

bien que les expériences ont échoué conduisant à en revenir au grand groupe et à l'interindividuel, ou encore à faire évoluer la formule en une quatrième solution qui sera brièvement évoquée plus bas : celles des petits groupes autonomes de langage. D'autres écoles au contraire ont su élaborer et roder des solutions organisationnelles qui fonctionnent bien, au prix parfois, il est vrai, d'un engagement quasiment militant des institutrices qui les mettent en oeuvre au quotidien. Voici une vingtaine de ces organisations récapitulées par des institutrices des secteurs de Pontoise, Rouen, Reims et Clermont-Ferrand au sein de l'association ALLO (1). Les quatre premières sont internes à la classe et ne font appel à aucun élément facilitateur extraordinaire :

(1) Association pour le Langage et la Langue Orale

- Le groupe de langage est pris en charge **dans un «coin»** de la salle assez bien protégé du bruit ambiant et permettant à la maîtresse de voir le reste de la classe qui est bien occupé par des **tâches motivantes** que les enfants savent gérer en suffisante **autonomie**, avec si possible régulation de l'ATSEM (2). Même sans ATSEM, ce fonctionnement parvient à durer une vingtaine de minutes, en section de moyens, si les activités autonomes sont bien choisies.
- En section de petits, pendant l'accueil, le groupe de langage s'agglutine naturellement autour d'une activité attractive proposée par la maîtresse dans la zone de regroupement ou le coin-bibliothèque : se déguiser en commentant ses choix de vêtements et ses actions successives comme le fait la maîtresse, découvrir ou restituer un album, un album-écho... C'est donc un **«groupe à géométrie variable»** puisque les enfants sont libres de rejoindre ou de quitter le groupe à leur convenance. L'ATSEM régule les autres activités d'accueil qui sont motivantes et faciles.
- En section de moyens ou de grands, «groupe à géométrie variable» plus imposé par l'adulte et qui joue sur la **mise progressive en ateliers**. On démarre tous ensemble dans la zone de regroupement mais très vite la moitié part en ateliers autonomes, évidemment prévus à l'avance. Le temps fort de l'activité langagière se développe avec l'autre moitié mais à mi-parcours les plus à l'aise s'en vont aussi en ateliers autonomes. L'activité se prolonge alors avec les moins à l'aise débarrassés des leaders.
- Fonctionnement classique **en ateliers** mais la virtuosité conversationnelle de la maîtresse est telle qu'elle parvient à faire fonctionner en groupe de langage authentique chacun des ateliers qu'elle visite successivement. Les activités proposées sont incitatrices aux échanges verbaux et l'institutrice a réfléchi à l'avance aux objectifs syntaxiques que chaque activité rend possibles. L'ATSEM peut évidemment participer à la régulation des activités.

(2) Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

Quatre autres solutions sont aussi internes à la classe mais font appel à un élément facilitateur plus ou moins extraordinaire :

- Un groupe de langage est mis en place en section de petits pour les enfants qui ne dorment pas à l'heure de la **sieste**. Les activités proposées pour fonder les prises de parole sont calmes mais authentiques : déguisements, recette qu'on réalise, découverte d'une nouveauté au coin-bricolage... L'animatrice n'hésite pas à verbaliser ses propres actions avant et en même temps que les enfants. Des rebondissements en grand groupe prolongent naturellement ces temps forts quand se réveillent les dormeurs qui font alors d'authentiques récepteurs à qui on a envie de raconter ce qu'on a fait ou d'expliquer telle recette ou tel montage...
- Un groupe de langage fonctionne **le samedi matin** alors que beaucoup d'enfants préfèrent rester dormir chez eux. On encourage la venue des enfants **les plus en difficulté**. Là encore, la semaine qui suit, des rebondissements en grand groupe peuvent prolonger et renforcer ce temps fort, pour lesquels les plus en difficulté se retrouvent naturellement en vedette.
- Un groupe de langage est mis en place **le samedi matin**. On encourage la venue des enfants les plus en difficulté mais cette fois **accompagnés de leurs parents**. Ce temps fort s'organise autour d'albums en syntaxe adaptée : découverte, jeu de recherche de la page qui vient d'être racontée, lotos des illustrations, mise en séquence des illustrations, tentatives de restitution...(1) Les albums sont emportés à la maison pour être reracontés par les parents.
- Des groupes de langage peuvent fonctionner en limite de demi-journée, par **dépassement des horaires officiels** par exemple d'une demi-heure. L'institutrice est alors rémunérée en heures supplémentaires au titre de **projets de soutien** (2), dans les départements où ces projets ne sont pas cantonnés aux seules écoles élémentaires. Ces groupes s'adressent en priorité aux enfants de section de grands en difficulté langagière (3). Un groupe d'enfants restant à la cantine peut être pris en charge de 11h30 à 12h ou de 13h à 13h30, pendant que les autres enfants sont rentrés chez eux. Un groupe de ceux qui ne restent pas à la cantine peut être pris en charge de 16h30 à 17h, alors que les enfants de la cantine quittent l'école à 16h30.

