un garçon.
16 C: Jini il dit:
18 C: Miaou!
20 C: Et Sylvester c'est un monsieur.
22 C: Sylvester c'est méchant.

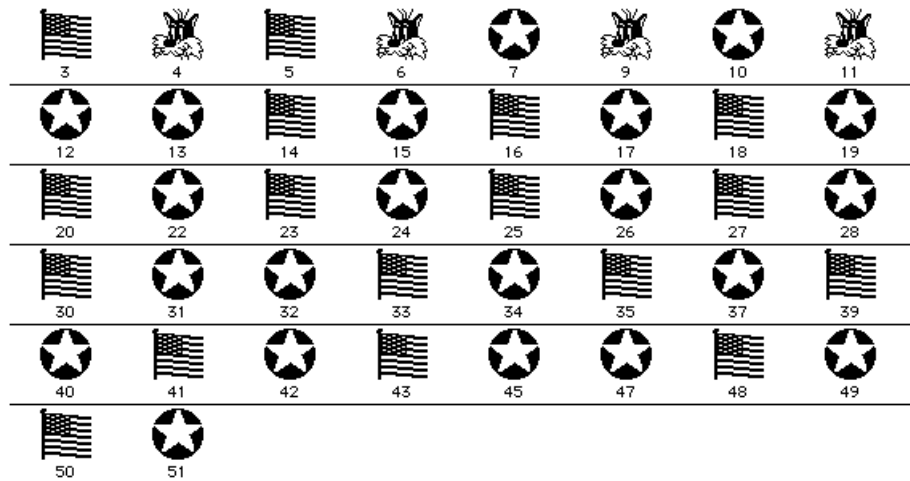


Video Syl & Jini & Felix
(3e trimestre)
Christophe et Marc

- 3 C: Sylvestre il dit:
4 C: Miaouwww!
5 C: Et Jini?
6 C: Miaou!
7 M: Et Max?
9 C: Maouu!
10 M: Et Felix?
11 C: Miiiaouu!
12 M: Qu'est-ce que manger
13 M: les chats?
14 C: Ils manger Friskies et Felix.
15 M: Max, il est mort.
16 C: Oui, Max, il est mort.
17 M: Où il est, Max?
18 C: Max enterré.
19 M: Qu'est-ce que mangeait Max?
20 C: Il mangeait Friskies et Felix.
22 M: Ah bon!
23 C: Max, c'est un garçon.
24 M: Et Jini?
25 C: C'est un fille.
26 M: Et Sylvestre?
27 C: C'est un monsieur.
28 M: Et Felix?
30 C: C'est aussi un monsieur.

- 31 M: Ah bon.
 32 M: Qu'est-ce que fait Max?
 33 C: Il jouer.
 34 M: Et Jini?
 35 C: Pas!
 37 M: Pourquoi?
 39 C: C'est un fille.
 40 M: Et Felix?
 41 C: Il dit: Miaou!
 42 M: Et Sylvestre?
 43 C: Il sorti.
 45 M: Est-ce que Jini
 47 M: elle a ami?
 48 C: Oui.
 49 M: Comment il s'appelle?
 50 C: J'sais pas.
 51 M: Pourquoi?

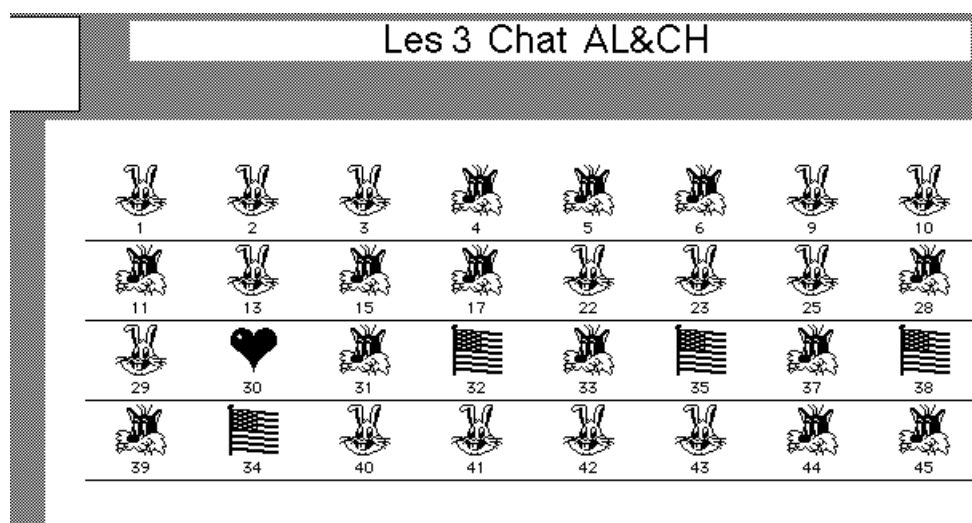
VideoSyl & Jini & Felix MF & CH



Les 3 Chat (3e trimestre) Christophe et Anouk

- 1 A: Comment
 2 A: s'appelle
 3 A: ton chat?
 4 C: Il s'appelle Jini et Sylvestre et Felix.
 5 C: Et Max, il est mort.
 6 C: Et comment il s'appelle, **ton** chat?
 9 A: Il s'appelle Jimmy.
 10 A: J'ai pas un Jini.
 11 C: Oui.
 13 A: Est-ce que Jini ça va bien?
 15 C: Oui.
 17 C: Et toi?
 22 A: Ça va
 23 A: aussi

- 25 A: bien.
 28 C: Riblikser et Offtil c'est un girafe.
 29 A: Jimmy, il dit:
 30 A: Miaouu!
 31 C: Et Sylvestre, il dit:
 32 C: Miaaouu!
 33 C: Et Felix?
 35 C: Miiiau!
 37 C: Et Jini?
 38 C: Miiiaouu!
 39 A: Et Max?
 34 C: Miaouuu!
 40 A: Regarde,
 41 A: Sylvestre
 42 A: mange
 43 A: une souris.
 44 C: Quoi?
 45 C: Waouww!



Or, l'école, à tous les niveaux, rejette souvent ces expériences et ces expérimentations enfantines. Elle essaie même d'y remédier en imposant l'étude d'un corpus d'oeuvres classiques ou considérées comme telles. Érigées en modèle "valable", ces dernières doivent damer le pion à l'influence maléfique des médias (et de la société ludique) sur le comportement des enfants. Nous pensons que la situation est beaucoup plus complexe. Trop souvent, les influences précitées sont mal interprétées ou mal comprises en raison d'une méconnaissance des réalisations des élèves qui sont simplement ignorées. Ainsi, un oral et un écrit authentiques basés sur les expériences enfantines ne trouve que difficilement sa place à l'intérieur de nos salles de classe. Les travaux de Christophe nous font entrevoir le potentiel de développement langagier engendré par une reconnaissance du contexte médiatique dans lequel nous évoluons tous les jours.

Revenons un pas en arrière et illustrons l'influence de l'écrit sur l'oral. Les enfants, après avoir eu connaissance d'une histoire écrite et de structures écrites figurant dans le livre de français de la 4e année d'études, ont procédé à la production orale libre suivante:

La terrible, horrible, affreuse, mauvaise journée d'Alexandre

Texte du livre	Production orale
1) Ce matin, quand le réveil a sonné, j'ai sauté du lit et j'ai dérapé sur ma planche à roulettes.	(01) Le matin, quand Alexandre a sauté du lit, il a dérapé sur sa planche à roulettes. (07) "Oh, rien, maman, j'ai juste dérapé sur ma planche à roulettes." (08) "Quoi, tu as dérapé sur ta planche à roulettes?"
2) Aujourd'hui, je vais avoir une terrible, horrible, affreuse, mauvaise journée.	(02) "Oh, non, maintenant je vais avoir une mauvaise journée!"
3) Au petit déjeuner, mon frère Antoine a trouvé dans son paquet de flocons d'avoine une petite auto.	(13) Au petit déjeuner, Antoine a trouvé un petit auto pour jouer.
4) Mon frère Nicolas a trouvé dans son paquet un stylo d'agent secret.	(14) Nicolas a trouvé dans son paquet de flocons un stylo magique.
5) Moi, dans mon paquet de flocons d'avoine, je n'ai rien trouvé d'autre que des flocons d'avoine.	(15) Mais Alexandre a cherché, cherché, mais il a rien trouvé.
6) Madame Cartier a préféré le bateau.	(23) La maîtresse a préféré le bateau de Paul.
7) "Alexandre, tu dois faire un effort."	(28) La maîtresse dit: "Tu dois faire un effort!"

8) Après l'école, maman a emmené tout le monde chez le dentiste.	(30) Après l'école, maman a emmené tout le monde chez le dentiste.
9) J'ai été le seul à avoir une carie. (...) Le dentiste dit: (...)	(35) Le dentiste dit: "Tu as une carie."
10) Mes deux frères ont rigolé.	(03) Les deux frères ont rigolé. (37) Les deux frères rigolent.
11) Je déteste les tomates.	(40) Alexandre déteste vraiment les tomates.
12) A la télé on a montré un film avec des gens qui s'embrassent et j'ai horreur de ça.	(41) A la télé, on montre un film d'amour. (42) Alexandre a horreur de ça.

Le tableau ci-dessus fait apparaître de manière éclatante les facultés de création et de transformation des enfants. Nous constatons que les élèves ne répètent ou n'imitent pas simplement le vocabulaire et les structures langagières données ou disponibles. Une seule phrase est reprise à la lettre: "Après l'école, maman emmène tout le monde chez le dentiste." "Mes deux frères ont rigolé" est changé respectivement en "Les deux frères ont rigolé" et en "Les deux frères rigolent". Toutes les autres phrases, certes empruntées au texte écrit du manuel, sont variées, combinées et assimilées selon les besoins des enfants. S'il fallait une réfutation de la théorie selon laquelle une langue s'apprend par imitation de modèles langagiers prédéfinis, notre histoire orale constituerait un argument non négligeable. Afin de souligner l'effort créatif des élèves dans le processus d'appropriation de la langue étrangère, nous reproduisons l'histoire orale en entier. Les phrases ajoutées au texte original du manuel sont marquées en gras.

(01)	5	Sandy	Le matin, quand Alexandre a sauté du lit, il a dérapé sur sa planche à roulettes.
(02)	26	Benny	"Oh, non, maintenant je vais avoir une mauvaise journée!!!"
(03)	16	Sandy	Les deux frères ont rigolé.
(04)	3	David	La mère a écouté le bruit.
(05)	18	Benny	Elle est allée tout de suite dans la chambre d'Alexandre.
(06)	19	David	"Qu'est-ce qu'il y a, Alexandre?"
(07)	20	Sandy Benny	"Oh, rien, maman, j'ai juste dérapé sur ma planche à roulettes." "Ah, ok."
(08)	21	tous	"Quoi, tu as dérapé sur ta planche à roulettes?"
(09)	23	David	"Tu as te pas fait mal?"
(10)	24	Benny	"Mais non, maman!"

(11)	25	Sandy	"Alors, viens manger!"
(12)	29	David	"Une minite, maman!"
(13)	30	Benny	Au petit déjeuner, Antoine a trouvé un petit auto pour jouer.
(14)	32	Benny	Nicolas a trouvé dans son paquet de flocons un stylo magique.
(15)	34	Sandy	Mais Alexandre a cherché, cherché, mais il a rien trouvé.
(16)	35	Benny	Maintenant Alexandre est très, très, très fâché.
(17)	36	Sandy	Il laisse tomber son paquet de flocons d'avoine.
(18)	37	Sandy	Alexandre dit: "Maintenant, c'est une terrible, mauvaise journée."
(19)	38	David	Il est allé à l'école.
(20)	41	Sandy	La première leçon, ils ont fait des dessins.
(21)	43	Sandy	Alexandre est en train de dessiner.
(22)	44	Sandy	Il a montré son dessin à la maîtresse.
(23)	51	Sandy	La maîtresse a préféré le bateau de Paul.
(24)	46	Benny	"Mais qu'est-ce que c'est ça?"
		Sandy	- "C'est un château invisible, maîtresse!"
(25)	48	Sandy	Son copain Paul a dessiné vraiment un joli bateau.
(26)	52	Benny	La deuxième leçon, il a fait la mathématique.
(27)	53	David	Il a fait trop de fautes.
(28)	54	Sandy	La maîtresse a dit: "Tu dois faire un effort!"
(29)	55	Sandy	Alexandre dit: "Maintenant, c'est une horrible, terrible, mauvaise journée."
(30)	56	Sandy	Après l'école, maman a emmené tout le monde chez le dentiste.
(31)	57	Benny	Le dentiste regarde les dents de Antoine et Nicolas.
(32)	61	David	Ils ont rien.
(33)	62	Sandy	Maintenant, il regarde les dents d'Alexandre.
(34)	63	Sandy	Alexandre a peur du dentiste. Il crie. (Benny et David crient)
(35)	66	Sandy	Le dentiste dit: "Tu as une carie."
(36)	67	Sandy	Alexandre dit:
		Benny, David	"Oh, non, pas une carie. "
(37)	68	Sandy	Les deux frères rigolent. (Benny et David rigolent)
(38)	69	Sandy	Alexandre dit: "Mais c'est une horrible, terrible, horrible, mauvaise journée."
(39)	70	David	Au déjeuner, maman a fait une soupe aux tomates.
(40)	71	Sandy	Alexandre déteste vraiment les tomates.
(41)	72	Benny	A la télé, on montre un film d'amour.
(42)	73	Sandy	Alexandre a horreur de ça.
(43)	74	Benny	Alexandre dit à sa mère:
		tous	"Je veux aller en Australie!"
(44)	76	Benny	La mère d'Alexandre dit: "En Australie, il y a aussi des mauvaises journées."
(45)	80	Benny	Il va au lit pour terminer la horrible, mauvaise journée.
(46)	82	Sandy	La nuit, il rêve.
(47)	84	Sandy	Alexandre rêve d'un voyage en Australie avec l'avion.
(48)	85	Sandy	L'avion explose.
(49)	87	Benny	Alexandre crie:
		Sandy	"Maman, maman, je veux plus aller en Australie."
(50)	92	tous	C'est fini!!!!

Cet exemple se passe de commentaires. Nous pouvons conclure que, dans le contexte de la création orale, l'histoire du manuel constitue une "zone proximale de développement" où les enfants peuvent découvrir et emprunter des structures que certes, ils ne

sauraient inventer de toutes pièces, mais qu'ils transformeront activement selon les besoins de la tâche.³³²

Les classes mettant en pratique simultanément l'atelier d'écriture et le travail oral avec TEO garantissent à leurs élèves la possibilité de profiter de la complémentarité de l'oral et de l'écrit, même au-delà des frontières des langues, comme en témoigne cet exemple d'une deuxième année d'études:

Mein Vogel Micki

(Denise, Schrifttext, 1. Trimester, Dezember 1993)

Mein Vogel heißt Micki.

Er ist ein oder zwei Jahre alt und ist gelb und braun.

Der Freund meines Vogels heißt Sammy und der ist ganz gelb und sie sehen sich nicht oft.

Meine Mutter hält den Käfig in der Hand und der Nachbar hält den Käfig auch in der Hand.

Meine Mutter redet dann mit dem Nachbarn.

Sammy und Micki reden auch miteinander.

Sammy ist der Vogel meines Nachbarn.

Im Sommer sehen sie sich oft.

Meine Mutter macht alles für den Kanarienvogel Micki.

Meine Mutter lässt den Vogel in der Küche fliegen.

Micki

(texte oral, 2e trimestre)

Denise et Ornella

- 1 D: Moi, j'ai un oiseau.
- 2 D: Il s'appelle Micki.
- 3 D: Le Micki,
- 4 D: c'est un canard.
- 5 D: Le noiseau il est gentil.
- 6 D: Micki il vole.
- 7 D: Micki il joue.
- 8 D et O (en chœur):
Micki il chante.
- 9 O: Et comment il chante Micki?
- 10 D: Micki il chante
- 13 D: une belle musique.
- 15 O: Est-ce que Micki c'est un bon nom?
- 16 D: Oui.

³³²I regard the story retellings in the data as Vygotsky's 'zone of proximal development' in action; with the help of a known text the children can master structures they cannot invent for themselves."

Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 95, London: Cassell

"(...) young people may extend their oral repertoire by 'borrowing' some of their newly-acquired literary constructions when the need for them arises. (...) written language provides different opportunities from speech and imposes different requirements, it forces the writer to use language in different ways. These different experiences of language are then available to be fed back into speech. So, for some children at any rate, writing is not just a reflection or a record of their oral competence but is also an important agent in their language development."

Katharine Perera, 1986, *Grammatical Differentiation Between Speech and Writing in Children Aged 8 to 12*, in Andrew Wilkinson (ed.), *The Writing of Writing*, pp. 106, 107, Buckingham: Open University

"Story-books are essentially 'zones of proximal development' for both the authors and the learners."

Margaret Meek, 1984, *Speaking of Shifters*, in Margaret Meek & Jane Miller (eds.), *Changing English - Essays for Harold Rosen*, p. 212, London: Heinemann

L'influence médiatique à laquelle les enfants se trouvent exposés à longueur de journée n'est pas sans laisser de trace sur la production orale avec TEO. Les structures narratives de certaines émissions télévisées ont certainement provoqué et conditionné la production d'histoires orales avec TEO. Les téléfilms racontant des aventures ou des histoires d'amour qui occupent les tranches horaires réservées aux jeunes téléspectateurs influencent l'agencement même de leurs histoires. Ainsi, un enseignant fait remarquer que les enfants ont du mal à terminer certaines histoires et ont tendance à enchaîner avec des productions orales qui ne sont que des variations du même thème. Cette façon de procéder, n'est-elle pas typique des "soap opera" que la télévision débite à des doses incroyables à longueur de journée. Ces séries ont tendance à se prolonger indéfiniment. Mais il ne faut pas voir tout noir, car les enfants utilisent les trames proposées de manière créative et les façonnent à leur manière. Les enfants jouent avec les contenus. Ils les adaptent à leur niveau et à leurs besoins.

Évidemment nous devons juger les excès débilissants des nouveaux médias d'un oeil critique, mais - faut-il le souligner - il existe également de mauvais livres, de mauvais contes, voire même de mauvais compagnons de jeu. Alors, nous restons persuadés que, partant des expériences personnelles et journalières des enfants, nous nous devons de valider et de reconnaître leur contexte culturel habituel. Il nous faut admirer la richesse d'interprétation et d'adaptation qui se manifeste dans les productions de nos élèves. La télévision, par l'omniprésence des histoires et des aventures, permet aux enfants d'assimiler et de transformer des scénarios ou "scripts" sophistiqués, comme en témoignent les travaux de Christophe.³³³

Ces histoires font découvrir des structures narratives autres que celles que déploient les livres. La production orale des enfants s'en trouvera forcément changée. L'incorporation de bruitages, d'intonations excessives, d'aspects mélodramatiques ou pathétiques influenceront le caractère même des structures narratives. Ce sont d'ailleurs certainement les éléments affectifs et émotionnels qui ont été le mieux retenus et le plus souvent employés par les enfants. Ces données ont souvent été transférées d'un enregistrement à un autre (cf. "Max, il est mort." de Christophe).³³⁴ Les enseignants ont souligné

³³³"Children's understanding of narrative structures (often very detailed as a result of their watching television) can be very sophisticated."

