

ΟΙ ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΕΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ: ΕΓΚΑΘΙΔΡΥΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΕΙΣ

ISABELLE DELCAMBRE*



Πρώτη δραστηριότητα της σχολικής ημέρας στο νηπιαγωγείο, οι τελετουργίες συγκεντρώνουν όλους τους μαθητές σε μια στιγμή συλλογικών ανταλλαγών υπό την καθοδήγηση της δασκάλας η οποία, συνήθως, προτείνει θέματα συζήτησης, κάνει ερωτήσεις, επικυρώνει ή ακυρώνει τις απαντήσεις, προωθεί τον διάλογο, κλείνει την συζήτηση κλπ. Ωστόσο, οι παρατηρήσεις τελετουργιών που πραγματοποιήσαμε σε διαφορετικά παιδαγωγικά πλαίσια (τάξεις Freinet/παραδοσιακές τάξεις) δείχνουν από την μια ότι υπάρχουν διακυμάνσεις στους συλλογικούς αυτούς διαλόγους και από την άλλη ότι αυτοί μπορούν να δώσουν, ή να μην δώσουν, ευκαιρίες μάθησης στους μαθητές ανάλογα με τις παιδαγωγικές επιλογές των δασκάλων. Αυτές οι παρατηρήσεις φανερώνουν την ιδιαιτερότητα της δουλειάς που γίνεται στο σχολείο Freinet σχετικά με την δημιουργία μιας ιδιαίτερης μόρφωσης σχετικής με τον προφορικό λόγο.

* Η Isabelle Delcambre είναι επίτιμη καθηγήτρια των Επιστημών της Αγωγής, στο Πανεπιστήμιο Charles-de-Gaulle-Lille 3, και μέλος της ομάδας THÉODILE EA 1764. Διευθύνει επίσης ένα ερευνητικό πρόγραμμα πάνω στις πρακτικές γραφής στο Πανεπιστήμιο. (isabelle.delcambre-derville@univ-lille3.fr)

Η ανάλυση γίνεται σε ένα δείγμα είκοσι τελετουργιών που βιντεοσκοπήθηκαν σε έξι διαφορετικές τάξεις.¹ Οι δύο παραδοσιακές τάξεις βρίσκονται σε σχολεία που είναι κοντά στην γεωγραφική περιοχή του σχολείου Freinet και παρουσιάζουν παρόμοιο σχολικό πληθυσμό, με σχολικές και κοινωνικές δυσκολίες. Οι αναλύσεις αυτών των βιντεοσκοπήσεων βασίζονται στην διάκριση ακολουθιών ανάλογα με το θέμα του λόγου, την παρουσία των ομιλητών ή την δραστηριότητα που προτείνεται από την δασκάλα. Σκοπός τους είναι η περιγραφή της λειτουργίας του σχολικού διαλόγου και της τελετουργικής μορφής που παίρνει ο προφορικός λόγος στο σχολείο Freinet, η οποία σχετίζεται, σε αυτές τις τάξεις, με την κατασκευή ρόλων των ομιλητών. Άλλες αναλύσεις, ποσοτικού χαρακτήρα, δείχνουν τις διακυμάνσεις ως προς την διάρκεια των τελετουργιών, την ταχύτητα των ανταλλαγών και τις μορφές που παίρνει ο διάλογος μεταξύ των ομιλητών μαθητών. Μπόρεσα τέλος, να διακρίνω στο πλαίσιο αυτών των συλλογικών διαλόγων, μακρόχρονες ατομικές ανταλλαγές ανάμεσα στην δασκάλα και έναν μαθητή, τις οποίες ονόμασα «διλόγους» για να τους διακρίνω από τους «διαλόγους», γενικό όρο που δηλώνει τις συλλογικές ανταλλαγές ανάμεσα στην δασκάλα και το σύνολο των μαθητών. Αυτές οι ιδιαίτερες στιγμές αλληλεπίδρασης παίζουν σημαντικό ρόλο στην μάθηση του λόγου και επιτρέπουν την διάκριση μεταξύ των δύο παιδαγωγικών μεθόδων. Συνεντεύξεις που έγιναν εκ των υστέρων με τις δασκάλες, οι οποίες παρακολούθησαν και σχολίασαν τις βιντεοσκοπήσεις που έγιναν στην τάξη τους, δείχνουν την αξία που δίνουν οι δασκάλες στην δημιουργία αυτών των σχολικών καταστάσεων και επιτρέπουν την κατανόηση του διδακτικού συστήματος που τις στηρίζει.

