LA RÉGULATION DES COMPORTEMENTS DANS LES CONSEILS : ENTRE DISCUSSION ET INCULCATION

Mireille FROMENT

Les recherches sur les liens entre socialisation et langage dans le cadre de l'école sont d'une vive actualité. Non pour évoquer seulement la diversité des usages langagiers, mais pour prendre en compte l'hétérogénéité constitutive du sujet et les effets de l'hétérogénéité de ses appartenances sociales sur son rapport à l'école, aux normes et valeurs scolaires, et au langage. L'accent mis sur les *pratiques langagières* (dans les textes officiels et dans les recherches, bien que diversement) réintroduit la question du sujet, des moyens linguistiques, du rapport à l'autre et à l'objet dont on parle.

1. Introduction : socialisation et langage

Les études sur la socialisation s'intéressent à la façon dont l'enfant devient membre du groupe social, (Sterponi et Pontecorvo (1996), à la façon dont il entre dans la culture de son groupe.

A travers ses différentes expériences, l'enfant rencontre des personnes concrètes, des objets (matériels et idéels) élaborés par ses prédécesseurs, des façons d'être, de dire, de faire, de ressentir (et non LA culture).

La conception patrimoniale de la culture est discutée par des auteurs d'horizons théoriques divers (Bruner, Forquin, Schieffelin, François…). Giddens (1979 :130), pour sa part, note l'importance de la succession des générations « la socialisation n'est pas l'intégration de l'enfant à la société mais plutôt la succession des générations ». Bien qu'appartenant à des horizons théoriques différents, ces auteurs sont en convergence quand ils s'éloignent d'une conception de la culture comme patrimoine « transmis » et insistent à la fois sur son aspect historique et sur les différences interindividuelles liées aux expériences socioculturelles de chacun. La culture est plutôt conçue comme herméneutique et la question est de savoir ce qui est repris, continué, modifié, ignoré, rejeté d'une génération à l'autre.

La socialisation est un produit de l'interaction (Bruner, 1983, Wertsch, 1993, Vygotski, 1997). C'est d'abord dans le milieu familial que l'enfant, à travers les interactions verbales et non verbales avec ses proches, se socialise, puis de façon précoce compte

tenu des modes de garde du jeune enfant dans d'autres milieux parmi lesquels le milieu scolaire (Sterponi et Pontecorvo,1996 ; Ochs et Schieffelin, 1994).

On peut ici rappeler la primauté du dialogue dans l'ontogenèse, c'est en interaction avec l'autre que l'enfant non seulement apprend à parler mais structure son expérience et apprend sa culture (Bruner, Halliday).

Ochs et Schieffelin (1994), dans leurs travaux, mettent l'accent sur le rôle du langage. Elles distinguent trois domaines de la socialisation : a) que faire, que sentir, que penser (instructions pour les règles de la vie morale dans la vie en société) ; b) que dire (usage social du langage), c) comment interagir (parler à qui, répondre quand on nous pose une question). On peut faire une première remarque pour souligner que la socialisation à travers le langage a deux faces, d'une part, le fait d'apprendre des formes langagières, (expliquer, justifier, présenter, raconter …), qui sont aussi des modes de relations à l'objet du discours et à l'interlocuteur, et d'autre part, à travers les échanges langagiers le fait de confronter les points de vue, éventuellement de les modifier, de rencontrer l'altérité et de se construire. Une seconde pour prévenir la tentation du « tout langagier ». On s'accorde avec François (1997), pour dire que si les interactions langagières jouent un rôle déterminant, les enfants ne construisent pas leurs conduites à travers les seules paroles des adultes, ou en respectant des « limites » énoncées sous formes de règles, mais aussi (et surtout ?) en observant leurs façons d'être et d'agir. Le processus de socialisation ne dépend pas des seuls échanges langagiers ; les relations interpersonnelles, les façons d'être, de dire et de faire sont liées au langage mais également à l'affect, l'action et la pratique.

Le lien entre processus de socialisation et interaction conduit à prendre en compte l'appartenance de chacun à plusieurs groupes sociaux et l'hétérogénéité à l'intérieur d'un même milieu. Lahire (1998) insiste sur ce point. L'homogénéité du milieu familial est selon lui « toute relative », et les cadres socialisateurs se diversifient très précocement dans la vie du jeune enfant. La multi-appartenance est un facteur de diversification des expériences socialisatrices, lesquelles ne répondant pas forcément à la même logique, obligent à penser aux différences entre individus, mais aussi aux différences, voire au conflit dans le même individu. (Halbwachs, Lahire, François). Ottavi (2002) à l'instar de Rochex émet l'hypothèse que l'école offrirait actuellement la possibilité de faire se rencontrer et s'articuler les logiques des différentes expériences de socialisation. Et Ottavi poursuit en précisant les dimensions jugées indispensables à la socialisation des jeunes : celle de l'éducation morale, l'apprentissage de la vie en commun (le vivre ensemble), l'accès à la culture d'un groupe (penser par soi-même), la citoyenneté et la participation démocratique.

Dans quelle mesure ces dimensions sont-elles réunies dans les conseils ? Le processus spécifique de socialisation en milieu scolaire, notamment à travers les échanges langagiers, est dépendant du rapport de rôles institutionnel « maître-élèves » (ou rapport « éducatif », Delamotte Legrand, 2008). Les débats dans les conseils ne sont pas inscrits dans un cadre disciplinaire, les élèves peuvent y prendre la parole de façon plus diversifiée que dans une situation d'enseignement-apprentissage, il est nécessaire de

tenir compte du dispositif, de la diversité des modes de circulation de la parole selon le type de conseil envisagé.

On le sait, les conseils revêtent une grande diversité : certains se déroulent au sein de la classe[1], d'autres sont organisés au niveau de l'établissement et fonctionnent avec un enseignant et des élèves délégués de chacune des classes.