Colin Harrison, 1992, *The Reading Process and Learning to Read*, in Colin Harrison & Martin Coles (eds.), *The Reading for Real Handbook*, p.16, London: Routledge

³³⁴"The powerful parts of strong stories which were very meaningful to the children are the parts they best remembered - a clear illustration of Bartlett's idea that the affective is implicated in our remembering. In their own storytelling they have an opportunity to re-live these moments as often as they like by simply transporting those sections to new contexts and actions."

Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, p. 128, London: Cassell

que la qualité et la vivacité des documents sonores ont été nettement améliorées par l'incorporation de ces éléments qui dynamisent les dialogues et qui évitent de sombrer dans des descriptions peu intéressantes pour les auditeurs.

Des productions comme "A la piscine" ou "Les trois mousquetaires" montrent bien comment les enfants sont familiarisés avec les genres qui ne sont que le reflet de leur expérience culturelle et sociale de tous les jours.³³⁵

Les trois mousquetaires

(Didier, David, Marino)

01	Didier	Les trois mousquetaires vont au combat.
02	David	Ils prend leur cheval.
03		<i>(sabots de chevaux)</i>
04	Marino	Voici le château de Tiago.
05	Marino	"Allez vite. Voilà les trois mousquetaires. Vite, on doit les attaquer."
06	Marino	"En garde!"
		<i>(cliquetis des armes)</i> "Aaaah!"
07	Marino	"Dis-moi où est Tiago ou je te tue."
08	David	"Il ... est ... dans ... le ... château." <i>(agonisant)</i>
09	Marino	"Venez vite, on va le tendre un piège."
10	David	"En garde! ... <i>(armes)</i> . Je vais te tuer." <i>(cri de quelqu'un qui est touché)</i>
11	Marino	"Où est Tiago, en bas ou en haut?"
12	Didier	"Là ... haut!"
13	Marino	Ils montent l'escalier.
14		<i>(bruits de pas)</i>
15	Marino	"On se sépare."
16	Marino	"Moi, je vais à droite, toi, tu vas à gauche et, toi, tu vas tout droit."
17	Didier	"J'ai vu quelqu'un. Viens, viens!"
18	Marino	"Ils ont des fusées." <i>(coup)</i>
19	David	"Je suis touché."
20	David	"Aah! Le prince Tiago."
21	Marino	"Ah, ah, ah, fusillez!" <i>(pan, pan)</i>
22	David	"En garde!" <i>(armes)</i>
	Marino	"Ah, aah, je suis mort."
23	David	"Allez, prince Tiago! Tu as plus de chance."
24	David	"Je suis pas mort." <i>(d'une voix rauque)</i>
25	Marino	"Tiago, tu es mort."
26	Marino	"Où sont les trois princesses?"
27	David	"Je dis paaas."
28	Marino	"Aaaaaah, Ator!"
29	Didier	"J'entends quelqu'un crier."
30	Marino	"Les trois princesses."
31	David	"Venez, les trois princesses!"
32	tous	<i>(coups de mitraillette?)</i> "Aaaah ... euhhh!"
33	Marino	Ils s'enfuient.
		<i>(claquements de sabots de chevaux)</i>
34	Marino	"Je saute de la fenêtre."

³³⁵(...) genres (...) Each is adapted to conceptualizing some aspects of reality better than others. That, indeed, is why people and cultures need continually to learn new genres as the compass of their experience expands. (...) New genres reflect changes in real social life. Those changes lead to new views of experience and to different genres of speech, social behavior, and literature."
Gary Saul Morson & Caryl Emerson (eds.), 1990, Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics, pp. 276, 277, Stanford: Stanford University Press

- 35 (siffle, claquements de sabots)
 36 David "On va chercher les trois princesses."
 37 Didier "Où sont-ils, il y a beaucoup de portes."
 38 (siffle, claquements de sabots)
 39 David "Viens, viens, viens vite, il est là!"
 40 Marino (bruits) "Non, non, je suis touché!"
 41 David "Où sont les trois princesses?"
 Didier "Ils sont en bas."
 42 (trompettes, claquements de sabots)
 43 Didier "Vite, on saute sur le cheval."
 44 David "Vite, on va à la cave, les trois princesses sont là."
 45 (bruits de pas)
 46 Marino "Ils sont là, j'ai entendu quelqu'un ... Au ... au secours." (cris)
 47 Marino "Attention les gardes!" (cris, agonisant)
 48 tous "Yeah, on a gagné!"
 49 tous "Un pour tous, tous pour un!"

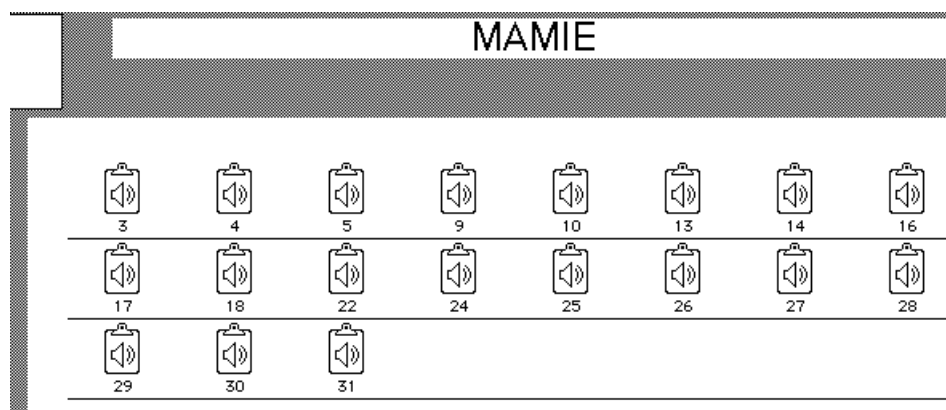
LES 3 MOUSQUETAIRES

Nous pourrions multiplier les exemples. Contentons-nous de mentionner les productions d'une quatrième année d'études organisant des interviews sur arrière-fond de musique telles qu'on peut les entendre à la radio ou voir à la télévision. L'enregistrement "Mamie" illustre bien le dialogue de sourds-muets auquel nous pouvons assister tous les jours dans nos médias. Il est certainement fort utile, à la fois pour l'enseignant et pour les enfants, de prendre conscience de ce fait et de veiller à instaurer un climat différent dans leur propre communauté scolaire.

Mamie

- (01) 3 Animatrice "Salut les copains, aujourd'hui nous avons une interview avec Mamie!"
 (musique)

(02)	4	Animatrice	"Salut Mamie, comment ça va?"
		Mamie	"Je ... vais bien!" (<i>voix tremblante pendant toute l'interview</i>)
(03)	5	Animatrice	"Allons-y avec notre interview!"
(04)	9	Animatrice	Étiez-vous cool au vieux temps?"
(05)	10	Mamie	"Oui, j'étais cool au vieux temps, mais aujourd'hui je ne suis pas cool!"
(06)	13	Animatrice	Pourquoi n'êtes-vous plus cool aujourd'hui?"
(07)	14	Mamie	"Je veux aller à la toilette, mais je ne peux pas!"
(08)	16	Animatrice	"Pourquoi n'allez-vous pas aux toilettes?"
(09)	17	Mamie	"Parce que je n'ai pas besoin d'y aller!"
(10)	18	Animatrice	"Quand vous étiez petite, étiez-vous bien à l'école?"
(11)	22	Mamie	"Oui, j'étais la meilleure élève de toute la classe!"
(12)	24	Animatrice	"Aimez-vous le football?"
(13)	25	Mamie	"Non, le sport n'est pas intéressant!"
(14)	26	Animatrice	"Est-ce que vous aviez déjà les ordinateurs?"
(15)	27	Mamie	"Qu'est-ce que c'est, un ordinateur?"
(16)	28	Animatrice	"C'était une boîte automatique."
(17)	29	Mamie	"Aah, une boîte automatique."
(18)	30	Animatrice	"Oh, c'est déjà tard, nous devons terminer notre interview."
(19)	31	Animatrice	"Bon, salut Mamie et salut les copains, à la prochaine!" (<i>musique</i>)



Retenons qu'au sein de la classe il est très important de reconnaître à leur juste valeur les genres dans lesquels s'expriment nos jeunes élèves à la fois sur le plan oral et sur celui de l'écrit. Ce n'est que sur ces bases que pourront se développer tous les processus d'apprentissage langagiers de manière efficace et soutenue.

Au cours de l'interview nous avons posé la question suivante aux enfants: "Est-ce que tu aimes jouer ou interpréter les histoires que tu connais?" Parmi les réponses faisant allusion aux films, aux vidéos, aux bandes dessinées, etc., nous trouvons la suivante qui résume très bien nos propos:

- je joue d'après la cassette vidéo "Le livre de la jungle", mais je ne joue pas "En Suisse avec la classe" ou "La première communion".

A titre d'indication nous voudrions publier le tableau qui résume les réponses à la question:

D'où est-ce que tu tiens tes histoires? (plusieurs nominations possibles)

	livre	télé, cinéma, cassettes	vécu	imagination
2e	9	2	3	5
3e (Tremuth)	11	3	3	1
3e (Sch.)	16	6	5	2
3e (Borsch.)	9	10	1	2
<i>Total 3e</i>	36	19	9	5
4e (Hennico)	2	3	3	2
4e (Entringer)	6	1	3	4
<i>Total 4e</i>	8	4	6	6
5e	8		6	4
Total	61	25	24	20

Plus en détail, nous avons demandé aux enfants:

Est-ce que tu aimes les bandes dessinées?

	oui	%	non	%
2e	14*	87.50	1*	6.25
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	16	88.88	2	11.11
3e (Borsch.)	15*	75	2*	10
<i>Total 3e</i>	46	86.79	4	7.55
4e (Hennico)	17	85	3	15
4e (Entringer)	11**	84.62	1**	7.69
<i>Total 4e</i>	28	84.85	4	12.12
5e	10	71.43	4	28.57
Total	98	84.48	13	11.21

* ça va

** un peu 3

*** parfois

Parmi les réponses nous trouvons:

- on montre aussi des mouvements et les sons, j'adore Batman et Spiderman;
- on voit les choses comme à la télé, j'adore les Schtroumpfs, le texte est drôle. On dit par exemple: "Je veux schtroumpfer", alors je dois réfléchir ce que ça veut dire "schtroumpfer";
- on montre les mouvements;
- on voit une chose après l'autre: j'ai une collection "Bob et Bo-bette";

- on comprend mieux avec les images;
- chaque dimanche, mon grand-père m'achète une bande dessinée;
- "Sprechblasen", c'est gai, les images aussi sont amusantes, on montre aussi les sons, mais je ne lis pas beaucoup de comics.

Les enfants ont également répondu à la question:

Est-ce que tu aimes regarder la télévision?

	oui	%	non	%
2e	16	100		
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	14	77.77	4	22.22
3e (Borsch.)	12*	60	1*	5
<i>Total 3e</i>	41	77.36	5	9.43
4e (Hennico)	18	90	2	10
4e (Entringer)	13	100		
<i>Total 4e</i>	31	93.94	2	6.06
5e	13		1	
Total	101	87.07	8	6.90

* ça va 7

Certains héros et certaines héroïnes dont s'inspirent les enfants resteront des classiques de ces genres, tout comme le sont devenus ceux ou celles de notre jeunesse dont nous nous souvenons encore aujourd'hui. Les données de l'interview ont fait ressortir une énorme variété dans les émissions que les enfants ont tendance à suivre à la télévision. On peut gager qu'il en est de même pour tous les autres médias.

Donnons aux élèves la chance de peupler leurs productions langagières des personnages et des aventures qu'ils ont l'habitude de côtoyer. Nous permettrons ainsi, dans la corrélation entre l'oral et l'écrit, au potentiel langagier des enfants de se développer sous l'oeil critique de leur entourage.

Bibliographie

- Bernstein, Basil**, 1970,
A Critique of the Concept of "Compensatory Education", in Rubinstein & Stoneman (eds.), *Education for Democracy*, Harmondsworth: Penguin
- Britton, James**, 1970,
Language and Learning, London: Penguin
- Britton, James**, 1982,
Prospect and Retrospect, Portsmouth: Boynton/Cook
- Fox, Carol**, 1993,
At the Very Edge of the Forest, London: Cassell

- Goodman, Paul**, 1971,
Speaking and Language - Defence of Poetry, London: Wildwood House
- Halliday, M. A. K.**, 1985,
Spoken and Written Language, Oxford: Oxford University Press
- Harrison, Colin**, 1992,
The Reading Process and Learning to Read, in Colin Harrison & Martin Coles (eds.),
The Reading for Real Handbook, London: Routledge
- Harrison, Colin & Coles, Martin (eds.)**, 1992,
The Reading for Real Handbook, London: Routledge
- Meek, Margaret**, 1984,
Speaking of Shifters, in Margaret Meek & Jane Miller (eds.), *Changing English - Essays for Harold Rosen*, London: Heinemann
- Meek, Margaret**, 1991,
On Being Literate, London: The Bodley Head
- Meek, Margaret & Miller, Jane (eds.)**, 1984,
Changing English - Essays for Harold Rosen, London: Heinemann
- Morson, Gary Saul & Emerson, Caryl (eds.)**, 1990,
Mikhail Bakhtin - Creation of a Prosaics, Stanford: Stanford University Press
- Perera, Katharine**, 1986,
Grammatical Differentiation Between Speech and Writing in Children Aged 8 to 12, in
Andrew Wilkinson (ed.), *The Writing of Writing*, Buckingham: Open University
- Sapir, Edward**, 1985,
Selected Writings in Language, Culture, and Personality (David G. Mandelbaum, ed.),
Berkeley: University of California Press
- Wilkinson, Andrew (ed.)**, 1986,
The Writing of Writing, Buckingham: Open University

11) L'ordinateur comme outil favorisant l'expression langagière des élèves

That education is not an affair of "telling" and being told, but an active and constructive process, is a principle almost as generally violated in practice as conceded in theory. Is not this deplorable situation due to the fact that the doctrine is itself merely told? It is preached; it is lectured; it is written about. But its enactment into practice requires that the school environment be equipped with agencies for doing, with tools and physical materials, to an extent rarely attained. It requires that methods of instruction and administration be modified to allow and secure direct and continuous occupations with things. Not that the use of language as an educational resource should lessen; but that its use should be more vital and fruitful by having its normal connection with shared activities. (...) And for the school these "things" mean equipment with the instrumentalities of cooperative or joint activity.

John Dewey³³⁶

Experience comes to man 'as I' but it is by experience 'as we' that he builds the common world in which he lives.

Martin Buber³³⁷

Literalität, obwohl von der bei der Niederschrift verwendeten Technologie abhängig, darf nicht durch die simple Existenz dieser Technologie definiert werden. Sie ist vielmehr ein sozialer Zustand, der nur von der Lesefähigkeit her definiert werden kann.

Eric A. Havelock³³⁸

³³⁶John Dewey, 1916, *Democracy and Education*, p. 38, New York: The Free Press

³³⁷Martin Buber, in James Britton, 1970, *Language and Learning*, p. 19, London: Penguin

³³⁸Eric A. Havelock, 1990, *Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution*, S. 51, Weinheim: VCH Acta Humaniora

It is to be noted that such instruments as the railroad and the radio are not communicative in character as such; they become so only because they facilitate the presentation of types of stimuli which act as symbols of communication or which contain implications of communicative significance.

Edward Sapir³³⁹

Dans le livre "Computer im Schreibatelier", tout un chapitre est consacré aux influences de l'ordinateur sur le travail dans l'atelier d'écriture.³⁴⁰ L'écran qui rend public les productions des enfants introduit une dimension sociale intéressante et provoque des interactions à tous les stades de la production écrite. Ainsi, l'ordinateur permet aux enfants de s'engager activement dans l'exploration du langage écrit. L'autonomie et la responsabilité des enfants se trouvent accrues et permettent d'abondantes discussions. Par conséquent, une activité orale authentique est mise en place dans des groupes plus ou moins larges.

Dans ce contexte, nous voudrions, par l'intermédiaire des réponses des enfants à notre interview, procéder à un approfondissement des facteurs dégagés dans l'ouvrage "Computer im Schreibatelier". Nous aimerions nous consacrer plus en détail au processus d'élaboration des produits langagiers et de leur traitement ultérieur, processus qui est largement encouragé par l'utilisation de l'ordinateur. Ce n'est donc pas tellement le produit final qui nous intéresse à ce stade, mais bel et bien les stratégies mises en oeuvre par les enfants pendant leurs activités langagières autonomes et conscientes.

John Dewey, en 1916 déjà, insiste sur la nécessité de mettre à la disposition des élèves des instruments et outils favorisant l'activité commune et la coopération. La multiplication des interactions et des possibilités d'apprentissage pourra libérer les enfants de l'emprise des verbalisations et des explications autoritaires des enseignants et des adultes. Selon Dewey, les outils en question permettront la construction autonome du savoir.

Une telle orientation aurait au moins le mérite de faciliter et de rendre possible une décision très difficile pour chaque enseignant qui prend la peine d'organiser le processus éducatif. En effet, beaucoup d'enseignants craignent de ne plus contrôler l'apprentissage des enfants quand ils leur en confient un peu les rênes. Voilà une

³³⁹Edward Sapir, 1985, Selected Writings in Language, Culture, and Personality (David G. Mandelbaum, ed.), p. 107, Berkeley: University of California Press

³⁴⁰Gérard Gretsches, 1992, Computer im Schreibatelier, pp. 273 - 309, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques

explication pertinente pour l'accueil hostile réservé par certains enseignants aux nouvelles technologies de la communication et de l'information. L'enseignant qui décentralise son enseignement disposera de beaucoup plus de temps pour juger et évaluer le processus d'apprentissage en cours. Il adoptera un rôle d'expert intervenant en cas de nécessité et de demande de la part des élèves. Ainsi, l'enseignant sera à même de créer toujours de nouvelles "zones proximales de développement" pour les enfants.

Un effet positif des technologies modernes, et plus particulièrement des ordinateurs, dans le cadre des apprentissages est à ce prix-là, car la technologie à elle seule ne peut pas constituer une panacée, comme le soulignent si bien Buber, Havelock et Sapir.³⁴¹

Le rôle de l'enseignant restera déterminant, car jusqu'à présent il reste bien plus flexible, bien plus attentif et bien plus capable de réponses raisonnables que n'importe quel logiciel sophistiqué.³⁴² Il faut en effet bien comprendre qu'avec les nouvelles technologies "(...) il ne saurait y avoir apprentissage, enseignement, que dans des conditions relationnelles adéquates. Ce sont les échanges (dans leur réciprocité, en tant qu'à la fois donner et recevoir) qui déterminent la qualité de l'enseignement, davantage que méthodes et techniques. (...) Ce qui est alors instauré, c'est un nouveau rapport entre maître et élèves, entre les élèves et le savoir. Sous la plume de Aïda Vasquez et de Fernand Oury, on peut lire qu'il faut »tendre à remplacer l'action permanente et l'intervention du maître par un système d'activités, de médiations diverses, d'institutions, qui assure d'une façon continue l'obligation et la réciprocité des échanges, dans et hors du groupe«. ³⁴³ C'est en effet la réciprocité des échanges qui permet l'accès au savoir. Plus maître et élèves seront capables d'entrer dans des échanges de qualité, meilleur sera l'enseignement."³⁴⁴

³⁴¹"Because the teacher is essentially in a responsive/resource/service role rather than a directorial role, s/he has time to watch the processes of discovery, problem-solving, infrastructural learning, and need intervene only for positive reasons. The timing of interventions then becomes the art of teaching and for the pupil the demand for teaching becomes an art in learning. (...) accept that it requires highly skilled teaching actions (or *sensitive neglect*) to create the space for pupils to experience problems they get into without making that space so wide that uncertainty descends into inertia or disaffection or loss of interest. (...) Sensitive neglect (...) is about delaying intervention for as long as one can. (...) Information technology can promote critical relationships only if teachers are willing to reorganize and decentre themselves."