Trois autres solutions exigent un minimum d'entente entre les classes de l'école pour pouvoir être mises en oeuvre :

- Pendant la **sieste**, la maîtresse des petits dont la plupart des élèves dorment prend en charge une section de grands dont la maîtresse peut alors animer un groupe de ses élèves en difficulté.
- On parvient à mettre en place des groupes de langage en pleine journée en jouant sur le **décalage des récréations**. Tel jour de la semaine, le groupe de langage de telle classe fonctionne avec sa maîtresse tandis que le reste de la

(1) cf. «Comment apprendre à parler à l'enfant» L. Lentin - éd. ESF-OCDE (1973) ou au premier chapitre du second tome de ce livre

(2) à financement éducation nationale, accordé par les inspections académiques

(3) cf. des exemples plus bas dans ce chapitre, à propos de dialectique petit groupe / grand groupe

classe participe à un premier pool de récréations. Ce groupe est en récréation la demi-heure suivante avec un second pool tandis que la maîtresse a repris la responsabilité du reste de la classe. La classe qui bénéficie du groupe de langage ainsi que la maîtresse qui reste en classe sans prendre de récréation changent chaque jour, avec un équilibre équitable des temps de récréation et de surveillance de cour entre l'ensemble des maîtresses concernées.

- Un groupe de langage peut être mis en place hebdomadairement dans chacune des classes d'un **pool de deux classes** qui décident de décloisonner deux fois par semaine. Pour la première séance, le petit groupe de la première classe est seul avec sa maîtresse tandis que les autres enfants sont avec l'autre classe, constituant ainsi un très grand groupe animé par l'autre maîtresse assistée des deux ATSEM et éventuellement de parents bénévoles. Pour la seconde séance on inverse les rôles. Cette formule, facile à mettre en place parce qu'il suffit de la bonne entente de deux institutrices pour qu'elle puisse fonctionner, sans nécessiter une adhésion de toute l'école, est certainement **la plus opérationnelle** à l'heure actuelle.

Trois autres solutions correspondent à des décloisonnements beaucoup plus importants qui nécessitent l'adhésion de toute l'école pour pouvoir être mis en oeuvre :

- Dans le cadre d'un **déclouisonnement de toute l'école**, par exemple bihebdomadaire, animé par les maîtresses, les ASTEM, des parents bénévoles mais aussi des animateurs sportifs ou culturels, grâce à un **projet CATE (1) en temps scolaire**, les effectifs des groupes pris en charge par les institutrices peuvent être considérablement allégés constituant ainsi aisément des groupes de langage qui peuvent d'ailleurs recevoir des étiquettes divers : albums, bibliothèque, marionnettes, théâtre...
- Après le repas de midi, pour ceux qui restent à la **cantine**, des ateliers peuvent fonctionner animés par des maîtresses, des ATSEM, des animateurs sportifs ou culturels, grâce à un **projet CATE hors temps scolaire**, les institutrices se chargeant des ateliers les plus langagiers.
- En **fin de journée** ou le **mercredi**, ce fonctionnement en **projet CATE hors temps scolaire**, peut être réalisé de façon analogue autour par exemple d'une BCD (2) grâce à des maîtresses, des mamies, des parents, des animateurs, rodés à la présentation d'albums sous la direction pédagogique des institutrices dans le cadre par exemple d'un **projet du fonds d'aide à l'innovation (3)**.

(1) Contrat d'Aménagement du Temps de l'Enfant, à financement Jeunesse et Sports et communal

(2) Bibliothèque Centre de Documentation interne à l'école ou au groupe scolaire, mais ouverte ici sur le quartier hors temps scolaire

(3) à financement éducation nationale, accordé par les inspections académiques, dans le même cadre que les projets de soutien

Les deux solutions suivantes supposent l'existence ou l'obtention de **postes supplémentaires**, ce qui est fréquent ou relativement aisé à obtenir dans les zones défavorisées :

(1) relevant de l'Adaptation et Intégration Scolaire et généralement titulaires du CAPSAIS E (soutien) ou G (rééducation)

(2) cf. plus bas dans ce chapitre

(3) Zones d'Éducation Prioritaires

(4) cf. le chapitre 3 sur construction du langage et académisme ou le ch. 3 du tome 2 sur oral / écrit