Cependant, le trait des conseils le plus différenciateur est, dans le cadre de cette recherche, le dispositif qui prévoit l'attribution de rôles et le mode de circulation de la parole, et a par conséquent des effets sur le discours et à plus long terme sur le sujet. Ainsi, les conseils d'établissement diffèrent des conseils dans la classe notamment par l'importance du rôle de délégué porte-parole et les conditions concrètes d'exercice de ce rôle. Par ailleurs les conseils dans la classe peuvent, eux, sur le modèle des cours de justice, prévoir le rôle du plaignant (qui alors prend la place dialogique du *parler en premier*) et du mis en cause (place dialogique de celui qui répond et *parle en second*) et donner au groupe le rôle de « chercheur de solutions ».

A travers le conseil, les élèves sont acculturés à un mode de « parler-penser *dialogique régulé*[2] ». C'est pourquoi, du point de vue de la méthodologie de l'analyse, on est attentif aux modes d'enchaînement des grandes unités qui rendent manifeste la dynamique du dialogue c'est-à-dire la façon dont évoluent le thème, les points de vue, le rapport aux interlocuteurs et aux mouvements discursifs et interprétatifs et que, dans les dialogues, à côté de la régulation (et des décisions) *dite*, on s'intéresse à celle qui se dessine dans les mouvements discursifs, mouvements du discours de l'un auquel l'autre *réagit*, mais aussi topoï et lieux communs implicités par les enchaînements. Les élèves interagissent avec leurs pré-jugés, entre espace du sens commun et espace de la culture scolaire telle qu'ils l'ont interprétée.

Comme les séances d'enseignement-apprentissage, les conseils se déroulent sur une longue durée et tout au long de la succession des séances s'élabore un ensemble de savoirs, de culture commune, un arrière-fond qui tout à la fois permet l'interprétation et est un lieu d'élaboration de routines. Bruner (1993) a bien noté comment un scénario structuré, répétitif et évolutif est le moyen par lequel se construit une mini culture, par lequel se construit le sujet et par lequel s'élabore un contexte pour apprendre. La façon dont on procède est aussi une forme de socialisation (le langage plus les conditions dans lesquelles on interagit)

Quelles sont les conditions réelles dans lesquelles s'effectue l'interaction « conseil »? A travers le déroulement des échanges, la labilité des cadres interprétatifs dans l'enchaînement des discours, quels savoirs et savoir-faire acquièrent les participants au

[1] Ces conseils sous-tendus par des courants pédagogiques -Pédagogie Freinet et Pédagogie institutionnelle, d'autres relèvent de choix plus individuels d'enseignants qui font état de motivations diversifiées, par exemple modifier un climat de classe, ou bien l'apprentissage du débat à plusieurs

[2] On reprend ici l'idée des didacticiens suisses (1998) qui à travers l'expression « débat régulé » signifient l'introduction de règles particulières, au service d'un débat éthique, à visée heuristique

dialogue ? Comment et à quelles conditions les croyances, valeurs et normes des locuteurs peuvent-elles être affectées /« modifiés » par le dialogue ?

2. Présentation du corpus

L'étude est menée à partir de corpus recueillis dans des écoles primaires (séances de conseils enregistrées –enregistrement audio, données qui ont fait l'objet d'une transcription orthographique).

Les séances retenues ont en commun d'avoir comme thème les différends entre enfants (à propos des tâches scolaires et/ou du « vivre ensemble »)[3].

On distingue, à travers l'observation interprétation des corpus recueillis, trois types de rapport entre discours et régulation des comportements, dont les variables sont le *moment* dans le déroulement du dialogue et la *place discursive* des locuteurs.

Ainsi, on constate des moments où la recherche de solutions qui succède à l'exposition d'un fait donne lieu à la reprise consensuelle de discours magistraux et/ou de routines discursives élaborées lors de séances précédentes.

Des moments où le maître reprend son rôle institutionnel pour « remettre chacun à sa place » : rappeler le principe du fonctionnement de l'institution et / ou les droits et devoirs attachés aux rôles institutionnels.

Des moments où dans l'espace discursif se manifeste différents types de *difficiles à dire* et/ou penser (Gardin, 2008, François, 1997, Delamotte-Legrand, 2008), compte tenu de l'asymétrie des places ou du contenu, ou encore de la résistance du langage.

[3] Pour faciliter la lecture de l'article, des codes sont donnés aux différents corpus dont on présente ici les caractéristiques principales :

CVI-1 : Corpus recueilli à l'école Vitruve (Le conseil concerne l'ensemble des niveaux de l'école qui a mis en place systématiquement des instances tenues par les élèves et qui ont comme objectif d'apprendre aux élèves à gérer les problèmes de vie scolaire et les relations interpersonnelles, notamment en dehors de la classe, dans la cour de récréation) Délégués et un enseignant

CVI-2 : corpus recueilli à l'école Vitruve, préconseil dans la classe de CP (Les élèves débattent, les délégués font une synthèse de la discussion sous le guidage de la maîtresse)

CTAB : Corpus recueilli en classe de perfectionnement, (pédagogie institutionnelle). Pas de rôles attribués dans le dispositif

CDEV : Corpus recueilli dans une classe à 3 niveaux (CE2, CM1, CM2), le conseil se déroule dans la classe et s'inspire très librement de la pédagogie institutionnelle. Rôles attribués : plaignant et mis en cause, chercheurs de solutions

CDEJ : Corpus recueilli en classe de CM1 : une séance de préconseil au cours de laquelle est préparé le conseil d'école. Rôles attribués : plaignant et mis en cause, chercheurs de solutions

CAXE : corpus recueilli en classe de CE1 ; conseil dans la classe

3. La reprise consensuelle de discours magistraux et/ou de routines discursives élaborées lors de séances précédentes.

Dans les séances de conseil, (plutôt en affinité avec l'ouverture de séance), les participants peuvent évoquer des différends qui les opposent à leurs pairs, du point de vue de l'élève et de son rapport au travail et aux tâches scolaires.