John F. Schostak, 1988, *Breaking into the Curriculum*, pp. 52, 97, 98, 158, London: Methuen

³⁴²"(...) current computer systems are actually quite far from being able to perform the feats of sensitive interpretation performed routinely by human teachers. (...) the design of intelligent tutoring systems should not attempt to replace the teacher but rather it should set the machine up as a tool that mediates between the teacher and the child. [and the children!] (...) It would be integrated into a setting in which it had a functional role."

Denis Newman, & Peg Griffin & Michael Cole, 1989, *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*, p. 149, Cambridge: Cambridge University Press

³⁴³Aïda Vasquez & Fernand Oury, 1967, *Vers une pédagogie institutionnelle*, p. 201, Paris: Maspéro

³⁴⁴Martine Wirthner, 1991, *L'oral, comme expression de soi et rapport à l'autre*, in Martine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée*, p. 201, Lausanne: Delachaux et Niestlé

Nous aimerions ajouter aux paroles de Martine Wirthner que, dans la perspective de notre travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture, les conditions relationnelles, donc la collaboration, entre les élèves peuvent également changer et influencer le processus éducatif de chaque élève ainsi que celui de toute la classe.

Le changement radical de toutes ces conditions relationnelles ne peut s'opérer que si le travail avec les ordinateurs s'inscrit dans le cadre d'un travail langagier significatif et porteur de sens pour les élèves impliqués. Tous les efforts langagiers des enfants documentés sur ces pages prouvent que TEO et l'atelier d'écriture constituent ce cadre institutionnalisé. Ainsi, les ordinateurs peuvent jouer le rôle d'outils qui contribuent au développement d'une prise de conscience langagière de la part des enfants. L'ordinateur, en figeant le discours oral et en dynamisant le discours écrit, permet d'approcher, de questionner et de manier les formes et les structures langagières d'une autre manière que cela ne peut être le cas dans un enseignement langagier traditionnel. Les possibilités d'utiliser le métalangage ("talking about the talking") se trouvent multipliées par les échanges autour du travail avec les ordinateurs.

Essayons de voir plus clair avec les réponses des enfants à certaines questions de notre interview.

En ce qui concerne la coopération, nous avons posé la question suivante:

58) Est-ce que tu aimes travailler en groupe avec l'ordinateur?

	oui	%	non	%
2e	14	87.50	2	12.50
3e (Tremuth)	13	86.66	2	13.33
3e (Sch.)	16*	88.88		
3e (Borsch.)	20	100		
Total 3e	49	92.45	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	12**	92.31		
Total 4e	32	96.96		
5e	11	78.57	3	21.43
Total	106	91.38	7	6.03

* pas toujours 2

** ça m'est égal: si je suis seul je peux faire ce que je veux; en groupe on ne fait pas autant de fautes

Les pourcentages ne sont guère équivoques. Ils fournissent la preuve éclatante que le travail avec les ordinateurs dans un cadre précis comme TEO permet aux enfants de réaliser combien sont importantes les relations avec les autres élèves. Les qualités personnelles de leurs camarades jouent pour eux un rôle déterminant dans la promotion et le développement de leur propre apprentissage langagier:

- on peut s'aider réciproquement; ils peuvent m'aider si la phrase n'est pas bonne; "jiddferee schwätzt anescht an aner Sätz, 't as flott fir et zesummenzesetzen"; ils peuvent m'aider à parler et si c'est trop difficile pour moi, un autre peut le dire; ça va plus vite et on n'a pas besoin de faire tout, on le fait les uns et les autres; l'autre peut savoir ce que je ne sais pas;
- tout le monde apprend quelque chose; on apprend des autres; lorsqu'on écrit en allemand, les autres me disent si j'ai une faute et ainsi je peux apprendre (de la part d'une élève francophone souvent en charge de l'apprentissage oral des autres);
- ça fait du plaisir de ne pas être seul et de ne pas raconter tout seul; il y a plus de fantaisie ensemble et c'est plus marrant; si on est seul, c'est ennuyeux; ensemble on a plus d'idées; les histoires sont plus intéressantes; on trouve des choses plus amusantes si on est à plusieurs;
- on ne doit pas tout inventer seul;
- c'est marrant de parler à différentes voix; il y a plus de gens, car nos voix ne sont pas les mêmes et on peut incorporer d'autres personnages; si on est à plusieurs, on peut jouer plusieurs rôles; on peut parler à différents personnages;
- on peut produire des textes plus longs; l'histoire devient plus grande; on produit plus de pages.

Sur le rôle de l'ordinateur, opposons d'abord deux questions: "Est-ce que tu aimes écrire?" et "Est-ce que tu aimes écrire avec l'ordinateur?". Nous aimerions nous concentrer sur ces deux questions parce que dans les réponses se sont cristallisées toutes les opinions exprimées par les élèves lors des autres questions se rapportant au même problème:

- 60) Qu'est-ce que tu aimes dans ton travail à l'ordinateur?
- 61) Qu'est-ce que tu détestes dans ton travail à l'ordinateur?
- 62) Qu'est-ce qui est facile avec l'ordinateur?
- 63) Qu'est-ce qui est difficile avec l'ordinateur?

Revenons aux deux questions précitées:

21) Est-ce que tu aimes écrire?

	oui	%	non	%
2e	12	80	3	20
3e (Tremuth)	7	46.66	8	53.33
3e (Sch.)	13	72.22	5	27.77
3e (Borsch.)	16*	80	2*	10
<i>Total 3e</i>	36	67.92	15	28.30
4e (Hennico)	10	55.55	8	44.44
4e (Entringer)	2**	15.38	9**	69.23
<i>Total 4e</i>	12	38.71	17	54.84
5e	2	14.29	12	85.71
Total	62	54.87	47	41.59

* un peu 2

** parfois 2

25) Est-ce que tu aimes écrire avec l'ordinateur?

	oui	%	non	%
2e	14	87.50	2	12.50
3e (Tremuth)	14	93.33	1	6.66
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	19*	95		
<i>Total 3e</i>	51	96.23	1	1.89
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	12	92.31	1	7.69
<i>Total 4e</i>	32	96.96	1	3.03
5e	14	100		
Total	111	95.69	4	3.45

2e: am allerléiwsten; immer gerne; immens gerne und gut

* un peu

Les explications les plus caractéristiques des élèves relatives à la première question sont les suivantes:

- Attitude positive:

- j'écris de belles histoires;
- j'aime travailler à mon livre, je veux apprendre à écrire pour faire moi-même de petits livres;
("méng Mam fënnt et spannend a seet, ech soll weider schreien; wann ech gestuerwen sin, kënnen anerer dat liesen");
- on peut alors apprendre à écrire des choses que nous ne connaissons pas encore, on peut inventer des histoires; en écrivant, j'ai de nouvelles idées;
("immens", je peux raconter ce que j'ai fait dans la semaine;
"ganz gäer, 't kann een e Bréif schécken an erzielen, wat ech erlieft hun").

- Attitude négative:

- j'ai mal aux doigts, à la main et au bras;
("t kritt een d'Fangere kromm"); (j'ai même une bosse à mon doigt); (je deviens nerveux si je dois écrire);
- on doit écrire tellement beaucoup, j'en suis fatiguée;
- c'est ennuyeux, il faut corriger les fautes;
- j'écris beaucoup de fautes;
("t brauch ee vill Nerven, well een andauernd Feler huet");
("t as zevill, da si Feler dran, da musse mer nach eng Kéier schreiwen");
- mon écriture n'est pas belle;
(je préfère l'ordinateur, c'est plus propre);
- "well ech dann ëmmer direkt muss un d'Schoul denken";
- c'est toujours la même chose (mots et lettres);
- je ne lis pas bien, j'écris mal, ma mère se fâche, je fais trop de fautes, j'adore les messages secrets, on voit moins les fautes. Mon grand frère écrit très bien, moi, non.

Voici les remarques des enfants relatives à la deuxième question:

- il suffit de presser les boutons, c'est moins fatigant;
(je n'ai pas besoin d'écrire avec le stylo et avec le crayon);
(l'ABC est tout entier là devant moi); (on apprend à connaître un clavier, c'est bien quand on travaille plus tard, on sait déjà comment ça fonctionne); (j'aime chercher les lettres sur le clavier); (je connais le clavier par coeur); (ça fait plaisir de manipuler le clavier); (j'aime le clic clac que ça fait); (j'ai encore des difficultés à trouver les lettres sur le clavier, ça dure trop longtemps); (j'écris beaucoup plus à l'ordinateur);
(ça va plus vite);
- on peut corriger de façon propre et nette, aisément et directement;
(on trouve les fautes aisément avec la correction automatique);
(on peut corriger et changer plus facilement); (c'est plus simple d'effacer les fautes);
- on ne voit pas ce qui est corrigé;
(le résultat est toujours propre); (on ne souligne pas mes fautes comme au cahier);
- personne ne peut me critiquer pour ma mauvaise écriture;
(l'écriture est plus belle que la mienne); (c'est plus propre);
("do kriss de et besser gelies");
- je suis ensemble avec des copains à l'ordinateur;
("do hun ech heiansdo een, dee mer hëlleft");

- ça fait du plaisir parce qu'on peut le faire tout seul et il n'y a pas le maître;
- on peut simplement enregistrer sur disquette et continuer à écrire quand on veut;
(on peut écrire une histoire et on peut faire des pauses en écrivant);
- on peut tout raconter ce qu'on a vécu et le mettre dans le journal;
(on met les histoires dans le journal et les autres peuvent tout lire);
- je reste plus longtemps à mon travail.

On retrouve à peu près dans les réponses à la deuxième question toutes les propriétés dynamiques et sociales que peut revêtir l'utilisation de l'ordinateur et qui en font un outil indispensable à la pratique de l'atelier d'écriture et de TEO.

Les élèves voient dans l'ordinateur un outil qui leur facilite la tâche de l'écriture par une disponibilité permanente, à l'image des touches du clavier qui reste toujours là devant eux et qui constitue ainsi une incitation muette à l'exploration de l'univers de l'écrit. Le processus de l'écriture n'est plus tributaire des douleurs physiques occasionnées par les multiples réécritures et/ou corrections qu'impose l'enseignement scolaire. Le résultat des efforts des élèves se présente sous une forme à peu près professionnelle.

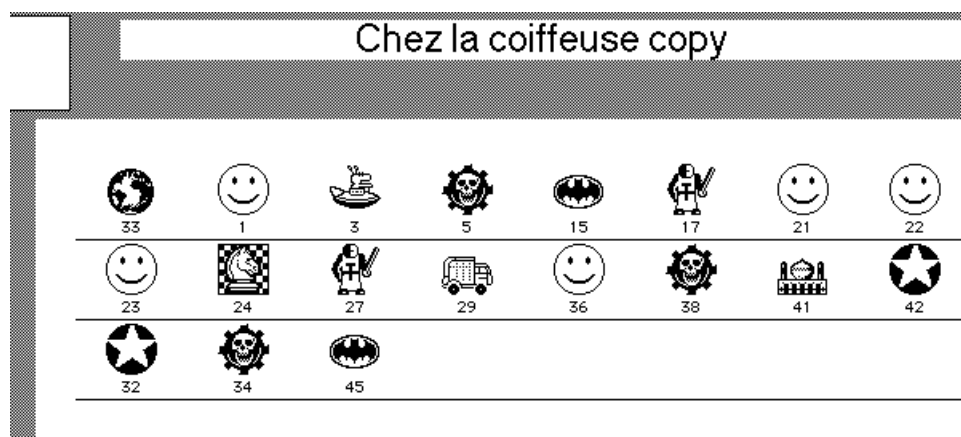
Les enfants sont particulièrement impressionnés par les possibilités et par les alternatives que les ordinateurs offrent pour la correction. Nous retrouvons ici l'influence importante de la touche "efface" qu'avait relevée Rachel Cohen:

- elle évite la crainte de l'erreur;
- elle évite la frustration;
- elle encourage les plus timides à se lancer;
- elle encourage la recherche d'esthétique: j'efface parce que ce n'est pas beau;
- elle permet une attitude de recherche: on essaye, on évalue, et on efface si l'on n'est pas content;
- elle incite à une recherche de la perfection dans la mise en page.

Et Rachel Cohen de conclure: "En d'autres termes, elle permet la recherche de textes parfaits, communicables à autrui, ce qui est véritablement la fonction de l'écrit."³⁴⁵

³⁴⁵Rachel Cohen, 1992, Quand l'ordinateur parle, p. 95, Paris: PUF

Dans le cadre de notre projet TEO ces facilités pour la correction et pour la réorganisation des textes ont eu leurs répercussions au niveau de la composition des histoires orales.
 Considérons l'histoire "Chez la coiffeuse":



Nous voyons immédiatement le nombre très important de modifications et de changements que les élèves ont effectués lors de l'élaboration de cette histoire. L'écoute des interactions des enfants enregistrées sur cassette fait ressortir certaines attitudes de travail fort intéressantes.

Ainsi, les enfants enregistrent de suite les énoncés suivants:

- | | | |
|----|---------------------------------|--|
| 32 | Claudia
Véronique
Romaine | Maman dit à Caroline:
"Chochette est bizarre!"
"Oui!!!" |
| 33 | Véronique | Chez la coiffeuse. |
| 34 | Catherine
Romaine | "Qu'est-ce que ta maman t'a dit?"
"Je ne peux pas le dire!" |
| 36 | Claudia | Chochette sèche les cheveux de Caroline avec un sèche-cheveux. |
| 38 | Catherine
Romaine | "Voilà, c'est fini!"
"Youppie!!!" |

Lors de l'enregistrement de l'énoncé 32, les élèves décident qu'ils vont le réserver pour la fin de l'histoire. Comme nous ne disposons pas d'enregistrement vidéo de cette séance, nous devons dire que les enfants ont maintenant deux possibilités. Ou bien ils glissent l'enregistrement 32 sur le bureau, à côté de la feuille de travail, ou bien ils le gardent sur la feuille et insèrent ou intercalent les enregistrements suivants.

Avant de continuer avec le déroulement de l'histoire, les enfants décident d'enregistrer le titre qu'ils mettent à la première place en le glissant devant tous les enregistrements déjà effectués.

Ils poursuivent leurs efforts avec l'énoncé 34, mais décident immédiatement que ces phrases seront conservées pour la fin de l'histoire. Ils pourront le glisser sur le bureau ou bien le placer immédiatement après l'énoncé 32 sur la feuille de travail.

L'enregistrement 36 reprend le cours normal de l'histoire et est inséré à la suite de l'énoncé 29. On peut remarquer que les enfants placent les phrases à leur endroit correct dans l'histoire. Ils n'ont aucune crainte de quitter une scène de leur histoire pour aller travailler sur une autre séquence tout à fait à l'autre bout de leurs aventures. Avant de revenir sur la partie de l'histoire laissée au repos, ils auront l'occasion de se faire des idées différentes. Une telle façon de procéder correspond d'ailleurs à une pratique que nous avons pu constater pour de nombreuses élaborations orales. Les enfants ont en effet pour habitude d'encastrent des épisodes entiers dans le flux de l'élaboration de l'histoire globale sans perdre le fil de cette dernière. Souvent ces insertions sont discutées et développées dans la langue maternelle. Force est de constater que bon nombre de nos échanges oraux journaliers sont entrecoupés de tels épisodes sans qu'il ne s'ensuive une interruption de l'acte de communication.

Les possibilités de travail offertes par l'ordinateur et par TEO permettent aux enfants de se détacher de leur productions spontanées et de s'engager dans une réflexion formelle au sujet de l'agencement de l'histoire et des moyens mis en oeuvre. Dans ce cas précis, le travail avec l'ordinateur permet d'accéder à une autre forme de conscience que celle qui prédomine dans les échanges authentiques, spontanés et directs. Nous pourrions dire que le travail avec l'ordinateur et avec TEO crée une nouvelle "zone proximale de développement" pour chaque enfant.³⁴⁶

C'est dans cette zone que peut se développer une forme de pensée plus abstraite, déconnectée de l'expérience concrète et directe qui constituait le point de départ de la production orale des enfants. Cette forme de penser, de réfléchir trouve son expression dans le métalangage qui est employé par les élèves tout au long du travail avec TEO et dans l'atelier d'écriture. Le travail avec ordinateur provoque une prise de conscience indirecte des moyens langagiers mis en oeuvre. Les enfants s'engagent alors dans ce que Margaret Donaldson appelle "disembedded thinking", c'est-à-dire une pensée

³⁴⁶"We believe that effective uses of the computer in education will be those where the computer contributes to a ZPD."

Denis Newman, & Peg Griffin & Michael Cole, 1989, *The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School*, p. 152, Cambridge: Cambridge University Press

formelle, dissociée des émotions et des facteurs contextuels de la situation.³⁴⁷ L'accès à cette forme de pensée et son développement sont, d'après Donaldson, des conditions indispensables à la réussite scolaire dans notre société actuelle. Margaret Donaldson pense qu'un certain nombre de facteurs sont requis pour permettre aux enfants de développer ce "disembedded thinking". Notre pratique avec TEO et avec l'atelier d'écriture engendre ces facteurs qui, tous réunis, donnent l'occasion aux élèves de contrôler leurs moyens langagiers par l'intermédiaire d'une réflexion consciente.³⁴⁸ Citons ces facteurs:

- le libre choix

Le travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture permet aux élèves d'envisager une multitude de perspectives et de possibilités avant d'effectuer un choix sur la route à suivre et sur les moyens langagiers à mettre en oeuvre.³⁴⁹

- le temps et la latitude d'opérer un choix

Afin d'opérer les choix précités, les élèves doivent disposer du temps nécessaire pour pouvoir envisager et considérer des alternatives au niveau des choix langagiers; nous avons constaté à maintes reprises au cours de notre travail qu'un enseignement langagier traditionnel ne laisse guère le temps aux enfants de prendre du recul afin de juger de l'opportunité d'un choix au ni-

³⁴⁷"It is when we are dealing with people and things in the context of fairly immediate goals and intentions and familiar patterns of events that we feel most at home. (...) So long as our thinking is sustained by this kind of human sense, and so long as the conclusion to which the reasoning leads is not in conflict with something which we know or believe or want to believe, we tend to have no difficulty. Thus even pre-school children can frequently reason well about the events in the stories they hear. However, when we move beyond the bounds of human sense there is dramatic difference. *Thinking which does move beyond these bounds, so that it no longer operates within the supportive context of meaningful events, is often called 'formal' or 'abstract'.* (...) I shall speak rather of '*disembedded*' thinking, hoping that the name will convey the notion that this is thought that has been prised out of the old primitive matrix within which originally all our thinking is contained."

Margaret Donaldson, 1978, *Children's Minds*, p. 76, Glasgow: Fontana Press

³⁴⁸"How exactly does Donaldson propose that disembedded thinking should be made more generally available? She puts considerable emphasis on the process of reflection, arguing that if children are to be successful in our educational system, they will have to learn to 'turn language and thought in upon themselves'. This notion of reflective self-awareness is, for Donaldson, very close to the notions of consciousness and control. She quotes approvingly Vygotsky's statement that 'control of a function is the counterpart of one's consciousness of it', and adds that if children are going to control and direct their own thinking, in the way she believes is desirable, then they must also become conscious of it."