(5) en abrégé CLINE

(6) du CEFISEM ou à l'université en «français langue étrangère»

- Les **maîtres de soutien** et les rééducateurs (1) ont vocation à prendre en charge des groupes d'enfants en difficulté. Les institutrices **E** notamment qui facilitent grandement la réussite scolaire des enfants les moins armés du cycle 2 ont l'habitude de s'occuper de **petits groupes de langage** d'enfants de **section de grands** dont les compétences langagières sont insuffisamment construites pour permettre un accès aisé à l'apprentissage de la lecture. Ces groupes peuvent fonctionner au sein de la classe ou hors de la classe, avec dans ce cas une bonne **dialectique petit groupe / grand groupe** qui assure de multiples façons une étroite connexion entre les projets de la classe et ceux du petit groupe (2). Les rééducatrices (G) peuvent prendre en charge, dès la section de moyens, des petits groupes d'enfants qui ont du mal à être des élèves, pour des activités ancrées dans les projets des enfants et qui ont toujours une forte dimension conversationnelle et langagière.
- Les **postes supplémentaires** créés au titre des **ZEP** (3) et des zones sensibles peuvent grandement faciliter aussi le fonctionnement régulier de groupes de langage, s'ils ne se laissent pas totalement envahir par les projets d'aide à la lecture qui sont parfois complètement inopérants faute de compétences langagières suffisantes des enfants (4). Lorsqu'elles fonctionnent sur le mode ouvert, les **classes d'initiation** au français (5), destinées aux **enfants étrangers** primo-arrivants, constituent évidemment des groupes de langage d'un genre un peu particulier pour une bonne part de leurs activités. Quand leurs maîtres ont reçu une formation (6) et sont riches d'une certaine expérience, leur pédagogie peut être éclairante par bien des aspects pour tous ceux qui s'occupent de langage quel que soit leur poste de travail.

Trois autres solutions jouent sur la **pédagogie mutuelle** profitant des compétences des **aînés** pour aider la construction de celles des plus jeunes. A noter qu'on glisse ici vers la formule des petits groupes autonomes de langage qui va être brièvement évoquée plus bas.

- Des petits groupes peuvent utilement fonctionner animés par **des aînés de maternelle**. Ceci se produit naturellement lorsque la composition des classes est **multi-âge** soit parce qu'on est en zone rurale, soit parce qu'elles ont été volontairement constituées ainsi dans le cadre d'un projet pédagogique.
- Des petits groupes peuvent être aussi animés par **des aînés du collège** ou **du cours moyen**. Telle section de moyens de maternelle et telle cinquième de collège peuvent être ainsi liées par un projet visant l'élaboration en commun d'un album pour enfants «aussi bien que ceux du commerce». Les moyens recherchent des idées ou élaborent un scénario pour l'album. Ils les confient aux cinquièmes qui réalisent l'album : illustrations, textes adaptés à leur public... De multiples séances en petits groupes animés naturellement par les

cinquièmes permettent cette élaboration progressive, puis la présentation de l'album terminé par les aînés, enfin l'entraînement des plus jeunes à le raconter à leur tour.

- En particulier lorsque la différence d'âge est importante (maternelle / collège), le petit groupe peut se réduire à **deux : un jeune, un aîné**, ce qui peut aboutir à un genre de **tutorat**. Selon le degré de difficulté que connaît le plus jeune, le choix du «moniteur» peut dans ce cadre être déterminant. Quand les meilleurs moniteurs sont réservés systématiquement aux enfants les plus en difficulté, la formule peut certainement constituer un vecteur non négligeable de rétablissement de l'égalité des chances.

Enfin une dernière solution s'adresse aux **enfants les mieux armés** en langage, notamment en **section de grands** ou évidemment à l'**école élémentaire** :

- Un petit groupe à l'aise en langage peut tirer grand profit, notamment en phase intermédiaire d'une démarche, à travailler en totale **autonomie**. Les enfants peuvent par exemple réécouter un album au **magnétophone** puis s'entraîner mutuellement à le raconter, s'enregistrer pour vérifier la qualité des prestations de chacun, tenter de les perfectionner encore, avant de présenter l'album à la classe.

Quelle que soit la solution retenue, plusieurs **problèmes** doivent obligatoirement être surmontés pour que le groupe de langage ait quelque efficacité.