Les élèves initient des thèmes typiques : la concentration nécessaire au travail scolaire, la tricherie, la dissipation. Ils prennent la parole du point de vue de l'élève « souhaité » par l'enseignant, et leurs discours reprennent des éléments emblématiques de la culture scolaire.

On présente deux exemples[4] tirés de (1)CDEJ Djamel se plaint de Eléonore (2)CDEV. Christophe se plaint de Mélody qui distrait ses camarades et triche aux contrôles.

> Djamel-1: quand on travaille Eléonore elle arrête pas d(e) parler ++ quand on travaille Eléonore elle arrête pas d(e) parler et moi ça m(e) déconcentre
>
> Sophie-1 : moi je voulais dire qu'Eléonore devrait mieux se concentrer sur son travail au lieu de raconter sa vie

> Christophe-2 : moi c'est à propos de Mélody parce que + quand les autres discutent + par exemple que ce soit Nicolas + i(l) discute + après elle elle sait faire des *pouet-pouet*
>
> La classe : *pouet pouet pouet pouet*
>
> Christophe-3 : et en maths + elle triche ++ en bilan + tout à l'heure et en maths
>
> Mélody-1 : non non
>
> Nicolas-6 : si tu as regardé sous la table
>
> Maîtresse-20 : chut + ce n'est pas toi qui as la <u>parole</u>
>
> Christophe-4 : <u>ouais</u> c'est vrai tu as <u>regardé</u>
>
> Mélody-2: <u>non non</u> c'est <u>même</u>
>
> Sophie-5 : <u>si</u> elle a regardé sous la table

Dans ces exemples, le discours enfantin réfracte une image de l'élève, élaborée à travers l'expérience propre, les discours des enseignants (de cette maîtresse présente, mais aussi d'autres enseignants « absents ») et éventuellement d'autres sources inatteignables. Ce

[4] La ponctuation utilisée sert à marquer les intonations (? !), les pauses brèves et moyennes, longues (+), enchaînement rapide (§), chevauchements (<u>ouais</u>)

sont des comportements « typiques » qui sont évoqués, habituellement formulés dans les discours des maîtres.

Dans les conseils, les élèves apprennent à raisonner et à justifier leurs jugements, à proposer des solutions en tenant compte des valeurs et normes scolaires, telles qu'ils les ont interprétées. Cette attitude discursive peut être qualifiée de « conformiste », les discours donnent de leurs énonciateurs l'image de bons petits écoliers, conformes au modèle réfracté par les discours, jugements, évaluations scolaires, et, de ceux dont ils parlent, l'image de la mauvaise attitude « typique ».

« Conformiste » revêt un deuxième sens : celui de la reprise de paroles qui circulent dans la classe. Le discours de Sophie (1° exemple) semble (pour l'observateur interprète qui écrit cet article) une reprise (possible et vraisemblable) des paroles de la maîtresse. Le bon petit écolier *parle comme* la maîtresse, et ce faisant se range du côté de ses valeurs, expérimente à travers le langage un rapport à autrui et au monde.

Ce conformisme est analysé par Delamotte-Legrand (2008 : 226) comme « une médiation entre soi et la société », une « adhésion à des degrés divers à des normes qui donne des indications précises sur la nature de la socialisation, le modelage de l'enfant par les pratiques éducatives ». C'est aussi note-t-elle une réponse de l'enfant « à la relation d'autorité, traduisant sa connaissance et sa maîtrise des interactions psycho-sociales ».

On pourrait classer comme troisième sens de « conformisme » le fait de reprendre non plus les paroles de la maîtresse, mais des discours tenus lors des précédentes séances du conseil, qui constituent un arrière-fond commun, une part de culture commune (qui peut cependant être re-discutée) qui est en même temps de l'immédiatement disponible pour prendre la parole.

C'est ce que nous constatons dans l'exemple suivant, à travers la succession des séances s'élabore un arrière fond partagé de principes, de valeurs qui se manifestent à travers des énoncés génériques et des comportements recommandés.
On prend l'exemple (CDEJ) de Justine qui est agacée par son voisin. A partir du fait énoncé par Justine à propos de Melody, la M fait faire un mouvement de généralisation, les acteurs désignés par « vous », « votre voisin » sont évoqués dans une situation d'agacement, de chamaillerie, que l'outil linguistique « si » place dans le monde du possible, non actualisé dans le présent, la M demande des solutions :

> Maîtresse-45 : Solène as-tu quelque chose à dire ? +++ est-ce que c'est vrai ou non ? ++ bon alors essayez d'être tous concernés si votre voisin commence à vous agacer + à vous chamailler + qu'est-ce que vous comment réagissez-vous ? + alors quelle idée proposez-vous ? comment on réagit ? j(e) pense que vous êtes concernés là Alexandre comment tu réagis si ton voisin ou ta voisine t'embête ?

Dans leur réponse les élèves reprennent des routines discursives, soutenus par l'étayage de la maîtresse, sous la forme de l'amorce d'énoncé :

> Thibaut-9 : ben moi j(e) lui dis gentiment je l'agresse pas
>
> Maîtresse-49 : qu'est-ce que tu as dit ? qu'est-ce que tu pourrais lui dire ? donne-nous une phrase
>
> Thibaut-10 : « arrête de faire ça »
>
> Maîtresse-50 : mais tu le dis sur un ton ?
>
> Thibaut-11 : ouais sur un ton aimable
>
> Maîtresse-51 : sur un ton + la première fois qu'on le dit on le dit gen- ?
>
> Elèves : <u>timent</u>
>
> Maîtresse-52 : <u>timent</u>

Ces routines discursives en tant que couches de langage réassumées ne jouent pas toujours le même rôle dans le déroulement du dialogue, soit comme dans l'extrait que nous venons de citer elles fonctionnent comme prêt-à-dire, soit leur reprise est amalgamée à un mouvement réflexif, qui entraîne leur re-discussion.