Martin Hughes, 1990, *Children's Computation*, in Robert Grieve & Martin Hughes (eds.), *Understanding Children - Essays in Honour of Margaret Donaldson*, p. 123, Oxford: Basil Blackwell

³⁴⁹"(...) awareness typically develops when something gives us pause and when consequently, instead of just acting, we stop to consider the possibilities of acting which are before us. The claim is that we heighten our awareness of what is actual by considering what is possible. We are conscious of what we do to the extent that we are conscious also of what we do *not* do - of what we might have done. The notion of *choice* is thus central."

Margaret Donaldson, 1978, *Children's Minds*, p. 94, Glasgow: Fontana Press

veau langagier; la responsabilité et l'autonomie dont jouissent les élèves avec TEO et avec l'atelier d'écriture créent un espace de liberté où les élèves peuvent disposer du temps nécessaire à l'auto-évaluation.³⁵⁰

- la présence et la nécessité d'une structure

Le principe du "storying", c'est-à-dire le choix autonome du contexte et du sujet de leurs propres histoires, permet aux élèves de recourir aux structures familières de la langue parlée pour amorcer une réflexion au niveau du langage. Par l'intermédiaire du "storying", TEO et l'atelier d'écriture constituent un cadre qui réduit les possibilités d'interprétation et qui rend même de très jeunes élèves capables de mettre à l'épreuve des concepts abstraits.³⁵¹

- le droit à l'erreur

L'insistance sur l'importance du processus d'élaboration lors du travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture a pour conséquence directe que l'erreur prend une place tout à fait différente dans l'acquisition des compétences langagières. L'activité et la production autonome des enfants, qui sont le moteur du travail langagier, relèguent l'erreur et la faute d'abord au deuxième plan. Les erreurs et les fautes sont inéluctables au début et en cours de tout processus d'apprentissage.

Au cours du travail, des éléments inhérents à notre approche comme

- l'autonomie et la responsabilité des élèves;
- le travail commun dans la "zone proximale de développement";
- la valorisation des compétences différentes des élèves et
- les conférences de rédaction et/ou d'écoute

permettent aux enfants de réfléchir sur leurs propres productions et de prendre conscience de leurs fautes et de leurs erreurs.³⁵²

³⁵⁰"A key consideration will be whether the child is given time to pause. (...) *speed and reflective thought are antithetical at any age.* (...) If one wants to encourage the development of reflective skills in the early stages, then speed and certainty will *not* be the things to stress."
Margaret Donaldson, *ibid.*, pp. 97, 98

³⁵¹"(...) the thoughtful consideration of possibilities (...) can take place only when there is a situation with enough structure in it to reduce the possibilities to some manageable set. Time alone is not enough. No one, child or adult, can weigh up possibilities in a situation where they are infinite - or even very numerous. (...) words (...) occur in meaningful sentences and paragraphs. And it is this context which can be used to provide the structure. (...) Children (...) will learn best to grapple with possibilities of meaning if they are allowed to deal in the beginning with the familiar cadences of the spoken tongue."
Margaret Donaldson, *ibid.*, pp. 98, 99

³⁵²"(...) it is also quite clear that error can play a highly constructive role in the development of thinking. It is now well established that the advent of error can be a sign of progress (which, of course, is not to say that all error is to be interpreted in this way). It turns out that the following sequence is commonly

- le contrôle de la situation

Le "storying" permet aux enfants de choisir librement le sujet de leurs interactions orales et de leurs productions orales et/ou écrites. Par conséquent, les élèves contrôlent la situation d'apprentissage, ce qui contribue à maintenir la motivation qu'ils ont déjà prouvée en sélectionnant l'événement qu'ils jugent assez important pour le communiquer à d'autres. Un tel sentiment de contrôle aboutit à une grande disposition pour s'engager dans des réflexions métalangagières.³⁵³

Les extraits des interviews prouvent que les élèves sont parfois bien conscients que le travail avec l'ordinateur leur permet de s'engager dans un travail d'écriture sans l'omniprésence de l'enseignant. Les possibilités d'échange, de construction commune et d'auto-évaluation qu'encouragent les nouveaux médias sont clairement perçues.

Tous les facteurs réunis au cours de l'interview se rejoignent pour aboutir à ce qui pourrait constituer un puissant argument en faveur de l'introduction des ordinateurs dans le processus éducatif: "Je reste plus longtemps à mon travail."

Une telle attitude de travail élimine le danger qu'évoque Pino Fiermonte, enseignant impliqué dans le projet: "La production d'une histoire, son enregistrement, sa transformation etc., sont des actes d'une extrême complexité qu'il nous est difficile, voire même impossible, d'analyser ou même de décrire dans toute leur étendue. Cependant, il faut absolument être vigilant à cet égard et surtout ne pas perdre de vue que cette complexité existe. L'un des grands dangers reste la tendance à vouloir personnifier l'ordinateur. Même s'il peut avoir l'aspect d'un robot comme les machines AV de Macintosh avec leurs haut-parleurs et leur micro intégré, l'ordinateur reste un outil qu'on peut utiliser pour soutenir la créativité de l'homme, rien de plus. Il ne nous viendrait certainement pas à l'esprit de vouloir personnifier un magnétoscope."

observed to occur: first the child tackles something correctly, then he starts to make systematic errors, then he returns to what appears on the surface to be his original correct response. (...) [but] being wrong without knowing it is clearly not of much value! So if we are going to try to put the occurrence of error to good use in education, we must ask how we can make children aware of their errors - how we can help to bring them to the critical realization: »I am wrong!«"

Margaret Donaldson, *ibid.*, pp. 107, 108

³⁵³(...) there exists a fundamental human urge to make sense of the world and bring it under deliberate control. (...) we enjoy best and engage most readily in activities which we experience as freely chosen. We do not like being controlled, we like controlling ourselves. Insofar, as reward is seen as a means of controlling our behaviour, it tends to diminish our interest and our pleasure."

Margaret Donaldson, *ibid.*, pp. 111, 118

La tendance des enfants à ne voir dans les ordinateurs qu'un outil destiné à étayer et à multiplier les possibilités de production orale et/ou écrite trouve également son expression dans les réponses à la question suivante:

59) Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/garçons à l'ordinateur?

Nous voudrions comparer immédiatement ces réponses à celles que les élèves avaient apportées à la question

54) Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/garçons?

Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/garçons?

filles	plutôt avec des filles (Total = 34)	plutôt avec des garçons (Total = 1)	égal (Total =21)
2e	9		
3e (Tremuth)	3		2
3e (Sch.)	5		5
3e (Borsch.)	8		3
4e (Hennico)			9
4e (Entringer)	3	1	2
5e	6		

Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/garçons à l'ordinateur?

filles	plutôt avec des filles (Total = 26)	plutôt avec des garçons (Total = 1)	égal (Total = 28)
2e	8		1
3e (Tremuth)	2		3
3e (Sch.)	3		7
3e (Borsch.)	4		7
4e (Hennico)			9
4e (Entringer)	3	1	1
5e	6		

Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/garçons?

garçons	plutôt avec des filles (Total = 2)	plutôt avec des garçons (Total = 23)	égal (Total = 35)
2e		5	2
3e (Tremuth)		6	4
3e (Sch.)		3	5
3e (Borsch.)		2	7
4e (Hennico)	1	2	8
4e (Entringer)	1	1	5
5e		4	4

Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/garçons à l'ordinateur?

garçons	plutôt avec des filles (Total = 4)	plutôt avec des garçons (Total = 20)	égal (Total = 35)
2e		2	5
3e (Tremuth)	1	5	4
3e (Sch.)		2	6
3e (Borsch.)		2	7
4e (Hennico)	1	2	8
4e (Entringer)	1	3	2
5e	1	4	3

Nous avons déjà relevé dans le chapitre 9 consacré au travail langagier dans la "zone proximale de développement" que "le nombre tout à fait important de réponses »égal« qui traduisent la volonté des enfants à travailler dans n'importe quelle constellation de groupe confirme le climat de tolérance que nous avons constaté au sein des groupes." Les réponses aux questions relatives à l'incorporation des outils informatiques dans le travail de groupe permettent de consolider la constatation précitée. Mais nous devons analyser plus en détail l'impact des nouvelles technologies sur les partenaires concernés.

En règle générale, nous devons constater que le travail avec l'ordinateur semble pour le moins renforcer les tendances des élèves à reconnaître les compétences et les aptitudes de leurs camarades, filles ou garçons, nécessaires pour la réalisation d'un produit commun où chacun doit tenir son rôle. Nous avons pu voir que les enfants s'expriment plus librement et plus indépendamment dans le travail avec l'outil informatique. Ceci conduit leurs camarades à

s'apercevoir de leurs compétences et de leurs qualités respectives qui ont l'occasion de se manifester dans le travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture. Certaines réponses des enfants pointent dans cette direction:

- les garçons peuvent également inventer des choses comme les filles (de la part d'une fille);
- les garçons font partie intégrante de l'histoire, il faut avoir un garçon et un père (de la part d'une fille);
- les garçons parlent tout aussi bien que les filles (de la part d'une fille);
- ainsi on se trouve en présence de tout un tas d'opinions différentes (de la part d'une fille);
- les filles et les garçons ont des idées différentes (de la part d'une fille);
- si on ne travaille pas ensemble avec les filles, on a toujours les mêmes histoires (de la part d'un garçon);
- les filles et les garçons sont intelligents de façon égale (de la part d'un garçon).

Nous devons distinguer les réponses des filles de celles des garçons. En effet, les filles semblent un peu plus disposées à rester ancrées dans leur propre groupe de référence.³⁵⁴ Mais il nous semble très important de signaler que les deux classes où cette tendance se manifeste clairement sont les deux classes (une classe du degré moyen et une classe du degré supérieur) qui n'étaient pas familiarisées avec des approches permettant l'expression personnelle des élèves par l'intermédiaire de l'atelier d'écriture, du travail avec TEO, du travail par projet et des projets langagiers ouverts sur le monde extérieur (échanges, correspondances, par exemple).

Or, à l'intérieur du travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture nous assistons à une très forte valorisation des compétences langagières orales des enfants impliqués. Au niveau de l'école primaire, ce sont souvent les filles qui excellent et brillent dans ce domaine. TEO nous a permis de nous rendre compte que les filles prenaient la direction des opérations parce qu'elles étaient plus alertes à s'articuler sur le plan verbal. Une valorisation de ces compétences conduit inexorablement à une plus grande confiance dans ses propres moyens. Cette confiance s'exprime également dans les rapports que les filles entretiennent avec les membres du groupe tra-

³⁵⁴(...) mögliche Orientierungen im Sozialverhalten von Mädchen, die sich von männlichen Verhaltensweisen unterscheiden. (...) eine mehrheitlich positive Resonanz gegenüber geschlechtshomogenen Arbeitsgruppen bei den Mädchen (...): die Mädchen fühlten sich sicherer, hatten mehr Mut, Dinge auszuprobieren und Fragen zu stellen, und konnten so mehr Selbstbestätigung bei der Lösung unklarer Fragen erleben."

Martina Ritter, 1994, Computer oder Stöckelschuh, S. 24, Frankfurt/New York: Campus

vailant à l'ordinateur et dans la manipulation de l'outil informatique lui-même. La distribution des rôles lors du travail avec TEO contribue également à une reconnaissance des droits et des responsabilités de chacun. Ainsi, Catherine nous dit que les "garçons font partie intégrante de l'histoire, il faut avoir un garçon et un père". Des perspectives et des voix multiples sont nécessaires à la création commune d'une histoire intéressante.

Nous sommes d'avis que tous les enfants, filles ou garçons, qui ont évolué dans le cadre institutionnalisé du travail avec l'ordinateur que nous venons d'esquisser tout au long de cet ouvrage pourront construire des compétences approfondies au niveau de la manipulation des nouvelles technologies.³⁵⁵ Par conséquent, il est peu probable que les filles seront plus tard la proie des fanfaronnades de garçons qui eux peuvent se targuer de leurs expériences dans le domaine des jeux électroniques. Afin de garantir l'égalité des chances face aux nouvelles technologies, il nous paraît primordial de permettre à tous les enfants de s'exprimer au moyen des outils informatiques dès leur entrée dans notre système scolaire. En tout cas, nous avons pu constater au cours de notre travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture que les filles n'étaient nullement réticentes à manipuler l'ordinateur et à assumer des responsabilités au niveau de l'entretien du parc informatique.³⁵⁶ Dans ce contexte, il est intéressant de relever que, dans les classes avec une pratique soutenue de l'atelier d'écriture et du travail avec TEO, les garçons sont plus enclins à coopérer avec des membres du sexe opposé.

En guise de conclusion, nous aimerions citer Gavriel Salomon:

"In and of themselves computers affect very little. (...) it becomes apparent that not the computers are the true agents of change, but rather the kinds of learning activities that they afford and invite. (...) to make computer use affect education it cannot just be introduced as an addition to otherwise unchanging classroom practices the way, for example, television could; with its proper introduction everything in the classroom, possibly in the school as a whole, changes. If the computers are the trigger they better have

³⁵⁵"Die Anwendung und Erzeugung von technischen Artefakten wird nicht mehr nur als reine Anwendung technisch-ökonomischer Rationalität verstanden, sondern als facettenreiches Zusammenspiel von gerätetechnischen Vorgaben, individuellen Gestaltungsspielräumen und kulturellen Deutungsangeboten. Aus dieser Perspektive wird technisches Handeln dem sozialen Handeln zugeordnet und kann nicht mehr nur als Instrument der Effizienzsteigerung, sondern muß als »Form der Praxis«, die das alltägliche Leben der Subjekte strukturiert, angesehen werden."

Martina Ritter, *ibid.*, S. 13

³⁵⁶"(...) daß Mädchen im *voradoleszenten* Alter sich in ihrer Selbsteinschätzung für genauso begabt und fähig hinsichtlich der Computerbeschäftigung sehen wie Jungen, während *adoleszente* Mädchen sich in ihrer Selbsteinschätzung im Vergleich zu Jungen für minderbegabt und unfähig in Sachen Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik halten."

Martina Ritter, *ibid.*, S. 26

something that is triggered by them. (...) The intellectual partnership with computer tools creates a zone of proximal development whereby learners are capable of carrying out tasks they could not possibly carry out without the help and the support provided by the computer. This partnership can both offer guidance that might be internalized to become self-guidance and stimulate the development of yet underdeveloped skills, resulting in a higher level of skill mastery."³⁵⁷

Il est clair que les enseignants qui font le pari de laisser leurs élèves agir et s'exprimer avec l'ordinateur et autour de l'ordinateur pourront satisfaire aux critères que nous avons établis pour un enseignement des langues performant. Ils pourront constater que les enfants adoptent une attitude responsable et motivée au cours des élaborations langagières. Leurs efforts seront ponctués de considérations métalangagières et feront l'objet d'une auto-évaluation constante. En dernier lieu, l'acte social de la création des histoires provoquera un travail considérable dans la "zone proximale de développement" de chaque élève. Certes, les nouvelles technologies jouent un rôle prépondérant dans notre conception du travail langagier, mais gardons toujours à l'esprit les mots judicieux de Tony Burgess:

"Once language is seen as an aspect of people's personal and social practice, as being crucial to their experience in lived and living history, technologies of whatever kind recede. (...) The technologies are subordinate to what may be constructed in active, committed and shared classroom encounters and to ways in which these moments in people's lives may be described and theorized."³⁵⁸

Bibliographie

- Britton, James**, 1970,
Language and Learning, London: Penguin
- Burgess, Tony**, 1984,
The Question of English, in Margaret Meek & Jane Miller (eds.), *Changing English - Essays for Harold Rosen*, London: Heinemann
- Cohen, Rachel**, 1992,
Quand l'ordinateur parle, Paris: PUF

³⁵⁷Gavriel Salomon, 1992, *Effects With and Of Computers and the Study of Computer-Based Learning Environment*, in Erik De Corte & Marcia C. Linn & Heinz Mandl & Lieven Verschaffel (eds.), *Computer-Based Learning Environments and Problem-Solving*, pp. 250, 251, 252, Berlin: Springer Verlag

³⁵⁸Tony Burgess, 1984, *The Question of English*, in Margaret Meek & Jane Miller (eds.), *Changing English - Essays for Harold Rosen*, p. 3, London: Heinemann

- De Corte, Erik & Linn, Marcia C. & Mandl, Heinz & Verschaffel, Lieven (eds.),** 1992,
Computer-Based Learning Environments and Problem-Solving, Berlin: Springer Verlag
- Dewey, John,** 1916,
Democracy and Education, New York: The Free Press
- Donaldson, Margaret,** 1978,
Children's Minds, Glasgow: Fontana Press
- Gretsch, Gérard,** 1992,
Computer im Schreibatelier, Courrier de l'Éducation Nationale, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'Innovation et de Recherches Pédagogiques
- Grieve, Robert & Hughes, Martin (eds.),** 1990,
Understanding Children - Essays in Honour of Margaret Donaldson, Oxford: Basil Blackwell
- Havelock, Eric A.,** 1990,
Schriftlichkeit: das griechische Alphabet als kulturelle Revolution, Weinheim: VCH Acta Humaniora
- Hughes, Martin,** 1990,
Children's Computation, in Robert Grieve & Martin Hughes (eds.), *Understanding Children - Essays in Honour of Margaret Donaldson*, Oxford: Basil Blackwell
- Meek, Margaret & Miller, Jane (eds.),** 1984,
Changing English - Essays for Harold Rosen, London: Heinemann
- Newman, Denis & Griffin, Peg & Cole, Michael,** 1989,
The Construction Zone: Working for Cognitive Change in School, Cambridge: Cambridge University Press
- Ritter, Martina,** 1994,
Computer oder Stöckelschuh, Frankfurt/New York: Campus
- Salomon, Gavriel,** 1992,
Effects With and Of Computers and the Study of Computer-Based Learning Environment, in Erik De Corte & Marcia C. Linn & Heinz Mandl & Lieven Verschaffel (eds.), *Computer-Based Learning Environments and Problem-Solving*, Berlin: Springer Verlag
- Sapir, Edward,** 1985,
Selected Writings in Language, Culture, and Personality (David G. Mandelbaum, ed.), Berkeley: University of California Press
- Schostak, John F.,** 1988,
Breaking into the Curriculum, London: Methuen
- Vasquez, Aïda & Oury, Fernand,** 1967,
Vers une pédagogie institutionnelle, Paris: Maspéro
- Wirthner, Martine,** 1991,
L'oral, comme expression de soi et rapport à l'autre, in Martine Wirthner & Daniel Martin & Philippe Perrenoud, *Parole étouffée, parole libérée*, Lausanne: Delachaux et Niestlé
- Wirthner, Martine & Martin, Daniel & Perrenoud, Philippe,** 1991,
Parole étouffée, parole libérée, Lausanne: Delachaux et Niestlé

12) Plan d'Études

Evaluation

When I listen to the story-tapes I can often hear a sense of boundless freedom in the children, an enormous pleasure in the power of being able to say whatever they liked and being uninterrupted while they did it. I believe this is very important in revealing the true competences of the children, and I sometimes wonder if school can ever provide such relaxed conditions, or, indeed, if children can ever feel quite so confident in producing such meaningful, experimental, even excessive, material for their teachers.