Le problème le plus délicat est évidemment celui du **bruit** en particulier pour les **solutions au sein de la classe** qui sont grandement facilitées si la salle est bien insonorisée. Certains architectes, dont la tâche était souvent facilitée par la générosité des financeurs, sont allés très loin dans ce domaine : revêtement de plafond, moquettes murales, **niche dans un décrochement réduit en hauteur totalement protégée du bruit**, parfaite pour accueillir un groupe de langage, dont l'animatrice a par ailleurs une parfaite vision du reste de la classe travaillant par exemple en ateliers. Faute de ce «luxue» qui n'en est pas vraiment un, et qu'il faudrait obtenir progressivement partout puisque la vocation première des écoles maternelles est d'aider à la construction du langage des enfants, ce qui est très difficile dans le bruit, il faut tenter tant bien que mal d'**approcher ce modèle** quitte à revoir la disposition générale de la salle, à déplacer quelques meubles et à bricoler un peu.

Pour ces solutions au sein de la classe, une **disponibilité minimum de l'animatrice** doit être réalisée, faute de quoi il vaut mieux s'abstenir. Le secret de la réussite réside dans la **richesse des tâches** proposées aux autres enfants, tâches dont ils doivent par ailleurs avoir une pratique suffisante pour parvenir à une gestion autonome. Des jeux motivants, des albums à réécouter sur baladeurs, doivent être aussi à disposition pour ceux qui ont terminé les premiers.

Pour les solutions qui permettent au groupe de **fonctionner à part, une petite salle** bien adaptée et accueillante est nécessaire. Faute de quoi tout l'avantage que

l'effort d'organisation a permis ne produit qu'un effet incertain dans le bruit d'une salle encombrée de multiples groupes.

Pour certaines solutions, des **matériels** sont nécessaires : magnétophones, baladeurs... que les enfants doivent pouvoir gérer en grande autonomie. Il importe donc d'obtenir des financements suffisants pour pouvoir se procurer des appareils à la fois de bonne qualité, assurant en particulier une parfaite écoute, sans bruit de fond fatigant, et d'une grande **solidité et simplicité** d'usage rendant aisées les manipulations enfantines (1). Des financements supplémentaires peuvent être obtenus pour faciliter de tels achats dans le cadre par exemple d'un projet du fonds d'aide à l'innovation (2).

Enfin certaines solutions exigent des **animateurs supplémentaires** : ATSEM, parents bénévoles... dont la **formation pédagogique** doit être assurée ou renforcée dans tel domaine pointu, si on ne veut pas les laisser courir à l'échec, souvent difficilement accepté par les enfants qui sont vite impitoyables. Pour ces réunions de formation ainsi que celles de concertation qu'exige toujours la mise en oeuvre de tels projets, les institutrices peuvent être rémunérées en heures supplémentaires dans le cadre du fonds d'aide à l'innovation (2).

(1) pour plus de détails, cf. le premier chapitre du tome 2 sur les albums

(2) à financement éducation nationale, accordé par les inspections académiques

4 - petit groupe autonome de langage

Cette conception s'est développée plus récemment (3). En fait elle fonctionne en maternelle depuis très longtemps, aussi longtemps qu'on y a découvert l'organisation par **ateliers**, au sein desquels en effet des conversations parfois animées se développent entre enfants, souvent à propos des tâches à dominante manuelle ou plus intellectuelle qui sont proposées. Cette conception fait entièrement confiance à la dynamique du groupe des enfants qui se parlent pour échanger, s'affirmer, réguler leurs actions et situent en permanence leurs émissions par rapport à la tâche, à la situation de travail. La **conversation enfantine** ainsi déterminée par **les relations interindividuelles** et la **tâche** serait par excellence le lieu de construction des compétences communicationnelles et langagières des enfants sans que l'adulte ait besoin de s'en mêler directement. Cependant en agissant sur la composition du groupe, en faisant varier la tâche, son influence pourrait peser.

Depuis longtemps certains sociolinguistes (4), prétendent que les conversations des enfants sont notoirement plus riches en récréation, loin des influences déstructurantes des institutrices de la classe moyenne. On retrouve ici, cette fois au nom de la dynamique des groupes, cette contestation du rôle fondamental de l'adulte dans la construction des compétences langagières de l'enfant, contestation qui fait rire les institutrices, notamment celles qui ont charge des enfants les plus en difficulté. Elles savent bien en effet que seules de **multiples interactions adulte-enfant** peuvent amorcer puis alimenter cette construction et que ni la cour de récréation ni les ateliers autonomes n'ont jamais compensé un déficit dans ce domaine.

J'ai filmé et enregistré, sur des plages d'une heure et demie réparties sur deux

(3) cf. par exemple «La conversation enfantine» et «Apprendre à communiquer»

J.-F. Simonpoli
éd. Hachette (1991)

(4) notamment ceux influencés par W. Labov : cf. par exemple dans «Introduction à la sociolinguistique»

J.B. Marcellesi et B. Gardin
éd. Larousse (1974)