A la question de la maîtresse

> Maîtresse-53 : si il ne cesse pas de vous embêter comment réagissez-vous ? Sophie ?

Djamel fait cette réponse :

> Djamel-8 : on peut en parler à la maîtresse même si elle arrête pas je préfère échanger de place + si on n'arrête pas de m'énerver tous les jours pendant toute l'année euh ça me fait +

Sophie s'étonne et demande si le cas dont il est précisément question relève de cette solution :

> Sophie-6 : oui mais maîtresse c'est pas + très grave ce qu'il fait il te met pas en DANger + alors pourquoi le dire à la maîtresse ?

Dans la séance de Conseil que nous venons d'aborder, la maîtresse reformule explicitement le problème du rapport à autrui, de la vie sociale, en excluant le plan affectif. (Le thème est celui des « chamailleries » évoquées plus haut CDEJ)

> Maîtresse-78 : non parc(e) que l'autre va vouloir + répondre + alors quelle attitude adopter parc(e) qu'on est Obligé de passer la journée quand même ensemble + quoiqu'il arrive +
>
> + mais qu'est-ce qu'on peut faire pour éviter que la dispute dégénère ? Eléonore ?

Maîtresse-81 : on n’est pas obligé D’AImer tout le ?

Elèves : MONDE

La maîtresse pose la question de façon générique, implicitement comme faculté de tout un chacun, en dehors d’un cas particulier. Le générique ici semble valoir pour une valeur sociale, une invitation à débattre du préférable en matière de rapports sociaux.

Elle dessine la possibilité d’un rapport à autrui pensé rationnellement et réflexivement, d’un rapport contrôlé, de la part d’un sujet réflexif. C'est-à-dire, comme l’écrit Castoriadis « la possibilité que la propre activité du sujet devienne objet explicite, et cela indépendamment de toute fonctionnalité ». (2002 :106). Avec cet autre aspect de la subjectivité humaine, la volonté ou capacité d’activité délibérée. « Il y a activité délibérée lorsque mon attention se concentre de façon suivie et systématique sur un objet de pensée »(2002 :112).

Mais, remarquons que Castoriadis (2002 : 112) continue avec ces lignes « la pensée au sens de pensée théorique est un mixte où les parts d’activité délibérée et spontanée, consciente et non consciente sont absolument indissociables ».

Dans sa réponse Thibaut reprend le thème de l’éloignement spatio-temporel présent dans des séances de conseil antérieures pour justifier une conduite exposée dans un énoncé modalisé par « par exemple ». L’énoncé prétend rendre compte d’un scénario habituel. On peut remarquer qu’il est en affinité avec « chamaillerie » qui est la catégorisation de la maîtresse pour évoquer les disputes entre enfants.

Thibaut-19 : par exemple i(l) y Fabio qu’arrête pas de m’embêter

Maîtresse-87 : hum hum

Thibaut-20 : il arrête pas d(e) me dire + « oh t’as pas ci t’as pas ça » et moi par exemple + bon lui i(l) arrête pas de m’embêter et après moi j’(e) l’ignore ça veut dire que j(e) lui parle même plus j(e) le r(e)garde même plus

Maîtresse-88 : alors pourquoi tu prends cette solution-là de ne plus lui parler ?

Thibaut-21 : parc(e) qu’on se chamaille et puis après après quand le soir il me voit i(l) m(e) dit « ouais j’aurais pas dû faire ça » et puis après quand le matin on se revoit on a oublié ça + ouais c’est tout le temps comme ça

La conclusion semble s’imposer d’elle-même, cependant qu’un élève, Gaétan, fait entendre une voix « réaliste ».

Maîtresse-134 alors ++ au lieu de t’énerver très vite quel conseil on pourrait lui donner ?

Vincent-4 : ne pas s’énerver

(…)

Gaétan-15 : c’est facile à dire mais pas à faire

Le lieu commun repris par Gaétan note implicitement le paradoxe qu’il y a à demander à un sujet énervé d’être assez calme et lucide pour raisonner et agir de façon raisonnable.

Il convient alors de se demander quelle est l’utilité de cette présentation quelque peu « irénique » des rapports interpersonnels dans le cas des différents. La M fait faire un retour sur des expériences vécues (changées quand elles sont mises en mots), et ce n’est qu’à partir du moment où elles sont mises en mots qu’elles peuvent être interprétées, modifiées et que l’on peut en tirer un enseignement. Notons toutefois qu’elle n’entre pas dans certaines considérations comme, par exemple, le plaisir (?), la satisfaction(?) de se mettre en colère, d’affronter l’autre, ni dans le fait que les énervements peuvent avoir des mobiles cachés, que certains ressentis nous submergent…

De façon plus intéressante, on peut constater que la M fait également expérimenter discursivement une situation de désynchronisation (ne pas faire comme l’interlocuteur, dans une temporalité synchrone), dans laquelle on découple action-réaction, qui sont autant d’ouverture de possibilités de se construire comme sujet autonome et apte à interpréter et évaluer ses actes et ceux des autres.

4. L’enseignant reprend son rôle institutionnel pour rappeler le principe du fonctionnement de l’institution et / ou les droits et devoirs attachés aux rôles institutionnels

Dans ces moments, la question des différends est rapportée à l’institution et à ses objectifs. Les institutions sont corrélées à l’agir des acteurs (Castoriadis, 2002, Ramognino et Vergès, 2005). Pour l’acteur, l’institution renvoie à un fonctionnement objectif et à une part d’imaginaire, c'est-à-dire à la façon dont chacun se construit l’image de l’institution, de son mode de fonctionnement et de ses objectifs.

Comme nous l’avons dit dans l’introduction, la pluralité des appartenances et la diversité de ses expériences socialisantes est un facteur d’hétérogénéité du sujet.