Carol Fox³⁵⁹

Dans le présent chapitre nous aimerions amorcer la discussion au sujet d'un des problèmes clés en matière éducative, à savoir celui posé par l'évaluation des compétences et des performances des élèves. L'évaluation suscite bien des controverses, peut-être en raison des difficultés qu'éprouve l'école à s'adapter aux demandes variées émanant d'une société dont les structures familiales et économiques se trouvent en constante mutation. Parmi les exigences, on trouve:

- la formation et le développement de la personnalité des élèves,
- la transmission d'un savoir considéré comme essentiel et
- la préparation à la vie active.

Différents modèles d'évaluation figurent à l'ordre du jour: "évaluation certificative", "évaluation sommative", "évaluation formative", ... qui dans la pratique, sous une forme ou une autre, ne font souvent que cacher, sous de nouveaux habits, les habitudes prises par des générations d'enseignants: tests, dictées, récitations, examens, ... Or, beaucoup d'enseignants éprouvent un profond malaise devant l'emprise de ces formes d'évaluation sur leur pratique journalière qu'ils essaient eux-mêmes d'adapter aux exigences pédagogiques de notre temps.³⁶⁰

³⁵⁹Carol Fox, 1993, *At the Very Edge of the Forest*, pp. 4, 5, London: Cassell

³⁶⁰(...) it doesn't work if our methods of instruction have changed while our schools' methods of assessment have remained the same. (...) we know that tests - even tests that happen only once a

Dans une perspective plus spécifique, TEO nous engage sur le terrain épineux de l'évaluation des compétences et des apprentissages au niveau de l'oral. Dans le chapitre 2, "L'enseignement primaire et l'oral", nous avons décrit en détail les difficultés qu'éprouve l'oral authentique de trouver une place qui lui est propre au sein d'un curriculum luxembourgeois très fragmenté. En effet, cet oral authentique ne peut se réaliser que dans un acte social procédant par enchaînements et ne peut être subdivisé en fragments ou structures capitalisables à l'unité.

Nous voudrions commencer par l'analyse des indications du Plan d'Études par rapport à l'évaluation des productions orales des élèves. Pour cela, nous allons prendre comme référence le chapitre général du Plan d'Études consacré à l'évaluation ainsi que les textes se rapportant à l'enseignement du français oral.

Le texte général du Plan d'Études intitulé "L'évaluation" procède sur deux pages à une définition de différentes formes, types et possibilités d'évaluation:

- l'évaluation formative
- l'évaluation sommative
- l'évaluation ayant une fonction de pronostic
- l'évaluation globale
- l'évaluation ponctuelle

Il convient de relever que les définitions restent pour le moins assez vagues: "L'évaluation peut être globale ou ponctuelle; pour l'expression libre on donne la priorité à l'évaluation globale, pour les acquisitions de grammaire et de morphologie on emploie de préférence l'évaluation ponctuelle. On peut envisager également d'adapter les critères d'évaluation aux capacités des différents élèves, afin de ne pas démotiver les élèves faibles. Sans doute l'évaluation dans les classes de l'enseignement primaire sert à mesurer, d'une part, les acquisitions et les aptitudes de l'élève et, d'autre part, les progrès de l'élève par rapport à lui-même et les lacunes dans son propre processus d'apprentissage. (...) L'instituteur constate les erreurs couramment commises et essaie de les redresser. Il prend soin d'analyser les résultats des élèves et tâchera d'adapter son enseignement aux difficultés générales ou individuelles des élèves au moyen d'approfondissements et de répétitions. L'évaluation s'intègre ainsi dans l'apprentissage et devient donc une technique incluse dans le processus d'apprentissage. Son objectif primordial est d'assurer une bonne adaptation de l'action

year - often do tyrannize the curriculum, filling each day with miniature tests in the form of worksheets, exercises, drills, and textbook questions. (...) The goal (...) is never to have an assessment system firmly in place. Instead, it is to be engaged in an ongoing process of inventing, piloting, rethinking, learning from, and revising measures of assessment."

Lucy Mc Cormick Calkins, 1994, *The Art of Teaching Writing*, p. 312, 333, Portsmouth: Heinemann

éducative de l'instituteur à la situation spécifique de chaque élève."³⁶¹

Nous retiendrons de ce passage que l'enseignant reste la pierre angulaire du processus d'évaluation qu'il essaiera de centrer sur les besoins des enfants. Le texte est très clair dans ce domaine: "(...) l'instituteur constate d'abord de quoi est capable l'élève avant de sanctionner les fautes. Le caractère constructif de l'évaluation doit l'emporter sur l'appréciation négative et répressive. L'évaluation est pratiquée à l'école primaire de façon judicieuse et transparente. Elle insiste sur les résultats positifs autant que sur les lacunes."³⁶²

Il ressort néanmoins du même texte que l'enfant est toujours vu comme un pion sur un échiquier éducatif fortement structuré et déterminé par les programmes mis en place par l'enseignant. L'aspect développemental et social de l'acquisition et de l'apprentissage langagiers n'est guère mis en évidence. Il en résulte nécessairement un manque d'information sur les formes d'évaluation possibles dans le cas où l'expression langagière orale et/ou écrite des élèves se trouve à la base de ce développement individuel.

Ainsi, il nous semble absolument indispensable de collecter toutes les traces de la production écrite et orale des élèves dans des dossiers individuels. L'oral produit à l'aide de TEO peut être conservé sur cassette. Ces documents serviront à commenter et à discuter le processus de développement de l'élève au niveau langagier. L'enseignant, s'il dispose de la formation et des moyens d'analyse appropriés, en pourra tirer des conséquences importantes pour sa pratique éducative. D'autre part, ce matériel lui permettra d'informer valablement les parents sur les progrès ou sur les problèmes de leurs enfants. Le travail même sur ces documents provoquera un dialogue avec tous les partenaires impliqués dans le processus éducatif: en premier lieu avec les élèves, puis avec les parents et avec les enseignants, à l'intérieur d'un bâtiment scolaire par exemple. Il est évident que l'enseignant devra lui-même dégager certains axes de sa pratique d'évaluation. Par conséquent, il ne se trouve que plus fortement responsabilisé dans le processus très complexe que représente toute activité d'évaluation.

Dans le Plan d'Études, l'évaluation n'est traitée que sur la base des acquis et des problèmes de l'individu. Nous devons constater l'absence pure et simple de propositions d'évaluation dans le cas d'un travail collectif comme nous l'avons mis en oeuvre à la fois dans l'atelier d'écriture et pour le travail avec TEO.

Les modèles d'évaluation présentés dans le Plan d'Études sont par conséquent assez éloignés du travail langagier des élèves tel que

³⁶¹Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, Plan d'Études - Enseignement Primaire, L'évaluation, p. 2

³⁶²Ministère de l'Éducation Nationale, *ibid.*

nous l'avons documenté tout au long des pages de cet ouvrage. La dernière ligne du chapitre du Plan d'Études fait naître une lueur d'espoir à l'horizon (mots mis en italique par nos soins): "Il [= l'enseignant] encourage l'élève à l'effort et le rend progressivement capable d'apprécier lui-même ses capacités et ses connaissances."³⁶³ Cette timide ouverture vers un processus d'auto-évaluation est cependant largement mise en cause par l'omniprésence de l'enseignant. Celui-ci reste en effet le maître du processus d'apprentissage et doit rendre l'élève progressivement capable de procéder à une forme d'évaluation que nous accomplissons de fait tous les jours sans vraiment nous en apercevoir. En effet, dès notre plus jeune âge, l'auto-évaluation, tacite d'abord, explicite plus tard, fait partie de notre répertoire de stratégies cognitives assurant notre existence et notre survie dans le milieu langagier et socioculturel.³⁶⁴

Est-ce que l'ouverture à laquelle le Plan d'Études fait allusion trouve une répercussion au niveau de l'apprentissage du français oral? Dans le chapitre "Flexibilité pédagogique et pédagogie de la faute" nous pouvons lire: "L'enfant apprend la langue par des processus d'exploration, d'expérimentation, de mise à l'essai des hypothèses qu'il forme sur le système de la langue. Ce faisant, il commet nécessairement des erreurs et des »fautes«." ³⁶⁵ Cependant, il n'est nullement question de laisser à l'élève le soin de s'évaluer lui-même (mots mis en italique par nos soins): "Dans la perspective communicative, la faute apparaît comme un facteur de progrès dans la mesure où elle permet à l'enseignant de déterminer le niveau atteint par l'élève, de mesurer les difficultés qu'il rencontre et d'y adapter son action. Le but de la correction est d'amener l'élève à se surveiller lorsqu'il parle ou lorsqu'il écrit."³⁶⁶ Cet extrait décrit un élève passif et peu disposé à s'engager dans des activités d'auto-évaluation, seul ou en compagnie de ses camarades.

Nous resterions dans un schéma classique qui met toute responsabilité en matière d'évaluation sur le dos de l'enseignant,³⁶⁷ s'il n'y

³⁶³Ministère de l'Éducation Nationale, *ibid.*

³⁶⁴"(...) children (...) are aware of language from an early age. Initially, their awareness of language is typically tacit, though they may on occasion express the results of reflective awareness - when they have acquired sufficient means of expression from about the age of 2 1/2 years onwards, and when they are puzzled or challenged about the ways things are said. As children grow older, tacit awareness continues, and reflective awareness becomes more frequently expressed, as problems about language and thought become increasingly apparent to the child, as opportunities for social interaction, problem-solving and reflection increase, and as the child becomes more able to articulate the results of his or her experience and knowledge."

Robert Grieve, 1990, *Children's Awareness*, in Robert Grieve & Martin Hughes (eds.), *Understanding Children - Essays in Honour of Margaret Donaldson*, pp. 170, 171, Oxford: Basil Blackwell

³⁶⁵Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, *Plan d'Études - Enseignement Primaire, Langue Française*, p. 4

³⁶⁶Ministère de l'Éducation Nationale, *ibid.*

³⁶⁷A la base de cette tendance se trouve sans aucun doute le manque de différenciation interne à l'intérieur des classes, comme en témoigne la remarque suivante relative à une des activités proposées dans le cadre du français oral, à savoir l'écoute:

"Les activités d'écoute se font essentiellement avec l'ensemble des élèves de la classe, rarement en

avait un court passage consacré aux échanges oraux. Celui-ci spécifie que "Cette compétence [de communication] évolue

- à partir de situations concrètes, liées étroitement à un contexte et mettant en oeuvre des actes de parole plus ou moins prévisibles (jeux interactionnels, mini-dialogues, ...),
- vers des activités plus élaborées qui sollicitent davantage l'initiative et l'engagement des élèves (reportages, comptes rendus d'événements vécus, ...).

Ces dernières productions font appel à des opérations plus complexes qui demandent un effort plus prononcé de construction du discours. Il est très utile d'engager les élèves-récepteurs à une écoute active en leur demandant de poser des questions ou de corriger des erreurs à la fin de l'exposé ou du récit. Le moyen le plus efficace de pouvoir revenir sur certains points de la production orale ou sur l'organisation du discours en général est l'enregistrement qui permet au groupe d'écouter l'énoncé en différé, d'en faire la critique et de le corriger."³⁶⁸

La terminologie quelque peu technocratique (élève-recepteur) trahit un manque de confiance dans les capacités de jugement et de réflexion des élèves. Ceci est étonnant dans la mesure où les activités proposées s'adressent certainement à des élèves du degré supérieur qui devraient être capables de réfléchir au sujet de leurs propres productions orales en faisant preuve d'un esprit critique affirmé. Mais plutôt que de nous plaindre de ce passage, nous aimerions voir dans l'extrait ci-dessus un pont entre des conceptions fortement influencées par le structuralisme et une approche plus globale qui met en évidence la production active, responsable et commune des élèves dans le cadre de TEO et/ou de l'atelier d'écriture. Il est certain qu'il existe une nette différence entre des activités occasionnelles comme celles décrites au Plan d'Études et les activités régulières, donc institutionnalisées, avec TEO et avec l'atelier d'écriture. Néanmoins, la référence à l'enregistrement des énoncés nous fait penser immédiatement à TEO et nous permet de considérer le problème de l'évaluation sous un autre angle.

Dans le contexte de ce qui précède, il faut voir que TEO peut constituer et devenir, dans les mains de l'enseignant, un puissant instrument d'évaluation dans la tradition classique prônée par le

petits groupes ou en écoute individuelle." Et aux auteurs de poursuivre: "En vue de multiplier et de diversifier les possibilités d'écoute, il paraît utile d'installer, dans la classe, un coin-écoute, destiné aux activités individuelles ou en petits groupes, par exemple à l'aide de fiches autocorrectives." [Dans le cadre d'un enseignement moins dirigiste, il est intéressant de savoir de combien de coins une salle de classe pourrait bien s'accommoder!]

Brigitte Stammel & Aloyse Wirth & Jean-Pierre Wolff & Marie-Paule Maurer-Hetto, 1994, Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 5e Année d'Études 1992/1993, pp. 95, 96, Walferdange: ISERP/Section de Psychologie et de Recherches Psycho-Pédagogiques

³⁶⁸Ministère de l'Éducation Nationale, 1989, Plan d'Études - Enseignement Primaire, Langue Française, pp. 8, 9

Plan d'Études. En effet, et en dehors des histoires enregistrées qui sont finies ou en cours d'élaboration, l'enseignant peut, s'il y prend bien soin, enregistrer parallèlement sur cassette tous les échanges aboutissant au produit final. Encore doit-il être prêt à un grand effort et disposer du temps nécessaire à l'analyse des documents sonores qui restent toujours à sa disposition puisqu'ils peuvent être stockés sur disque dur et sur cassette. L'évolution des compétences orales de chaque enfant pourra être suivie de manière semblable à celle de ses compétences écrites par l'intermédiaire d'un recueil des textes dans un classeur particulier. Or, nous voyons bien que l'enseignant risque d'être submergé par les productions enfantines, s'il doit les analyser, selon les suggestions des auteurs du manuel de français pour la 3e année d'études, au moyen d'un outil comme le "modèle de l'araignée". "L'araignée comporte six critères d'évaluation gradués de 0 - 5. Les critères de l'évaluation de l'expression orale sont:

1) L'intelligibilité

Est-ce que le message passe?

2) L'adéquation

Est-ce que l'énoncé est adapté à la situation de communication?

3) La correction

Est-ce que l'énoncé est grammaticalement acceptable?

4) La richesse

Est-ce que l'énoncé est élaboré du point de vue lexical et syntaxique?

5) L'expressivité

Est-ce que l'énoncé est mis en valeur par une intonation, un rythme, des gestes et des mimiques adéquats?

6) La fluidité

Est-ce que le débit est normal?

L'enseignant utilise le modèle de l'araignée pour confectionner des fiches individuelles au moyen desquelles il évalue périodiquement les élèves, afin de dresser un bilan à la fin de chaque trimestre.

L'évaluation de l'oral porte sur

- les exercices structuraux qui préparent l'interaction,
- les activités d'interaction,
- les activités d'élaboration orale,
- les présentations orales (textes mémorisés ou élaborés) devant le public classe."³⁶⁹

Une telle évaluation des productions et des échanges oraux est-elle bien possible, voire même souhaitable? En plus, un tel modèle

³⁶⁹Français 3e année d'études (édition provisoire) - dossier méthodologique, pp. 17, 18, 19

est-il tous les jours applicable à l'intérieur des salles de classe? Nous ne voudrions pas approfondir ces points. Retenons simplement que le "modèle de l'araignée", comme tout autre modèle structuré dans le même genre, semble réduire en miettes toute activité de communication véritable telle que nous l'avions observée tout au long des travaux avec TEO en introduisant à la fois des critères et des contextes peu propices aux échanges et constructions orales authentiques.

A notre avis, le plus grand danger d'un modèle aussi structuré réside dans le fait que l'application des critères ci-dessus pourrait conduire les enseignants à considérer que les productions orales des enfants francophones (portugais, italiens, ...) ne brillent pas par un "débit normal", ne sont pas suffisamment "élaborées" du point de vue "grammatical", "lexical" et "syntaxique", ... Par conséquent, une telle attitude et une telle façon de juger l'oral risqueraient de nous poser de sérieux problèmes pour le travail dans la "zone proximale de développement". Nous ne pourrions plus aussi facilement envisager la création de groupes hétérogènes avec des élèves plus compétents sur le plan langagier afin de stimuler les compétences orales de tous les partenaires impliqués.

En fin de compte, il ne nous reste plus qu'à postuler qu'une telle manière d'évaluer les productions orales enregistrées avec TEO n'est guère possible ni souhaitable.

Le travail avec TEO nous a permis de constater chez les élèves un processus de développement langagier ayant pour base une discussion quasi permanente entre les élèves (le cas échéant également entre l'enseignant et les élèves) autour de leurs propres apprentissages et autour de leurs propres productions.

L'évaluation devra prendre en compte cette dimension dynamique et ne plus se baser uniquement sur une évaluation des compétences individuelles. En somme, l'évaluation devra intégrer le travail dans la "zone proximale de développement", donc intégrer des facteurs qualitatifs à côté des facteurs purement quantitatifs.³⁷⁰ L'évaluation d'une production qui met l'accent sur la collaboration entre enfants se doit de considérer le contexte même de la création particulière.³⁷¹ La disposition des enfants pour s'engager dans la co-

³⁷⁰"This view implied that developing children become **not more** but rather **otherwise** developed, making use of another set of instruments. Vygotsky, consequently, opposed all diagnostic procedures that were based on a purely quantitative approach."
René van der Veer & Jaan Valsiner, 1991, *Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis*, p. 70, Oxford: Blackwell

³⁷¹"The fundamentally contrasting tradition does not dispute the overall trend in development from less to more complex cognitive structures, but sees the focus as that of interpreting what children are doing in the interactive context in which their behaviour is typically rooted. This involves trying to construe children's behaviour, not in isolation, but in terms of their ability to interpret the contexts in which the tasks occur as an integral part of their performance with these tasks."
Roger Wales, 1990, *Children's Pictures*, in Robert Grieve & Martin Hughes (eds.), *Understanding Children - Essays in Honour of Margaret Donaldson*, p. 144, Oxford: Basil Blackwell

opération en vue du développement de leurs propres potentialités ne pourra certes pas être mesurée. Chaque individu présente des caractéristiques au niveau communicatif qui ne laissent pas présager de ses progrès et de ses compétences ultérieures. Un tel peut parler beaucoup au sein d'un groupe et ne pas assimiler beaucoup, tandis qu'un autre se renferme dans le silence avant de livrer la réponse tant attendue. Les mérites de ces approches divergentes varient en fonction de la composition du groupe et en fonction de la situation. L'évaluation qualitative d'une telle interaction pose évidemment problème.

Or, nous avons constaté lors du travail avec TEO et avec l'atelier d'écriture que l'auto-évaluation des enfants prend une place très importante et est directement tributaire de la qualité de la coopération et des interactions. Le degré et le volume des échanges ayant un caractère d'auto-évaluation pourraient indiquer un travail langagier efficient et prometteur.

Nous aimerions illustrer notre position sur l'évaluation par les réponses des enfants à certaines questions de notre interview. Malgré l'influence d'un enseignement fortement programmé et structuré, une grande partie des réponses des élèves se rapportent à certains aspects qualitatifs de l'apprentissage langagier comme

- l'authenticité,
- la dynamique,
- les aspects sociaux et émotionnels,
- la nécessité des enchaînements langagiers et
- le processus de développement des compétences orales et/ou écrites.

45) Est-ce que tu trouves qu'il est difficile de raconter une histoire dans une langue étrangère?

	oui	%	non	%
2e	11*	68.75	3*	18.75
3e (Tremuth)	6**	40	7**	46.66
3e (Sch.)	10***	55.55	2***	11.11
3e (Borsch.)	8****	40	5****	25
Total 3e	24	45.28	17	32.07
4e (Hennico)	14	70	6	30
4e (Entringer)	7*****	53.85	1*****	7.69
Total 4e	21	63.63	7	21.21
5e	7	50	7	50
Total	63	54.31	35	30.17

* un peu 2

** parfois 2

*** ça dépend 4

*** parfois 2

**** ça va 7

***** ça va, sauf pour les mots que je ne connais pas

Il est tout à fait étonnant de constater que le pourcentage des élèves qui pensent qu'il est difficile de raconter une histoire dans une langue étrangère (allemande, française, ...) n'est pas tellement élevé. Il varie entre 40% et 68.75%. Le dernier pourcentage est celui d'une deuxième année d'études qui ne vient que d'aborder l'étude de la langue française.

Les élèves avancent plusieurs raisons pour la difficulté en question:

- le français est une autre langue que nous ne connaissons pas encore;
- le français est la langue la plus difficile que nous devons apprendre;
- je ne connais pas les mots et les phrases;
- je dois raconter par morceaux;
- j'ai plus l'habitude de parler en français, alors je ne sais pas comment le dire en allemand;
- on peut faire des fautes et on ne sait plus comment continuer;
- si on se trouve devant les camarades, ces derniers rigolent quand on prononce mal.

Les explications des enfants qui pensent qu'il n'est pas très difficile de raconter une histoire dans une langue étrangère sont bien plus précises:

- j'ai appris le français par mes cousines qui sont françaises;
- quelques mots seulement sont difficiles, d'autres pas;
- les histoires qu'on a enregistrées sont super;

- je parle presque tous les jours français avec Paulo et ses cousins;
- je comprends tout;
- je connais presque tous les mots en français puisqu'on avait reçu la visite de gens qui parlaient le français;
- parce que je parle déjà bien le français que j'ai appris par mon grand-père qui est français;
- mon cousin est allemand et il m'apprend l'allemand (il habite à 500 km d'ici, à Vlotho);
- pour le français: avant l'école, j'ai passé 5 ans en France, maman travaillait, j'étais avec l'enfant de la patronne ou avec des amis; pour l'allemand: mon cousin me l'a appris; quand je vais au lycée, je choisis l'anglais, car je connais déjà l'allemand et le français;
- c'est peut-être déjà écrit et on peut le dire;
- si on réfléchit bien un peu, on peut le trouver;
- si on fait travailler sa cervelle, on trouve tous les mots, car on peut tout aussi bien écrire une histoire facile, pas toujours les plus difficiles;
- je sais déjà parler le français, car je l'ai appris de mon oncle;
- parce que je parle bien le français; quand j'étais petit, je regardais la télé française et pour cette raison je connais le français; j'ai demandé à mes parents ce que ça voulait dire;
- d'une part on l'apprend et d'autre part on me le dit.

Ces descriptions montrent de manière étonnante que les élèves en question voient bien la dimension sociale, active, qualitative et émotionnelle du processus d'acquisition langagière. Il serait tout à fait logique de répondre à ces attentes et d'organiser l'apprentissage langagier en fonction de ces lignes et de ces orientations. Les stratégies que les élèves mettent en oeuvre pour progresser reflètent d'ailleurs les mêmes préoccupations:

46) Comment et où trouves-tu les mots et les phrases que tu ne connais pas?
(plusieurs citations possibles)

	demander aux autres (enfants)	demander à l'enseignant	consulter un dictionnaire	réfléchir
2e	14	2	6	2
3e (Tremuth)	9	8	4	3
3e (Sch.)	10	15	14	1
3e (Borsch.)	1	2	8	
4e (Hennico)	-	-	-	-
4e (Entringer)	9	10	8	
5e	10	4	9	1
Total	53	41	49	8

Que l'apprentissage langagier, et par conséquent également son évaluation, ne consistent pas en un assemblage plus ou moins habile de structures élémentaires trouve son reflet dans les réponses des enfants à la question suivante:

49) Est-ce que tu préfères parler plus longuement (discours continu) que par mots ou phrases simples et courtes?

	oui	%	non	%
2e	12	75	4	25
3e (Tremuth)	12	80	3	20
3e (Sch.)	16	88.88	2	11.12
3e (Borsch.)	11	55	9	45
Total 3e	39	73.58	14	26.42
4e (Hennico)	16	80	4	20
4e (Entringer)	7	53.85	6	46.15
Total 4e	23	69.70	10	30.30
5e	11	78.57	3	21.43
Total	85	73.28	31	26.72

Citons quelques explications en faveur d'un discours enchaîné:

- si on ne dit que des mots, personne ne sait exactement ce qui s'est passé;
- "esou weess de ganz genee, wat a woufier et passéiert as";
- "wann een nët e puer Sätz hannereneen seet, dat huet jo kee Sënn";
- sinon les autres se demandent où est le reste de l'histoire;
- si on doit parler mot par mot, on a déjà oublié la moitié;
- quand on dit la première phrase et quand on connaît d'autres phrases, on les oublie quand on ne peut pas enchaîner;
- je veux continuer même si je ne sais pas sur le moment;
- "dass ee weess, wat ee wëll soen; wann een nëmmen »ech« seet, weess een nët, wat ee wëll soen";
- "ech schwätze gäer méi; si versti mech besser, wann ech méi laang schwätzen, och wann ech emol eppes nët weess";
- pour qu'on puisse mieux comprendre et mieux réfléchir ("e weess, em wat et geet");
- "wann een d'Geschicht ënnerbrécht, da versteet deen anere se nët méi";
- on peut s'expliquer mieux;
- "wann ech méi hannereneen soen, léieren ech besser franséisch;"
- le français est beau à parler en vue de mes vacances en France.

Ces réponses traduisent bien la conviction des enfants qu'un apprentissage langagier véritable et efficace ne se déroule pas en dehors d'un contexte significatif et relevant. La correction orthographique et grammaticale n'est qu'un outil qui nous permet de réaliser nos besoins de communication et de réalisation personnelles. Les enfants semblent bien se rendre compte des motivations premières qui guident nos apprentissages, comme en témoignent certaines réponses à la question suivante:

28) Est-ce que tu fais attention à l'orthographe en écrivant?

	oui	%	non	%
2e	9	60	6	40
3e (Tremuth)	12	80	3	20
3e (Sch.)	12	66.66	6	33.33
3e (Borsch.)	11*	55	2*	10
Total 3e	35	66.04	11	20.75
4e (Hennico)	-	-	-	-
4e (Entringer)	2**	15.38	8**	61.54
Total 4e	2	15.38	8	61.54
5e	10	71.43	4	28.62
Total	56	58.33	29	30.21

* pas tellement 7

** pas beaucoup

** pas tant que d'habitude

** préparation: non; version finale: oui

Bien que certains enfants restent particulièrement préoccupés par l'orthographe, d'autres (environ 40%) pensent qu'il est primordial de s'exprimer:

- je finis l'histoire et je corrige après;
- "ech verbessern eréischt herno, wann ech ganz fäerdeg sin, dat geet méi liicht; léiwer herno, da bleift d'Geschicht ëmmer grouss";
- "ech liesen ëmmer de Saz nach eng Kéier, den Här Lehrer seet: Feler zielen nët, mier verbessern duerno";
- "den Här Lehrer seet ëmmer: 't as nët wichteg, op ët richtig oder falsch as; 't muss een nëmme schreiwen, duerno kann een nach ëmmer verbessern; ech schreiwen drop lass";
- on corrige après en vue de la publication dans le journal;
- "ech maachen e Saz, fueren da mam Pfeil no an da fannen ech déi meeschte Feler";
- j'écris comme je le pense et je regarde dans le "Kinderlexikon";
- j'emmène les histoires à la maison et je demande à ma mère et à mon père;
- après nous prenons la correction automatique (F7 + Vorschlag).

Les élèves comprennent également que le travail de groupe constitue un facteur déterminant qui leur permet d'apprendre une langue dans un climat de confiance:

53) Est-ce que tu apprends quelque chose en groupe?

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	17*	94.44		
3e (Borsch.)	18	90	2	10
Total	50	94.34	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	7**	53.85	5**	38.46
Total	27	81.82	5	15.15
5e	13	92.86	1	7.14
Total	103	88.79	11	9.48

* un peu

** je ne sais pas

Qu'est-ce que tu apprends en groupe?

- avec les étrangers on peut apprendre leur langue;
- les autres langues que je ne sais pas encore parler; s'il y a quelqu'un qui les parle, il peut me corriger ou bien on entend ses propres fautes;
- des phrases et des mots nouveaux;
- "Sätz, déi ech nët weess, ech behalen se och";
- comment marchent les phrases;
- écrire des histoires ensemble avec les autres et pas seule;
- travailler ensemble et mieux se connaître les uns les autres;
- aider les autres;
- bien s'entendre avec d'autres enfants;
- parler mieux.

Pourquoi apprends-tu quelque chose en groupe?

- parce qu'on parle ensemble;
- parce que je peux questionner les autres;
- parce qu'on parle au sujet des choses et après on comprend;
- parce que j'apprends des enfants qui savent plus;
- "eleng as et méi schwéier, wann een hëlleft, weess de méi wéi ganz eleng";
- parce qu'on devient de meilleurs amis;
- si après tu as une profession, tu sais déjà travailler en groupe.

Les réponses ci-dessus sont le résultat d'une auto-évaluation de la part des élèves au sujet de leurs apprentissages dans le cadre du travail avec l'ordinateur et avec TEO. Il nous semble important d'impliquer les élèves à tous les niveaux dans une réflexion au sujet du processus d'apprentissage dans lequel ils se sont engagés. La diversité des réponses montre une fois de plus les différences de perception et de conceptualisation des élèves. Ce sont précisément ces différences qu'il faut accepter et mettre en valeur afin d'en tirer profit dans la pratique institutionnalisée de TEO et de l'atelier d'écriture. Nous voudrions illustrer ces facettes de l'auto-évaluation par la question suivante:

56) Qu'est-ce que tu as appris en travaillant avec l'ordinateur?

- "immens vill!";
- comment écrire des histoires ("alors je me le rappelle la prochaine fois");
- comment fonctionne l'ordinateur et travailler avec lui et avec les programmes ("beaucoup: le clavier et les lettres, démarrer et éteindre, insérer une disquette"; "den «ß» maachen, den Här Tremuth hat dat vergiess, d'Sara huet dat font");
- corriger correctement; la correction automatique de l'orthographe;
- écrire mieux, plus vite, relire, des phrases et des mots nouveaux ("wéi »berühmt« geschriwwe gët");
- je trouve les fautes en relisant, quand j'écris et quand je parle;
- demander quelque chose aux autres quand je ne le sais pas;
- comment parler des phrases;
- parler un texte avec TEO;
- des mots anglais;
- beaucoup de choses que l'on doit retenir.

Les élèves ont également procédé à une évaluation du logiciel TEO:

57) Est-ce que le programme TEO est facile à manipuler?

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	12	80	3	20
3e (Sch.)	15	83.33	3	16.66
3e (Borsch.)	20	100		
<i>Total 3e</i>	47	88.68	6	11.32
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	12	92.31	1	7.69
<i>Total 4e</i>	32	96.96	1	3.04
5e	13	92.86	1	7.14
Total	105	90.52	11	9.48

Les aspects techniques ne prennent que peu de place par rapport aux aspects pédagogiques de l'utilisation de TEO.

Pourquoi TEO est-il facile à manipuler?

- il suffit que quelqu'un le montre, l'explique et l'on sait facilement comment ça fonctionne; on n'a pas besoin d'aide; si on l'a fait une fois, on le sait déjà; "undrécken a lass"; "wat mier brauche fir drop ze schaffen, wesse mier schons";
- c'est bien expliqué ("iwwerall steet derbäi, wat et as");
- si on regarde les icônes, on sait tout; il n'y a rien d'écrit, tout est dans les icônes;
- ce n'est pas tellement différent des autres programmes;
- TEO est facile de manipuler; il suffit de manipuler la souris, les boutons (micro), de parler et d'enregistrer; "du konzentriert dech méi wanns de eppes sees, well de Programm einfach ze bedéngen as"; c'est facile avec la souris pour jeter quelque chose à la poubelle, pour faire des "élastiques";
- on peut bien y travailler parce qu'il y a toujours quelqu'un avec moi;
- on entend tout de suite ce qu'on a dit.

Quelques problèmes sont néanmoins relevés:

- le programme est difficile à démarrer;
- ça dure trop longtemps pour quitter le programme;
- il faut connaître le français pour lire les messages d'erreur ("wanns de kee franséisch weess, solls de d'Fangeren ewech halen");
- il est difficile de chercher son histoire dans les colonnes;
- arrêter avec l'histoire et continuer le lendemain est difficile;
- je ne sais pas ce que veulent dire certains mots sur l'ordinateur: "eject".

La pertinence des remarques des enfants dans le contexte langagier et informatique montre que l'évaluation ne doit pas rester le domaine privilégié de l'enseignant. Les capacités des élèves à évaluer leurs propres efforts pourraient être développées dès le plus jeune âge avec le soutien d'un enseignant bien informé sur les processus langagiers en cause. L'efficacité de l'enseignement des langues ne saurait que profiter de tout effort d'auto-évaluation de la part des enfants, mais également de la part de l'enseignant, qui lui aussi a tout intérêt à s'interroger sur les conséquences et sur les implications des moyens et outils pédagogiques et didactiques mis en place. De telles réflexions permettraient d'adopter une vue qui,

loin d'ignorer le besoin, dans le cadre de notre système scolaire actuel, d'évaluations quantitatives ponctuelles, n'oublierait cependant pas de documenter l'évolution des productions orales et écrites des enfants dans l'optique d'une évaluation qualitative rendant compte du processus de développement individuel et collectif.

Nous devons pour cela placer toute notre confiance dans les capacités d'auto-évaluation des enfants. Cette dernière, comme le démontrent bon nombre de remarques de la part des élèves, permet une meilleure prise de conscience des problèmes surgissant au cours du processus d'apprentissage. Que les enfants disposent du métalangage nécessaire à toute auto-évaluation est confirmé par le fait que les enfants, lors du travail avec TEO, ont immédiatement essayé de lire, de pénétrer et de décrypter le métalangage informatique. N'hésitons donc pas à accorder à tous nos élèves le droit aux activités de jugement et d'évaluation. Pour cela, il leur faut également accorder le droit de "perdre" du temps dans l'enchaînement de discussions autour de productions autonomes.

En guise de conclusion, et au risque de tomber dans le piège de la redondance, nous aimerions citer quelques réponses des enfants à la question

38) Est-ce que tu apprends quelque chose avec TEO?

	oui	%	non	%
2e	15	93.75	1	6.25
3e (Tremuth)	12	80	3	20
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	17*	85		
Total 3e	47	88.68	3	5.66
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	10**	76.92	1**	7.69
Total 4e	30	90.91	1	3.03
5e	14	100		
Total	106	91.38	5	4.31

* un peu 3

** pas beaucoup

** je ne sais pas

Pourquoi apprends-tu quelque chose avec TEO?

2e année d'études:

- parce que nous parlons beaucoup et les autres apprennent beaucoup de moi;
- parce qu'il est beau de parler le français;
- parce que j'apprends le français de quelqu'un qui connaît déjà le français, alors les autres me disent ce que je dois dire et m'expliquent en luxembourgeois ce que ça veut dire;

- parce que je peux parler français avec les autres;
- "well mer wëssen, soss kréien ech Problemer, wann ech grouss sin op franséisch";

3e année d'études:

- parce que je perfectionne ma prononciation et je ne bégaie plus;
- parce que je peux parler différentes langues ("dofir hun ech franséisch esou gären, wëll et den TEO gët);
- parce que j'aide les autres à parler français;
- parce que, quand je parle, je peux immédiatement corriger les fautes, car je l'entends;
- parce que ça fait plaisir, on ne doit pas travailler dans la salle de classe et on peut corriger ce qui est faux;
- les autres peuvent m'aider lorsqu'un mot est faux ou inconnu; "mat engem aneren dee besser as, dee wëll nët ëmmer eppes schwätzen, dee seet mier Saachen wéi ech et soll soen!;
- parce que je peux retenir plus de choses et apprendre mieux, car l'ordinateur répète ce que je dis et alors je le retiens;
- parce qu'on peut apprendre ensemble avec les autres enfants et parce qu'on parle français ensemble;
- parce que je parle toujours plus le français, je parle plus et ainsi j'apprends plus;
- parce qu'avec les autres on note les phrases fautives et on corrige après;
- parce que j'apprends à manipuler l'ordinateur et à raconter des histoires;
- parce que je progresse mieux à l'oral;
- parce que je fais des expériences nouvelles avec beaucoup plus de choses;
- parce que j'apprends à travailler avec tous les enfants;

4e année d'études:

- parce que j'obtiens de bonnes idées des autres;
- parce qu'on apprend beaucoup de choses des copains en travaillant ensemble et en écoutant d'autres histoires;
- parce que les uns aident les autres;
- parce qu'on apprend à connaître les autres enfants;
- parce qu'il est bien de discuter avec les autres comment on fait l'histoire; on apprend à raconter;
- parce qu'on parle beaucoup de français;
- parce qu'on apprend à connaître la machine et le programme;
- parce qu'on apprend la bonne prononciation;

5e année d'études:

- parce qu'on apprend comment formuler des questions;
- parce qu'on entend comment c'est prononcé;
- parce que quand je ne comprends pas quelque chose, je peux le demander aux autres (même au maître);
- parce qu'on peut trouver de nouveaux mots, car on doit réfléchir sur ce qu'on dit.

Bibliographie

- Calkins, Lucy Mc Cormick**, 1994,
The Art of Teaching Writing, Portsmouth: Heinemann
- Fox, Carol**, 1993,
At the Very Edge of the Forest, London: Cassell
- Grieve, Robert**, 1990,
Children's Awareness, in Robert Grieve & Martin Hughes (eds.), *Understanding Children - Essays in Honour of Margaret Donaldson*, Oxford: Basil Blackwell
- Grieve, Robert & Hughes, Martin (eds.)**, 1990,
Understanding Children - Essays in Honour of Margaret Donaldson, Oxford: Basil Blackwell,
- Ministère de l'Éducation Nationale**, 1989,
Plan d'Études - Enseignement Primaire, L'évaluation
- Stammet, Brigitte & Wirth, Aloyse & Wolff, Jean-Pierre & Maurer-Hetto, Marie-Paule**, 1994,
Observation de l'Introduction du Nouveau Programme de Français en 5e Année d'Études 1992/1993, Walferdange: ISERP/Section de Psychologie et de Recherches Psycho-Pédagogiques
- Veer, René van der & Valsiner, Jaan**, 1991,
Understanding Vygotsky - A Quest for Synthesis, Oxford: Blackwell
- Wales, Roger**, 1990,
Children's Pictures, in Robert Grieve & Martin Hughes (eds.), *Understanding Children - Essays in Honour of Margaret Donaldson*, Oxford: Basil Blackwell

13) Conclusion

TEO s'est aventuré sur le terrain difficile de l'apprentissage oral d'une langue étrangère, à savoir le français pour les besoins du projet.