Dans l’exemple suivant, on observe un effet du rapport de rôles dans le fonctionnement du dialogue scolaire. Ce rapport de rôles prend un aspect concret quand l’enseignant répond à une parole individuelle par une adresse au groupe, considéré alors comme homogène et réductible à son rôle.

CDEV : Lors de la même séance que précédemment, Justine se plaint des gribouillis au blanco (tipex) sur et sous les tables et accuse Melody.

Justine-2 : c’est à propos de Mélody + ben + quand on + cherche la balle dans notre case + on va sous la table + on remarque + on voit des gribouillis et pis <brouhaha>

Au moment de la recherche de solutions, les élèves proposent l’interdiction du blanco, solution reprise et reformulée explicitement par la M. Soucieuse du bien public, elle demande que soit prise une 2° mesure. Demande qui donne lieu à une réponse à partir de laquelle on voit que les élèves continuent à mettre en cause Mélody.

Nicolas-22 : et ben + hein ++ on a qu’à la regarder + on regarde Mélody

Mélody-16 : on non non

Nicolas-23 : si si si

Maîtresse-91 : qui a la parole + on t’écoute Nicolas

Nicolas-24 : et ben on ne la regardera pas tout le temps + mais on + si elle elle prend un stylo on la regardera

Justine-6 : et maîtresse je pourrais être la surveillante là

Nicolas-24 : et ton travail ton travail il va se faire tout seul

Justine-7 : ben oui ben oui tous sur Mélody tous sur Mélody

Maîtresse-92 : bien ++ et occupe toi toi même + la surveillance + est-ce qu’il y a quelqu'un ici pour surveiller les autres ?

Elèves : non non

Nicolas-26 : c’est plutôt pour travailler

L’énoncé de Nicolas propose une conduite à tenir à l’égard de Mélody, une surveillance « circonstanciée ». Un pas de plus est franchi avec l’énoncé de Justine. Dans l’enchaînement des discours, elle revendique le rôle de « surveillante » de Mélody, instaurant un rapport inégalitaire entre pairs, et *prenant discursivement* la place de la maîtresse.

Dans son énoncé réponse à cette proposition, Nicolas *fait/dit comme la maîtresse* pourrait faire/dire : il modifie le thème (du thème Mélody au thème Justine) et remet Justine à sa place d’élève en rappelant le lien entre rôle (d’élève) et devoir (de travailler) attaché à ce rôle (tout en s’attribuant celui de l’adulte !).

La M, elle, reprend sa place de maîtresse et réaffirme l’autorité attachée à son rôle institutionnel. Elle rappelle le rapport groupe classe-maîtresse (M-92) ce qui a comme effet de remettre tous les élèves dans le même groupe, sans différences entre eux. C’est une acculturation à travers une pratique et non un enseignement frontal. Adossé à l’institution, médiatisé par elle.

Dans cet exemple, nous voyons les effets produit du rapport dialogique sur les locuteurs. Le rapport dialogique est un rapport de sens (comment le discours de l'autre fait sens est observable dans l'enchaînement des énoncés et que ce rapport dialogique est « contenu » par le rapport de rôles.

Nous pouvons également observer la complexité des rapports entre ce qui est « transmis-interprété » à travers les pratiques, ce qui est principe à l'horizon des pratiques, dans le dialogue et dans la pratique en classe. Dans la pratique de la classe, l'enseignant s'adresse tantôt au groupe, tantôt à tel élève, aussi bien pour le travail que pour la discipline, l'enseignant peut être amené à s'adresser à un élève particulier et discursivement à le « séparer » du groupe. Les évaluations scolaires dessinent une hiérarchie dans le groupe et des différences de traitement. Par ailleurs le rapport de rôles unifie ce même groupe et accorde à chacun les mêmes droits et les mêmes devoirs. La relation à ces différents niveaux n'est pas stable, discursivement, la M ne cesse de passer d'un niveau à un autre, de changer d'entour.

Un autre cas dans lequel les élèves se plaignent des faits et gestes d'enfants extérieurs à l'établissement et qui cependant agissent dans l'enceinte de l'école sur les objets et les personnes :

Exemple : (CRYM) Les élèves délégués se plaignent de « grands » qui pénètrent dans l'école pour « taguer » les murs et « voler » des petits. La dislocation syntaxique de l'énoncé d'Hanane et l'intonation réfractent un fort affect.

> Hanane-8 : l'aut(re) jour à côté du bureau de monsieur V + ben i z'ont (ils ont) colorié ! ++ des dessins d(e)ssus
>
> *Gwladys-19 : hier y'a un grand du collège qui est venu il a volé à un p(e)tit*

Maître et élèves, dans cet exemple, ne partagent pas « le même territoire » : du différend qui les oppose à des « grands extérieurs à l'école », les élèves enchaînent spontanément sur les dégradations au *vidéomag,* aux diverses pollutions du terrain qu'ils traversent pour venir à l'école, et en viennent à proposer comme solution les caméras de vidéo surveillance.

La réponse du maître est du côté du rappel de la loi, de la règle, du législatif, dans l'enceinte de l'école, dans le cadre de l'institution :

> Maître-50 : que faire ++ VOUS vous avez fait votre DEVOIR de petit écolier + bon citoyen vous voyez vous voyez + un un adolescent qui rentre dans l'école + vous , le dites au maître de service ! ++ le maître de service qu'est-ce qu'il DOIT faire + lui ?
>
> Maître-59 : alors + on peut appeler le directeur + oui
>
> Maître-60 : ou la police ! ou la police Adnane tu as raison hein ! + ou la police

La réponse du maître est une façon de rappeler de « montrer » l'Institution à travers les devoirs attachés aux rôles institutionnels. Le maître évoque alors « le petit écolier », « le maître de service », le « directeur » c'est-à-dire des rôles et non des personnes, et un rapport de rôles. Son discours dessine la spécificité d'un état de droit, il y a des gens responsables pour faire respecter l'ordre, il faut s'adresser à eux et ne pas se faire justice soi-même.