Nous voudrions souligner dans nos remarques finales les facteurs essentiels d'un apprentissage des langues au niveau oral tels que nous les avons dégagés dans le projet TEO. Ces facteurs sont à voir en relation directe avec les caractéristiques d'un oral authentique que nous retrouvons dans un discours enchaîné. A notre avis, une communication authentique ne peut se concrétiser, au niveau et à l'intérieur d'une salle de classe, qu'autour des productions des élèves. Le projet a montré que les enfants, tout en ne disposant que de compétences langagières réduites dans une langue étrangère (français, par exemple pour les enfants luxembourgeois), étaient prêts à élaborer des histoires orales avec la collaboration de camarades plus compétents. L'attitude active des enfants dans un domaine et sur un terrain que d'aucuns pourraient considérer comme trop difficiles pour des débutants a confirmé nos attentes liées au concept du "storying". Le fait de pouvoir raconter et élaborer des histoires d'une manière autonome et responsable semble constituer une condition suffisante pour la production d'un discours oral varié, même dans une langue étrangère.

TEO met en oeuvre une unité de production et d'apprentissage qui permet et valorise:

- l'activité autonome et responsable de chaque élève ("storying");
- la concrétisation de cette activité propre par la coopération et l'échange;
- le travail commun mettant à contribution les compétences différentes de chaque intervenant (différenciation, travail dans la "zone proximale de développement");
- le contrôle constant des conditions et situations de production par les élèves;
- l'occasion permanente d'engager une réflexion au niveau du métalangage et au sujet des stratégies à développer;
- la prise de conscience et l'intériorisation des concepts dégagés;
- la possibilité d'une auto-évaluation du processus d'élaboration et des produits réalisés;
- une communication orale dynamique à l'intérieur et au delà de l'unité d'apprentissage.

Afin que les apprenants puissent bénéficier au cours de leur apprentissage langagier des effets des facteurs ci-dessus, nous pensons que l'unité de production TEO doit fonctionner dans un cadre institutionnalisé à l'intérieur de la salle de classe. Les productions orales doivent s'insérer dans une pratique d'échanges journaliers et réguliers. Les interactions, les échanges, les dialogues et leur observation par les intervenants feront sauter les verrous de l'action pédagogique traditionnelle.

TEO, tout comme les nouvelles technologies de l'information et de la communication, peut encourager et favoriser l'éclosion d'une culture pédagogique à la recherche d'une ouverture sur le monde social et culturel nourri par les différences de chacun. Citons les mots judicieux de Karl Mannheim: "I wish to reaffirm that educating must now represent the richest possible contact between persons and the recognition of the relationship between persons and the society in which they have grown up."³⁷²

Il ne faut pas voir dans TEO un gadget qui n'engage à rien et qui est réservé à une utilisation occasionnelle dans le cadre d'un enseignement traditionnel. TEO, tout comme l'atelier d'écriture, ne peut révéler et réaliser toutes ses possibilités et qualités que dans un apprentissage langagier qui reconnaît la primauté de l'acte social. Selon Karl Mannheim, les chemins de l'apprentissage qui conduisent vers le savoir doivent respecter les facteurs typiquement humains qui participent nécessairement à sa construction. Par conséquent il ne faut pas garder éternellement "die Scheu vor Körperlichkeit, Sinnlichkeit, Zeitlichkeit, Dynamik und Gesellschaftlichkeit" d'un enseignement traditionnel.³⁷³ Mannheim insiste: "So muß auch hier das falsche Ideal der absolut abgehobenen entmenschlichten Sicht durch das Ideal der konstitutiv-menschlichen, aber stets sich erweiternden menschlichen Sicht ersetzt werden."³⁷⁴

Les productions des enfants documentées tout au long des pages de ce rapport nous semblent témoigner d'une orientation possible dans la direction envisagée par Karl Mannheim.

Il est regrettable que le projet n'ait pas pu procéder à une analyse plus détaillée des productions enfantines, notamment au niveau des contenus. De même, les enregistrements sur cassette des interactions lors de la phase d'élaboration des histoires n'ont pas pu être exploités comme le souhaitaient les auteurs du projet, faute de temps et de ressources humaines disponibles. Les productions orales et les enregistrements réalisés au cours du projet restent à

³⁷²Karl Mannheim & W. A. Stewart, 1962, *An Introduction to the Sociology of Education*, p. 32, London: Routledge & Kegan Paul

³⁷³Karl Mannheim, 1985 (first edition 1929), *Ideologie und Utopie*, S. 257, Frankfurt am Main: Klostermann

³⁷⁴Karl Mannheim, *ibid.*, S. 255

la disposition de toute personne intéressée par une exploitation des données recueillies.

Bibliographie

Mannheim, Karl, 1985 (first edition 1929),

Ideologie und Utopie, Frankfurt am Main: Klostermann

Mannheim, Karl & Stewart, W. A., 1962,

An Introduction to the Sociology of Education, London: Routledge & Kegan Paul

14) Interview

Nous allons par la suite donner les tableaux avec les données brutes recueillies lors de l'interview avec les enfants des classes impliquées dans le projet. Nous tenons à reproduire certaines réponses qui nous semblent significatives et importantes.

Questionnaire TEO enfants

	garçons	filles	Total
2e	7	9	16
3e (Tremuth)	10	5	15
3e (Scheuren)	8	10	18
3e (Borschette)	9	11	20
4e (Hennico)	11	9	20
4e (Entringer)	7	6	13
5e	8	6	14
Total	60	56	116

Histoires

1) Est-ce que tes parents et amis ont lu des histoires pour toi quand tu étais petit?

	oui	%	non	%
2e	11	68.75	5	31.25
3e (Tremuth)	9	60	6	40
3e (Sch.)	16	88.88	2	11.11
3e (Borsch.)	11	55	9	45
Total 3e	36	67.92	17	32.08
4e (Hennico)	15	75	5	25
4e (Entringer)	9*	69.23	3*	5.66
Total 4e	24	72.72	8	24.24
5e	9	64.29	5	35.71
Total	80	68.97	35	30.17

* parfois, pas souvent

2) Est-ce que tes parents et amis t'ont raconté des histoires quand tu étais petit?

- *Mon père inventait des histoires, c'était rare, mais j'aimais ça.*

	oui	%	non	%
2e	12	75	4	25
3e (Tremuth)	11	73.33	4	26.66
3e (Sch.)	17	94.44	1	5.55
3e (Borsch.)	14	70	6	30
Total	42	79.25	11	20.75
4e (Hennico)	11	55	9	45
4e (Entringer)	8*	61.54	3*	23.08
Total	19	57.57	12	36.36
5e	9	64.29	5	35.71
Total	82	70.69	32	27.59

* encore moins souvent

* parfois

3) Est-ce que tu aimes raconter des histoires?

- *An der Spillschoul war ech ëmmer eng 1 am Geschichtenerzielen; wa méng Joffer eng Kéier fort war, hun ech de Kanner ëmmer missen eng Geschicht erzielen.*
- *Quand je raconte des histoires à ma soeur, je me souviens du temps ou j'étais petit.*

	oui	%	non	%
2e	11	68.75	5	31.25
3e (Tremuth)	10*	66.66	4*	26.66
3e (Sch.)	14	77.77	4	22.22
3e (Borsch.)	14**	70	2**	10
Total 3e	38	71.70	10	18.87
4e (Hennico)	17	85	3	15
4e (Entringer)	6***	46.15	4***	30.77
Total 4e	23	69.70	7	21.21
5e	1	7.14	13	92.86
Total	73	62.93	35	30.17

* ça va

** un peu 4

*** parfois

*** ça va 2

4) Est-ce que tu aimes raconter des histoires en compagnie d'autres élèves?

- *Ils peuvent apprendre des choses de moi et moi je peux apprendre quelque chose d'eux.*

	oui	%	non	%
2e	10	62.50	6	37.50
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	17	94.44	1	5.56
3e (Borsch.)	7*	35	9*	45
<i>Total 3e</i>	<i>39</i>	<i>73.58</i>	<i>10</i>	<i>18.87</i>
4e (Hennico)	15	75	5	25
4e (Entringer)	9**	69.23	1**	7.69
<i>Total 4e</i>	<i>24</i>	<i>72.72</i>	<i>6</i>	<i>18.18</i>
5e	13***	92.86		
Total	86	74.14	22	18.96

* un peu 4

** ça va

** je ne sais pas 2

*** parfois

5) Quelle est ton histoire favorite? Pourquoi?

- *"The Beauty and the Beast: c'est mystérieux, il y a du suspens et à la fin un "happy end".*

6) Qu'est-ce qui te plaît le plus dans les histoires? Pourquoi?

- *J'aime quand c'est mélangé: gai, triste.*

7) Quel genre d'histoires préfères-tu?

- *J'aime les histoires qui parlent de choses mystérieuses, qui parlent de quelqu'un qui rêve et qui vit des choses extraordinaires.*

8) Pourquoi préfères-tu ce genre et pas d'autres?

- *J'aime les histoires qui durent, qui ont un sens, qui racontent quelque chose de réel, de la vie.*

9) Est- ce que tu aimes jouer et interpréter les histoires que tu connais?

- *Je raconte à ma soeur ce que j'ai vécu, ce que j'ai lu, je raconte des histoires personnelles à mon lapin.*
- *Je joue d'après la cassette vidéo "Le livre de la jungle", mais je ne joue pas "En Suisse avec la classe" ou "La première communion".*

	oui	%	non	%
2e	10*	62.50	3*	18.75
3e (Tremuth)	11**	73.33	3**	20
3e (Sch.)	10	55.55	8	44.44
3e (Borsch.)	15***	75	4***	20
<i>Total 3e</i>	36	67.92	15	28.30
4e (Hennico)	17	85	3	15
4e (Entringer)	10	76.92	3	23.08
<i>Total 4e</i>	27	81.81	6	18.18
5e	2	14.29	12	85.71
Total	75	64.66	36	31.03

* parfois 3

** parfois

*** un peu

10) Est-ce que tu aimes raconter des histoires à d'autres personnes?

- *On comprend ce qu'on aime quand on parle.*
- *Je raconte des histoires à ma petite soeur. Elle me dit le nom d'un animal, puis je commence à inventer n'importe quoi.*

	oui	%	non	%
2e	10*	62.50	5*	31.25
3e (Tremuth)	7**	46.66	7**	46.66
3e (Sch.)	13	72.22	5	27.77
3e (Borsch.)	13***	65	4***	20
<i>Total 3e</i>	33	62.26	16	30.19
4e (Hennico)	-	-	-	-
4e (Entringer)	4	30.77	1	7.69
<i>Total 4e</i>	4	30.77	1	7.69
5e	4	28.57	10	71.43
Total	51	53.12	32	33.33

* seulement à ceux que je connais bien

** un peu

*** un peu 3

11) D'où est-ce que tu tiens tes histoires? (plusieurs nominations possibles):

	livre	télé, cinéma, cassettes	vécu	imagination
2e	9	2	3	5
3e (Tremuth)	11	3	3	1
3e (Sch.)	16	6	5	2
3e (Borsch.)	9	10	1	2
<i>Total 3e</i>	36	19	9	5
4e (Hennico)	2	3	3	2
4e (Entringer)	6	1	3	4
<i>Total 4e</i>	8	4	6	6
5e	8		6	4
Total	61	25	24	20

12) Est-ce que tu aimes rêver?

- *Quand je m'ennuie à l'école ou au cours de religion, j'imagine d'autres choses, alors c'est moins grave.*
- *Je rêve d'être un héros, je sauverais beaucoup de petits enfants à la piscine de Mondorf.*
- *J'ai souvent des cauchemars, j'ai tellement peur de la mort, j'ai peur que mes grands-parents ne meurent. Je dis toujours à mon père de ne pas regarder les films policiers.*

	oui	%	non	%
2e	14	87.50	2	12.50
3e (Tremuth)	11*	73.33	3*	20
3e (Sch.)	12**	66.66	4**	22.22
3e (Borsch.)	17***	85	1***	5
<i>Total 3e</i>	40	75.47	8	15.09
4e (Hennico)	19	95	1	5
4e (Entringer)	10****	76.92	1****	7.69
<i>Total 4e</i>	29	87.87	2	6.06
5e	8	57.14	6	42.86
Total	91	78.45	18	15.52

* ça dépend

** parfois 2

*** pas tellement 2

**** ça va

**** parfois

Lire

13) Est-ce que tu possèdes beaucoup de livres?

- *J'aimerais avoir plus de livres, mais je ne sais pas où je peux les acheter. Ma mère ne va jamais avec moi en ville, dans les librairies.*

	oui	%	non	%
2e	15	93.75	1	6.25
3e (Tremuth)	11	80	3	20
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	15	75	5	25
<i>Total 3e</i>	44	84.62	8	15.38
4e (Hennico)	16	80	4	20
4e (Entringer)	10	76.92	3	23.08
<i>Total 4e</i>	26	78.78	7	21.21
5e	11	78.57	3	21.43
Total	96	83.48	19	16.52

A peu près combien?

0 - 10	15
11 - 20	25
21 - 30	17
31 - 40	6
41 - 50	12
51 - 60	4
61 - 70	3
71 - 80	4
81 - 90	2
91 - 100	8
101 - 200	6
> 200	3

14) Est-ce que tu aimes les livres d'images?

- *Ech kucken d'Billen, an dann roden ech wéi et gét, ech denken, wéi se geschriwen hun, an e puer Kéier as et richtig an e puer Kéier as et falsch.*

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	13	86.66	2	13.33
3e (Sch.)	16	88.88	2	11.11
3e (Borsch.)	16*	80	1*	5
Total	45	84.91	5	9.43
4e (Hennico)	19	95	1	5
4e (Entringer)	12	92.31	1	7.69
Total	31	93.94	2	6.06
5e	10	71.43	4	28.57
Total	99	85.34	14	12.07

* un peu 3

15) Est-ce que tu aimes les bandes dessinées?

- *On montre les mouvements et les sons, on voit les choses comme à la télé, j'adore les schtroumpfs, le texte est drôle; on dit par exemple: "Je veux schtroumpfer", alors je dois réfléchir ce que ça veut dire "schtroumpfer".*
- *Avec les bandes dessinées il est clairement marqué qui parle.*

	oui	%	non	%
2e	14*	87.50	1*	6.25
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	16	88.88	2	11.11
3e (Borsch.)	15*	75	2*	10
Total 3e	46	86.79	4	7.55
4e (Hennico)	17	85	3	15
4e (Entringer)	11**	84.62	1**	7.69
Total 4e	28	84.85	4	12.12
5e	10	71.43	4	28.57
Total	98	84.48	13	11.21

* ça va

** un peu 3

*** parfois

16) Quel est ton livre préféré? Pourquoi?

17) Quel est ton auteur préféré? Pourquoi?

- *Ils font des livres et sans livres il ne se passe rien.*
- *Astrid Lindgren - je suis finlandais, elle est suédoise.*

	<i>Auteurs cités</i>
2e	12
3e (Tremuth)	1
3e (Scheuren)	10
3e (Borschette)	10
4e (Hennico)	7
4e (Entringer)	9
5e	5

18) Quel est le titre des trois derniers livres que tu as lus?

<i>titres connus</i>	0	1	2	3
2e	1	1	2	12
3e (Tremuth)	2	1	1	11
3e (Sch.)				18
3e (Borsch.)		2	5	13
4e (Hennico)	1		5	14
4e (Entringer)		1	1	11
5e			1	13

19) Pourquoi lis-tu?

- *Je m'imagine ce que je lis, je vais toujours plus loin, après je ne sais plus où je en suis arrêté.*
- *Tout se passe lentement, j'aime ça, à la télé ça va trop vite pour moi; on voit tout de suite la personne; quand on lit, il faut l'imaginer.*
- *Parce que les parents le veulent: "Huel emol e Buch an de Grapp!".*
- *Fir herno fir den Examen, do muss ee jo och Geschichte maachen, fir déi gutt ze wëssen.*

20) Qu'est-ce que la lecture provoque chez toi?

- *'t as eppes lass an der Geschicht, ech mengen ech wäer **an** der Geschicht.*
- *'t gesäit een alles aanescht, wann een d'Aen zoumécht.*
- *Quand je lis que les hommes sont allés à la lune, j'aimerais les accompagner et observer tout là haut.*
- *Ech mengen heiandsdo, ech schreiwen eppes derbäi; ech liese jhust fir Iddien ze sammeln fir mäi Buch.*

Écrire

21) Est-ce que tu aimes écrire?

- *On peut alors apprendre à écrire des choses que nous ne connaissons pas encore, on peut inventer des histoires.*
- *J'aime travailler à mon livre: Méng Mamm fënnt ët spannend a seet, ech soll weider schreiwen; wann ech gestuerwen sin, kënnen aanerer dat liesen.*
- *Je ne lis pas bien, j'écris mal, ma mère se fâche, je fais trop de fautes, j'adore les messages secrets, on voit moins les fautes; mon grand frère écrit très bien, moi, non.*
- *'t brauch ee vill Nerven, well een andauernd Feler huet.*
- *Non, ça fait mal aux doigts; j'ai même une bosse à mon doigt.*
- *Nee, well ech dann ëmmer direkt muss un d'Schoul denken.*

	oui	%	non	%
2e	12	80	3	20
3e (Tremuth)	7	46.66	8	53.33
3e (Sch.)	13	72.22	5	27.77
3e (Borsch.)	16*	80	2*	10
<i>Total 3e</i>	36	67.92	15	28.30
4e (Hennico)	10	55.55	8	44.44
4e (Entringer)	2**	15.38	9**	69.23
<i>Total 4e</i>	12	38.71	17	54.84
5e	2	14.29	12	85.71
Total	62	54.87	47	41.59

* un peu 2

** parfois 2

22) Quel genre d'écrit préfères-tu? Pourquoi?

- *Quand j'écris un texte, c'est pour moi, j'écris mieux. Pour les exercices, je fais trop de fautes.*

23) Est-ce que tu écris seulement à l'école ou également ailleurs? Où?

24) Qu'est-ce que l'écriture provoque chez toi?

- *Ech si frou, dat ech ëppes vu mir aus gemaach hun.*
- *Ech denke wéi wann ech e Buch géing schreiwen.*
- *Je veux devenir un auteur moi-même.*
- *Ech froe mech, wien d'Schoul erfonnt huet.*

25) Est-ce que tu aimes écrire avec l'ordinateur?

- *Ça fait du plaisir parce qu'on peut le faire tout seul et il n'y a pas le maître.*
- *L'ABC est tout entier là devant moi.*

	oui	%	non	%
2e	14	87.50	2	12.50
3e (Tremuth)	14	93.33	1	6.66
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	19*	95		
<i>Total 3e</i>	51	96.23	1	1.89
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	12	92.31	1	7.69
<i>Total 4e</i>	32	96.96	1	3.03
5e	14	100		
Total	111	95.69	4	3.45

2e: am allerléiwsten; immer gerne; immens gerne und gut

* un peu

26) Quel genre d'histoires préfères-tu? Pourquoi?

27) Est-ce que tu aimes publier tes histoires?