A partir de cet exemple, on s'interroger sur les différents types de difficile à dire et à penser dans le cadre de l'école.

5. Des moments où dans l'espace discursif se manifestent différents types de *difficiles à dire* et/ou penser

Un type de difficile à dire / penser pour les élèves provient des rôles attribués et de la place dialogique qu'elles impliquent. Les « mis en cause » à qui on donne la parole en second après le plaignant, en fait, parlent peu.

Un autre type est lié au mode de catégorisation des faits par les enseignants et à leurs demandes d'explicitation de comportements. Les différends entre élèves relèvent-ils de la violence, d'une dispute, des chamailleries, sont-ils victimes de racket, sont-ils des bagarreurs ? Sait-on pourquoi on se bagarre ?

Voilà le récit de Benjamin : (CDEJ)

> Benjamin-13 : bah en fait comme problème c'est Mama + quand par exemple j'avais des Mikado et lui + j(e) suis venu dans la cour + il m'a vu et puis après il m'a dit <en l'imitant> « donne-moi un bonbon donne moi un bonbon » il insiste il insiste et tout et puis après quand on + quand on dit non + quand on lui dit non il fait par exemple il fait + « donne-moi un bonbon » et puis là il commence à s'énerver et tout et tout et puis après il commence à faire « donne-moi un bonbon sinon j(e) te frappe »

Ce sont les maîtres qui catégorisent / demandent de catégoriser, qui induisent des hiérarchies évaluatrices de la gravité de l'événement et ramènent les récits des enfants à de grandes catégories, ce qui constitue un processus de décontextualisation. On le vérifie avec cet exemple :

> Maîtresse-159 : non mais vous pensez + regardez+ Mama demande des bonbons à Benjamin + Benjamin n'a pas envie d(e) lui en donner + Mama lui répond « tu m'en donnes sinon j(e) te tape » + pour vous c'est pas une situation grave ?

> Maîtresse-160 : alors comment ça s'appelle là c(e) que fait Mama ?

Alexandre-5 : du racket

Maîtresse-162 : c’est + on va mettre entre guillemets + c'est-à-dire + c’est un petit peu comme s’il ra-

Elèves : ckettait

Dans certains corpus, les enseignants demandent aux élèves pourquoi ils se battent dans les rangs, dans la cour… Les réponses des premières séances sont des bribes de récit de bagarre, des énoncés factuels : (CAXE)

Dylan-4 : des fois des fois y a Charles des fois i(l) pousse un peu Victor et après Victor il dévie sur Axel

Mais dans un autre conseil (CVI1), nous voyons l’effet des séances sur la durée : le maître demande à deux élèves pourquoi ils se battent dans la cour et s’il s’agit d’un « jeu de bagarre » (formulation adoptée lors d’une séance précédente)

Nirin-1 : non parc(e) que + parc(e) que + parc(e) que parfois tous les deux, Raoul et moi on s(e) dispute et euh enfin euh on est + on est un peu ennemis tous les deux + alors ça arrive que parfois on se (inaudible)

Raoul-5 : c’est pas qu’on peut pas s(e) supporter + c’est que euh bah euh très souvent euh on très souvent ensemble on est pas d’accord alors on s(e) bat

Maître-19 : alors pourquoi vous êtes souvent ensemble

Nirin-2 : ben parc(e) que euh parc(e) que y a+ on a + mon meilleur ami + c’est c’est aussi l(e) meilleur ami de Raoul + c’est lui qui nous met ensemble euh comme ça

Les élèves ont déjà eu l’occasion de discuter des raisons de se bagarrer. Nirin et Raoul reprennent ici des raisons psychologiques énoncées dans d’autres séances (*on est un peu ennemis, se supporter*). La reprise d’énoncés antérieurs atteste à la fois du difficile à dire et d’une entrée dans le jeu de la recherche de motifs à son action, d’une amorce de modification du rapport de soi à soi et de soi à l’autre.

Le difficile à dire et /ou penser peut aussi être un effet du rapport de rôles entre l’enseignant et les élèves. L’enveloppe globale de la discussion lors des Conseils demeure le cadre scolaire et même si le conseil est un espace de discussion plus ouvert que les séances d’enseignement-apprentissage, si les élèves y ont un « pouvoir dire » plus étendu, il y a à « savoir » jusqu’où ne pas aller trop loin. Etre sollicité pour dire ce qui ne va pas, essayer de régler les différends, être invité à donner son avis sur le vivre ensemble, sur la vie de la classe ne signifie pas entrer dans une communication « égale ». L’espace de la discussion est un espace, mais comme nous l’avons dit, borné notamment par le rapport de rôles et le fonctionnement institutionnel.

Néanmoins, dans chaque conseil, *se dessine* une critique de l'action de l'enseignant(e), de l'école, du discours explicatif et/ou légiférant de l'adulte.

Ainsi, à la suite de l'extrait que l'on vient de citer et commenter (CDEJ), la maîtresse entreprend un exercice (discursif) de réintégration des élèves mis en cause dans le groupe, et suggère leur prise en charge collective.

> Maîtresse-167 : maintenant attention ++ Mama et Nabil + c'est peut-être pour eux une façon de devenir copain + avec vous §

qui suscite une vive réaction de Thibaut :

> Thi-46 : §HEIN ? oh la la

Elle reprend la parole pour expliciter son point de vue :

> Maîtresse-169 : oui + faut pas + c'est pas parce que Mama et Nabil ne sont pas dans notre classe + c'est pas parce que Mama et Nabil ne sont pas comme des enfants comme tout le monde + vous avez très bien remarqué qu'ils ont des tendances à être plus bagarreurs + que d'autres enfants + mais ils APPRennent à se maîtriser + donc il faut peut-être aussi leur laisser une chance + d'être vos copains ++ alors s'ils vous demandent gentiment un bonbon ça peut être aussi une façon pour vous de dire « bah tiens là tu vois t'as été sympa avec moi tu m'as demandé gentiment un bonbon + j(e) peux très bien t'en offrir » ?