- *Si petit et déjà dans le journal!*

	oui	%	non	%
2e	15	93.75	1	6.25
3e (Tremuth)	13	86.66	2	13.33
3e (Sch.)	15	83.33	3	16.66
3e (Borsch.)	12*	60	5*	25
<i>Total 3e</i>	40	75.47	10	18.87
4e (Hennico)	-	-	-	-
4e (Entringer)	9**	69.23	3**	23.08
<i>Total 4e</i>	9	69.23	3	23.08
5e	9	64.29	5	35.71
Total	73	76.04	19	19.79

* un peu

3

** ça dépend de la qualité des histoires

28) Est-ce que tu fais attention à l'orthographe en écrivant?
 Sous quelle forme et comment?

- *Ech denke no, ech schreiwen, ech liesen eemol, zweemol, nach eng Kéier, dann denken ech no, op et passt.*

	oui	%	non	%
2e	9	60	6	40
3e (Tremuth)	12	80	3	20
3e (Sch.)	12	66.66	6	33.33
3e (Borsch.)	11*	55	2*	10
<i>Total 3e</i>	35	66.04	11	20.75
4e (Hennico)	-	-	-	-
4e (Entringer)	2**	15.38	8**	61.54
<i>Total 4e</i>	2	15.38	8	61.54
5e	10	71.43	4	28.62
Total	56	58.33	29	30.21

* pas tellement 7

** pas beaucoup

** pas tant que d'habitude

** préparation: non; version finale: oui

Divers

29) Est-ce que tu aimes regarder la télévision?

	oui	%	non	%
2e	16	100		
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	14	77.77	4	22.22
3e (Borsch.)	12*	60	1*	5
<i>Total 3e</i>	41	77.36	5	9.43
4e (Hennico)	18	90	2	10
4e (Entringer)	13	100		
<i>Total 4e</i>	31	93.94	2	6.06
5e	13		1	
Total	101	87.07	8	6.90

* ça va 7

30) Quelles sont tes émissions préférées? Pourquoi?

- *Eurosport, quand je n'ai rien à faire, je regarde la télé, je préfère l'allemand (même si Ricardo n'apprend l'allemand que depuis 3 mois), les programmes allemands sont plus divertissants, mais ma mère est fâchée avec moi parce qu'elle ne comprend rien.*

31) Est-ce que tu aimes écouter la radio? Pourquoi?

	oui	%	non	%
2e	11	68.75	5	31.25
3e (Tremuth)	10	66.66	5	33.33
3e (Sch.)	8	44.44	10	55.55
3e (Borsch.)	16	80	4	20
<i>Total 3e</i>	34	64.15	19	35.85
4e (Hennico)	18	90	2	10
4e (Entringer)	4	30.77	9	69.23
<i>Total 4e</i>	22	66.66	11	33.33
5e	12	85.71	2	14.29
Total	79	68.10	37	31.90

32) Est-ce que tu aimes les chansons? Pourquoi?

- *Ma cousine a trois ans, elle chante toujours, aussi quand elle a mal aux dents, par exemple. Elle chante: ... j'ai mal aux dents ...*
- *J'apprends la mélodie, j'imagine un autre texte.*
- *Je chante les choses que je pense.*

	oui	%	non	%
2e	16	100		
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	17	94.45	1	5.55
3e (Borsch.)	17*	85	2*	10
<i>Total 3e</i>	49	92.45	3	5.66
4e (Hennico)	19	95	1	5
4e (Entringer)	10**	76.92	2**	15.38
<i>Total 4e</i>	29	87.87	3	9.09
5e	13	92.86	1	7.14
Total	107	92.24	7	6.03

* ça va

** peut-être si elles sont bonnes

33) Est-ce que tu aimes les poésies? Pourquoi?

- *Jo, well ech dofir gebuer sin, mat véier Joer hun ech scho gedichtet!*
- *J'ai appris à parler le luxembourgeois parce que j'aimais apprendre les poèmes.*
- *Oui, si on ne doit pas les apprendre par coeur.*
- *Si c'est dans le livre, il faut apprendre beaucoup par coeur.*

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	8	53.34	7	46.66
3e (Sch.)	14	77.77	4	22.22
3e (Borsch.)	17*	85	1*	5
<i>Total 3e</i>	39	73.58	12	22.64
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	9	69.23	4	30.77
<i>Total 4e</i>	29	87.87	4	12.12
5e	3	21.43	11	78.57
Total	84	72.41	30	25.86

* un peu 2

TEO

34) Est-ce que tu as travaillé avec TEO? Pourquoi?

- *Mam TEO kann een d'Geschichten méi lieweg maachen, wéi wann een se schreift.*

35) Est-ce que tu aimes écouter ta propre histoire sur TEO, sur cassette, etc.?

- *Am TEO denken ech, 't as nët gutt, ech maache lauter Feler, a wann ech et dann héieren, denken ech, 't as awer gutt.*
- *C'est drôle quand on s'écoute, on est un peu gêné, c'est comme si on se voyait à la télé.*

	oui	%	non	%
2e	16	100		
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	17*	94.44		
3e (Borsch.)	17	85	3	15
<i>Total 3e</i>	49	92.45	3	5.66
4e (Hennico)	16	80	4	20
4e (Entringer)	5**	38.46	5**	38.46
<i>Total 4e</i>	21	63.63	9	27.27
5e	12	85.71	2	14.28
Total	98	84.48	14	12.07

* pas toujours

** ça va

** ça dépend de l'histoire 2

5e: ganz gäer

36) Comment fais-tu pour trouver une histoire?

- *'t denkt een, 't stellt een sech et fir, ech probéieren et opzesoen.*

37) Comment fais-tu pour raconter une histoire?

- *Quand le début est fait, je le réécoute à plusieurs reprises, comme ça je trouve facilement la suite.*
- *Les idées me viennent en racontant.*

38) Est-ce que tu apprends quelque chose avec TEO?

- *Nous parlons beaucoup et les autres apprennent beaucoup de moi.*
- *Je perfectionne ma prononciation et je ne bégaie plus.*
- *Trouver de nouveaux mots parce qu'on doit réfléchir sur ce qu'on dit.*
- *On apprend à connaître les autres enfants.*

	oui	%	non	%
2e	15	93.75	1	6.25
3e (Tremuth)	12	80	3	20
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	17*	85		
<i>Total 3e</i>	47	88.68	3	5.66
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	10**	76.92	1**	7.69
<i>Total 4e</i>	30	90.91	1	3.03
5e	14	100		
Total	106	91.38	5	4.31

* un peu 3

** pas beaucoup

** je ne sais pas

39) Est-ce que tu aimes écouter tes/vos propres histoires en classe?

- *Écouter avec mes copains: il y a au moins un qui peut me dire: ça se prononce de telle ou telle façon.*

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	16	88.88	2	11.11
3e (Borsch.)	16*	80	1*	5
<i>Total 3e</i>	47	88.68	3	5.66
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	5**	38.46	1**	7.69
<i>Total 4e</i>	25	75.75	1	3.03
5e	11	78.57	2	14.28
Total	96	82.76	9	7.76

* ça va 3

** parfois

40) Est-ce que tu aimerais enregistrer des histoires à la maison? Pourquoi?

- *Je pourrais utiliser plus ma fantaisie.*
- *Méng Eltere géinge mech auslaachen mat méngen domme Geschichten.*

	oui	%	non	%
2e	12	75	4	25
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	15	83.33	3	16.66
3e (Borsch.)	19	95	1	5
<i>Total 3e</i>	49	92.45	4	7.55
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	8	61.54	5	38.46
<i>Total 4e</i>	28	84.85	5	15.15
5e	2	14.29	12	85.71
Total	91	78.45	25	21.55

Parler et écouter

41) Est-ce que tu aimes **parler** à l'école? Pourquoi?

- *Je peux alors dire ma propre opinion et écouter ce que disent les autres.*
- *Da léiert den Här Lehrer och d'Saachen.*

	oui	%	non	%
2e	12	75	4	25
3e (Tremuth)	13	86.66	2	13.33
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	17*	85	1*	5
<i>Total 3e</i>	48	90.57	3	5.66
4e (Hennico)	17	85	3	15
4e (Entringer)	7**	53.85	4**	30.77
<i>Total 4e</i>	24	72.72	7	21.21
5e	13	92.86	1	7.14
Total	97	83.62	15	12.93

* un peu 2

** oui/non à cause des remarques des autres

** parfois je n'aime pas si je dois raconter des vacances et il n'y avait rien d'extraordinaire

42) Est-ce que tu aimes parler de tes aventures? Pourquoi?

- *Ech wëll dat lass gin, wat ech erlieft hun!*

	oui	%	non	%
2e	11	68.75	5	31.25
3e (Tremuth)	13	86.66	2	13.33
3e (Sch.)	15	83.33	3	16.66
3e (Borsch.)	16*	80	2*	10
<i>Total 3e</i>	44	83.02	7	13.21
4e (Hennico)	-	-	-	-
4e (Entringer)	9		4	30.77
<i>Total 4e</i>	9	69.23	4	30.77
5e	14	100		
Total	78	81.25	16	16.66

* pas tellement 2

43) Est-ce que vous avez assez de possibilités pour parler à l'école?
Pourquoi?

- *J'aimerais parler plus de moi-même, de ce que je m'imagine, de ce que je voudrais devenir.*
- *Ëmmer wa mer solle schwätzen, as d'Zäit eriwwer!*

	oui	%	non	%
2e	10	62.50	6	37.50
3e (Tremuth)	10	66.66	5	33.33
3e (Sch.)	12	66.66	6	33.33
3e (Borsch.)	15	75	5	25
<i>Total 3e</i>	37	69.81	16	30.19
4e (Hennico)	11	55	9	45
4e (Entringer)	7*	53.85	4*	30.77
<i>Total 4e</i>	18	54.54	13	39.39
5e	10	71.43	4	28.57
Total	75	64.66	39	33.62

* ça dépend 2

44) Est-ce que tu aimes raconter des histoires en général? Pourquoi?

45) Est-ce que tu trouves qu'il est difficile de raconter une histoire dans une langue étrangère?

- *J'étais cinq ans en France avant l'école, maman travaillait, j'étais avec l'enfant de la patronne ou avec des amis; mon cousin m'a appris l'allemand; si je vais au lycée, je prends de l'anglais, car je connais déjà l'allemand et le français.*

	oui	%	non	%
2e	11*	68.75	3*	18.75
3e (Tremuth)	6**	40	7**	46.66
3e (Sch.)	10***	55.55	2***	11.11
3e (Borsch.)	8****	40	5****	25
<i>Total 3e</i>	24	45.28	17	32.07
4e (Hennico)	14	70	6	30
4e (Entringer)	7*****	53.85	1*****	7.69
<i>Total 4e</i>	21	63.63	7	21.21
5e	7	50	7	50
Total	63	54.31	35	30.17

* un peu 2

** parfois 2

*** ça dépend 4

*** parfois 2

**** ça va 7

***** ça va, sauf pour les mots que je ne connais pas

46) Comment et où trouves-tu les mots et les phrases que tu ne connais pas?
(plusieurs citations possibles)

	demander aux autres (enfants)	demander à l'enseignant	consulter un dictionnaire	réfléchir
2e	14	2	6	2
3e (Tremuth)	9	8	4	3
3e (Sch.)	10	15	14	1
3e (Borsch.)	1	2	8	
4e (Hennico)	-	-	-	-
4e (Entringer)	9	10	8	
5e	10	4	9	1
Total	53	41	49	8

47) Est-ce que vous aimez écouter ce que racontent les autres?

- *Je peux poser des questions et apprendre quelque chose.*

	oui	%	non	%
2e	16	100		
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	16*	80	2*	10
Total 3e	49	92.45	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	9**	69.23	2**	15.38
Total 4e	29	87.87	2	6.06
5e	13	92.86	1	7.14
Total	107	92.24	5	4.31

2e: un peu

2e: ganz gerne

* ça va 2

** parfois

** pas toujours

48) Comment procèdes-tu pour raconter une histoire? Pourquoi?

- *Ech hu Biller am Kapp, da geet et direkt lass!*

49) Est-ce que tu préfères parler plus longuement (discours continu) que par mots ou phrases simples et courtes?

- *Si on doit parler mot par mot, on a déjà oublié la moitié.*
- *Si on ne dit pas plusieurs phrases l'une après l'autre, ça ne fait pas de sens.*

	oui	%	non	%
2e	12	75	4	25
3e (Tremuth)	12	80	3	20
3e (Sch.)	16	88.88	2	11.12
3e (Borsch.)	11	55	9	45
<i>Total 3e</i>	39	73.58	14	26.42
4e (Hennico)	16	80	4	20
4e (Entringer)	7	53.85	6	46.15
<i>Total 4e</i>	23	69.70	10	30.30
5e	11	78.57	3	21.43
Total	85	73.28	31	26.72

Travail de groupe

50) Est-ce que tu aimes travailler en groupe?

- *Quand mon père fait une maison, ou quand quelqu'un est malade, on s'aide, c'est la même chose à l'école.*
- *Je peux demander aux autres, on profite du savoir des autres.*
- *On partage le travail, on est ensemble pour réfléchir.*

	oui	%	non	%
2e	12	75	4	25
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	18	100		
3e (Borsch.)	18*	90		
<i>Total 3e</i>	51	96,23		
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	8	61.54	5	38.46
<i>Total 4e</i>	28	84.84	5	15.15
5e	14	100		
Total	105	90.52	9	7.76

* ça va 2

51) Comment travailles-tu en groupe?

- *Je fais des propositions.*
- *Il y a des idées qui sont bonnes et beaucoup qui ne le sont pas, alors on prend celle qui est la meilleure.*

52) Est-ce que le groupe fonctionne bien?

- *A plusieurs, on sait plus.*
- *Si on travaille seul, on ne fait que répéter la même chose.*

	oui	%	non	%
2e	12*	75	3*	18.75
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	14**	77.77	2**	11.11
3e (Borsch.)	19***	95		
<i>Total 3e</i>	48	90.57	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	4****	30.77	5****	38.46
<i>Total 4e</i>	24	72.72	5	15.15
5e	14	100		
Total	98	84.48	10	8.62

* ça dépend

** pas toujours 2

*** ça va

**** pas toujours, parfois on se dispute 4

53) Est-ce que tu apprends quelque chose en groupe? Pourquoi?

- *On parle au sujet des choses et après on comprend.*
- *Si après tu as une profession, tu sais déjà travailler en groupe.*
- *Avec les étrangers on peut apprendre leur langage.*

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	15	100		
3e (Sch.)	17*	94.44		
3e (Borsch.)	18	90	2	10
<i>Total 3e</i>	50	94.34	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	7**	53.85	5**	38.46
<i>Total 4e</i>	27	81.82	5	15.15
5e	13	92.86	1	7.14
Total	103	88.79	11	9.48

* un peu

** je ne sais pas

54) Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/les garçons?

- *Quand une fille et un garçon enregistrent une histoire, les autres disent qu'ils sont amoureux.*

filles	filles	garçons	égal
2e	9		
3e (Tremuth)	3		2
3e (Sch.)	5		5
3e (Borsch.)	8		3
4e (Hennico)			9
4e (Entringer)	3	1	2
5e	6		

- *La chose essentielle est d'avoir quelqu'un avec moi qui peut m'aider.*

garçons	filles	garçons	égal
2e		5	2
3e (Tremuth)		6	4
3e (Sch.)		3	5
3e (Borsch.)		2	7
4e (Hennico)	1	2	8
4e (Entringer)	1	1	5
5e		4	4

Travail avec l'ordinateur et le programme

55) Est-ce que tu as travaillé avec l'ordinateur? Pourquoi?

56) Qu'est-ce que tu as appris en travaillant avec l'ordinateur?

- *Demander quelque chose aux autres quand je ne le sais pas.*
- *Beaucoup: le clavier et les lettres, des mots et ce qui est faux, démarrer et éteindre, insérer une disquette.*

57) Est-ce que le programme TEO est facile à manipuler? Pourquoi?

- *Il suffit de regarder les icônes et on sait tout; il n'y a rien d'écrit, tout est dans les icônes.*

	oui	%	non	%
2e	13	81.25	3	18.75
3e (Tremuth)	12	80	3	20
3e (Sch.)	15	83.33	3	16.66
3e (Borsch.)	20	100		
<i>Total 3e</i>	47	88.68	6	11.32
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	12		1	
<i>Total 4e</i>	32	96.96	1	3.04
5e	13	92.86	1	7.14
Total	105	90.52	11	9.48

58) Est-ce que tu aimes travailler en groupe avec l'ordinateur?

- *Tout le monde parle de choses différentes et de manière différente; ça fait plaisir de mettre tout ensemble.*

	oui	%	non	%
2e	14	87.50	2	12.50
3e (Tremuth)	13	86.66	2	13.33
3e (Sch.)	16*	88.88		
3e (Borsch.)	20	100		
<i>Total 3e</i>	49	92.45	2	3.77
4e (Hennico)	20	100		
4e (Entringer)	12**	92.31		
<i>Total 4e</i>	32	96.96		
5e	11	78.57	3	21.43
Total	106	91.38	7	6.03

* pas toujours 2

** ça m'est égal: si je suis seul je peux faire ce que je veux; si on est en groupe on ne fait pas tant de fautes

59) Est-ce que tu aimes travailler avec les filles/garçons à l'ordinateur?

- *Les garçons font partie intégrante de l'histoire, il faut avoir un garçon et un père.*

filles	filles (Total = 26)	garçons (Total = 1)	égal (Total = 28)
2e	8		1
3e (Tremuth)	2		3
3e (Sch.)	3		7
3e (Borsch.)	4		7
4e (Hennico)			9
4e (Entringer)	3	1	1
5e	6		

- *Les filles et les garçons sont intelligents de façon égale.*

garçons	filles (Total = 4)	garçons (Total = 20)	égal (Total = 35)
2e		2	5
3e (Tremuth)	1	5	4
3e (Sch.)		2	6
3e (Borsch.)		2	7
4e (Hennico)	1	2	8
4e (Entringer)	1	3	2
5e	1	4	3

60) Qu'est-ce que tu aimes dans ton travail à l'ordinateur?

- *J'ai beaucoup de temps pour réfléchir.*
- *On peut écrire autant et ce que l'on veut, tout ce qui vient dans ma tête.*

61) Qu'est-ce que tu détestes dans ton travail à l'ordinateur?

- *Quand les garçons nous harcèlent.*
"Du kanns näischt, si soen dat ëmmer, och ouni Computer."

62) Qu'est-ce qui est facile avec l'ordinateur?

- *Écrire: "Einfach drop lass".*

63) Qu'est-ce qui est difficile avec l'ordinateur?

- *Les problèmes de fonctionnement et les messages d'erreur.*

64) Est-ce que tu as un ordinateur à la maison? Lequel?

	oui	%	non	%
2e	8	50	8	50
3e (Tremuth)	7	46.66	8	53.34
3e (Sch.)	4	22.22	14	77.77
3e (Borsch.)	4	20	16	80
<i>Total 3e</i>	15	28.30	38	71.70
4e (Hennico)	9	45	11	55
4e (Entringer)	5	38.46	8	61.54
<i>Total 4e</i>	14	42.42	19	57.57
5e	6	42.86	8	57.14
Total	43	37.07	73	62.93

65) Qu'est-ce que tu fais avec ton ordinateur à la maison?

66) Qu'est-ce que tu attends de la part d'un ordinateur?

- *Il faut qu'on puisse travailler tranquillement sans avoir peur que tout le texte ne disparaisse en touchant quelque part où il ne faut pas toucher.*