Elle dessine en creux, à travers ses paroles, un rôle du groupe vis à vis de ses membres (ici Mama et Nabil) et la possibilité de se changer. Les comportements des élèves sont envisagés dans la dimension du devenir. Cependant, son raisonnement n'est pas audible pour tous les élèves, certains manifestent leur incrédulité.

L'espace discursif est également un espace « atmosphérique » (François, 1993, Froment et Leber Marin, 2003), dans lequel ce qui se dit peut être ressenti comme audace, exagération, atmosphère portée par les mouvements discursifs, et/ou les mouvements corporels, les manifestations sonores (les exclamations, le rire, par exemple). De façon générale, dans nos corpus, nous avons relevé deux grandes stratégies (ce qui ne signifie pas qu'elles sont claires à la conscience) de la part des élèves, qui sont sous tendues par un type de difficile à dire et/ou penser. La première est, dans la dynamique du déroulement des échanges, de formuler des propositions qui implicitement constituent une contestation de la gestion du maître ou de la maîtresse :

Ainsi, dans CTAB, les élèves évoquent le différend qui oppose ceux qui respectent le matériel et ceux qui ne le respectent pas. Ils proposent que le placard aux fournitures soit géré par deux élèves pour éviter les vols. Monjia prend la parole, et implicitement dénonce l'inefficacité des actions antérieures de la maîtresse :

Monjia : y a des crayons et pis tout qui disparaissent + après c'est + après c'est +++ vous allez fouiller tous les jours dans nos cartables + après si on a pas vous allez dire qu'on est des menteurs et pis tout là qu'on les a cachés et pis tout

Une autre stratégie est la dérision, la galéjade

(CDEJ) La question porte sur les bousculades autour des jeux à la récréation, et des provocations des plus grands. Maîtresse et élèves rappellent la nécessité de se parler, de recourir à l'autorité du maître, mais :

Maîtresse 229 : quelle solution proposez-vous quand i(l) y a trop de monde autour des tables de ping-pong ?

Alexandre-5 : bats-le <rires de la classe>

Benjamin-28 : on les pousse <rires de la classe>

Un autre type de difficile à dire / penser se manifeste dans les conseils observés, sous la forme d'un décalage entre l'expérience des enfants et la façon dont l'école aborde traditionnellement certains problèmes sociaux.

(CRYM)

Dans cet exemple, les conflits entre enfants sont abordés de façon spéculative par le conseil qui a décidé de rapprocher conflit et différences. La discussion porte sur les différences, et classiquement il en résulte une liste qui énumère les traits physiques, les milieux de vie, les coutumes…

La discussion porte sur les voitures, le maître s'étonne d'entendre que les arabes ont des camions

Hanane : des fois les parents i z'ont des camions

Maître : et pourquoi / qui qui prend des camions ?

Hanane : presque tous les / / presque tous les les mais mais les Arabes pas tous

Maître : pourquoi les Arabes prennent les camions pourquoi pas les Français?

Hanane : i (ils) sont trop beaucoup !

(…)

un élève : non i sont nombreux

La voiture, en effet, révèle des catégorisations bien réelles, richesse/pauvreté, mais aussi le type de famille (les familles nombreuses ont des camions). Les élèves construisent une relation entre type de famille et type de véhicule, qui contraste avec les énoncés qui énumèrent abstraitement des lieux de différences.

La pression du hors l'école se manifeste quand il s'agit de « questions vives ».

Le difficile à dire et à penser est, du côté de l'école, d'aborder des questions qui ont un fort impact social et qui interrogent sa façon traditionnelle d'aborder ces problèmes (Legardez et Simonneaux, 2006) : d'un point de vue théorique abstrait. C'est aussi la difficulté de l'école de prendre réellement, concrètement en compte la diversité des élèves, et leur singularité.

6. Conclusion :

Le lien, entre socialisation, interactions et pratiques langagières dans les conseils est complexe, ce dont témoigne l'hétérogénéité de l'espace discursif dans lequel se réfracte la tension entre inculcation et discussion ; entre argumentation rationnelle et imposition.

L'observation des pratiques dans les conseils mis en œuvre dans différents établissements, selon des modalités diversifiées, par des enseignants eux aussi différents, montre l'importance dans le dispositif des rôles attribués, de la place dialogique impliquée, et celle de l'atmosphère de l'interaction.

C'est au cours de semblables discussions, dans le cadre des rencontres concrètes avec des personnes que l'enfant est au contact de ce qu'on peut appeler « la culture de l'école ». A travers les conduites langagières et dans l'espace dialogique, s'acquièrent un ensemble de valeurs, de règles de conduite, de modalités d'interprétation. Dans le parler à plusieurs, dans cette situation, avec ces interlocuteurs et ce maître/cette maîtresse s'élaborent des savoirs faire, dire et être.

On a pu observer la labilité des rapports interlocutifs. Tantôt les élèves se font discursivement comme le maître/la maîtresse, conformes à l'image souhaité du « bon petit écolier, du bon petit citoyen », tantôt ils prennent une position critique à l'égard de l'école, du dire et de l'agir du maître/de la maîtresse. Dans nos corpus, par exemple, les élèves ressentent comme attendu et acceptable l'interdiction du blanco, mais il n'en va pas de même de l'explication psychologique du comportement de certains de leurs camarades. La reprise du faire/dire comme le maître/la maîtresse est une façon d'entrer dans un nouveau mode de socialisation, à l'inverse les moments de divergences, voire de résistance, manifestent la distance entre les valeurs déjà-là et celles qui s'actualisent dans le discours des enseignants.

Dans ces dialogues, la diversité des modes de signification (significations dites, significations dessinées et significations atmosphériques) prend une importance singulière, notamment en fonction du rapport de rôles.

Le conseil qui n'est pas adossé à un savoir disciplinaire offre potentiellement un espace discursif « ouvert ». Les observations menées montrent que la cohérence est construite par l'adulte, qu'il canalise cet ouvert. Les élèves, à travers leur prise de paroles présentent des cas (sous forme de récit minimal, de scénario présenté comme typique), le maître propose de grandes catégories qui sont aussi des processus de décontextualisation et des modalités de transformation du point de vue. Dans son discours le cas particulier est rapporté à un autre type de générique que celui des élèves, par exemple, le bien commun, ou encore la solidarité, la tolérance, la compréhension généreuse … dans les relations interpersonnelles.

La diversité des places énonciatives s'observe aussi du côté des enseignants. Le maître/la maîtresse est tantôt celui qui s'adresse au groupe considéré comme homogène, tantôt celui qui prend en compte l'élève singulier, tantôt l'élève comme individu générique abstrait.

Enfin, dans les conseils, s'observe une tension entre une image de l'école institution stable aux valeurs emblématiques, au territoire défini, tournée vers le raisonnement spéculatif, et l'effacement des différences et des particularités et d'autre part les conditions objectives de son fonctionnement, les expériences concrètes.

Les discours des maîtres/maîtresses montrent explicitement une image de l'institution en termes de hiérarchie, de rapport de rôles auxquels sont attachés des droits et des devoirs. Mais, à travers les dispositifs et les échanges concrets, se dessine l'image d'une institution qui instaure un nouveau rapport entre élèves et enseignants. Il n'y a pas tant de temps que cela que l'école pense à écouter la parole des élèves, à engager un dialogue avec eux.

Bibliographie

Blais M. C., Gauchet M., Ottavi D., (2003), *Pour une philosophie politique de l'éducation. Six questions d'aujourd'hui*, Paris : Bayard

Bruner J.S., **(**1983/1987), *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz,

Bruner, J., (1993), « La conscience, la parole et la « zone proximale » : réflexions sur la théorie de Vygotski », In *Savoir faire savoir dire*, PUF, p. 285-291

Bruner J.S., **(**1996), *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris : Retz

Castoriadis, C., (2002), *Sujet et vérité dans le monde social-historique*, Paris, Le Seuil

Delamotte Legrand, R., (1996), « Une évidence qui ne va pas de soi : faut-il apprendre aux enfants à bien communiquer ? », in *Le français aujourd'hui*, n° 113, p. 64 à 72

Delamotte Legrand, R., (2008), « Le conformisme de la parole enfantine comme sémantique de l'action : un problème de morale langagière », in Delamotte-Legrand et Caitucoli (éds) *Morales langagières*, PU de Rouen et du Havre, pp219-238

Dolz J., Schneuwly B., (1998), *Pour un enseignement de l'oral*, Paris : ESF

Forquin J-C., (1996), *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*, Paris, Bruxelles, De Boek Université

François F., (1997), « Discuter pour quoi faire ? ou la morale, le dire et le reste », dans R. Delamotte, F. François, L. Porcher, *Langage, éthique, éducation*, P.U.R. p. 117 à 176

François F., (1993), *Pratiques de l'oral*, Paris : Nathan

Froment, M., & Leber Marin, J., (2003) *Analyser et favoriser la parole des petits*, Paris : ESF

Gardin, B., (2005), « Le dire difficile et le devoir dire », in *Langage et lutte sociale*, Limoges : Lambert-Lucas, p.133 à 148.

Giddens, A., (1979) Central problems in social theory : Action, structure and contradiction in social analysis, Berkeley : University of Califoria Press

Goffman E., *Façons de parler*, Paris, Minuit, 1981/1987

Halliday, M. A. K., (1977), *Learning how to mean: explorations in the development of language.* (Explorations in Language Study Series, edited by Peter Doughty and Geoffrey Thornton). London : Edward Arnold

Hudelot, C., & Froment, M. (2007) « Pratiques langagières, culturelles et interculturelles dans des conseils d'enfants à l'école primaire ». in M. Auzanneau (sous la dir.de) *La mise en œuvre des langues dans l'interaction*, Paris, L'Harmattan, p. 123 à142

Jacquet-Francillon, F., Kambouchner, D., (2005), *La crise de la culture scolaire*, PUF

Lahire, B. (1998), *L'homme pluriel*, Paris : Nathan

Lahire, B., (2004), La culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi, Paris : La Découverte

Legardez, A., Simonneaux, L., (coord.), (2006), *L'école à l'épreuve de l'actualité*, ESF

Ochs, E. & Schieffelin, B., (1994), « Language socialization and its consequences for language development", in P.Fletcher & B.MacWhinney (eds) *Handbook on Child Language*, Blackwell

Pagoni-Andréani, M., (2004), « L'éducation morale » in *Les apprentissages scolaires*, coordonné par A. Weil-Barais, Bréal, p218-238

Pontecorvo, C. & Sterponi, L., (2008), « Explication et justification dans les séquences de rendre compte (accountability): moralité et raisonnement dans les discours familiaux (Explanation and justification in account sequences: morality and reasoning in family discourse) ». In C. Hudelot, A. Salazar Orvig & E. Veneziano (eds.), *L'explication. Enjeux cognitifs et interactionnels.* Louvain : Peeters Editions, p. 245 à 254.

Ramognino, N. & Verges P., (2005), *Le français hier et aujourd'hui*, PUP

Ricœur, P., (1990), *Soi-même comme un autre*, PARIS : le Seuil

Schieffelin Bambi B., (2007), Langue et lieu dans l'univers de l'enfance Anthropologie et Sociétés, Volumen 31, número 1, 2007, p. 15 à 37

Vygoski, L., (1934/1997), *Pensée et langage*, Paris : La Dispute

Wertsch, J., (1993), Voices of the mind, a sociocultural approach to mediated action, Harvard University Press