Αυτή η έρευνα εγγράφεται σε ένα διδακτικό πλαίσιο: οι πρακτικές των δασκάλων αναλύονται σε σχέση με τα αντικείμενα μελέτης που προβάλλουν στους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, και αφού αυτό που μας ενδιαφέρει είναι η παρατήρηση των ιδιοτήτων του παιδαγωγικού διαλόγου, αναζητούμε τα αντικείμενα γλωσσικής ή επικοινωνιακής μάθησης τα οποία αναπτύσσονται στο πλαίσιο της διδακτικής κατάστασης με τρόπο φανερό ή επικαλυμμένο: την κατασκευή γλωσσικών εναλλακτικών ρόλων, την κατασκευή ατομικών μορφών προφορικού

λόγου που απευθύνεται σε ένα ακροατήριο, την κατασκευή μιας αναδραστικής στάσης σχετικά με τις πρακτικές προφορικού λόγου μέσα στην τάξη.

ΤΕΛΕΤΟΥΡΓΙΕΣ

Οι πρακτικές των δασκάλων Freinet χαρακτηρίζονται από την εγκαθίδρυση διαφοροποιημένων ρόλων των ομιλητών. Σε αυτό το σχολείο οι πρωινές συνεντεύξεις πραγματοποιούνται πάντα με τον ίδιο τρόπο, σε όλα τα σχολικά επίπεδα: πρόκειται για την παρουσίαση ενός αντικειμένου που ο μαθητής φέρνει από το σπίτι (ένα κουκλάκι, μια πρόσκληση γενεθλίων, ένα τσαντάκι για μακιγιάζ, μικρά αυτοκινητάκια, βιβλία, μια κασέτα βίντεο, κλπ) ή των έργων που έφτιαξε στα εργαστήρια ή στο διάστημα της πρωινής υποδοχής (κατασκευές Lego, παζλ, πλαστελίνη, κλπ). Ο μαθητής παίρνει τον ρόλο του βασικού ομιλητή βοηθούμενος από την δασκάλα (αλλάζει θέση και έρχεται να πάρει την θέση της δασκάλας). Ακόμα και οι μαθητές που είναι πολύ μικροί ομιλητές (ή ακόμα μη-ομιλητές σε αυτήν την κατάσταση) βοήθιούνται από τις ερωτήσεις της δασκάλας για να παίξουν αυτόν τον ρόλο. Στην συνέχεια, οι μαθητές ακροατές κάνουν ερωτήσεις στον παρουσιαστή: η δασκάλα τους βοηθά επίσης να παίξουν αυτόν τον ρόλο του δευτερεύοντα ομιλητή χωρίς στερεοτυπίες, δείχνοντάς τους πώς να ποικίλλουν τις ερωτήσεις τους, πώς να απευθύνονται στον βασικό ομιλητή περιμένοντας την απάντησή του, κλπ.

Οι ρόλοι² κατασκευάζονται με την βοήθεια κανόνων και απαγορεύσεων. Ένας από τους πιο περιέργους κανόνες είναι η άρνηση της δασκάλας να δώσει τον λόγο σε έναν μαθητή που δεν «γράφτηκε» προηγουμένως. Αυτοί οι κανόνες συζήτησης οριοθετούν τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται. Χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες.³

Οι κανόνες που ορίζουν τον προγραμματισμό της προφορικής παρουσίασης, συντελούν στην κατανόηση του ρόλου του βασικού ομιλητή (ο καθένας παρουσιάζεται σύμφωνα με την σειρά που γράφτηκε πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να ξέρει να περιμένει και να συγκρατεί την επιθυμία του να μιλήσει). Επιτρέπουν στην δασκάλα να αρνηθεί ένα αίτημα λήψης λόγου από έναν μαθητή που δεν «γράφτηκε».

Οι κανόνες που αναφέρονται στην διαχείριση του χώρου, συνοδεύουν τις μετατοπίσεις των

βασικών ομιλητών (από την ομάδα στον πίνακα και αντίστροφα). Η ανάλυση των διαλόγων δείχνει ότι το άνοιγμα και το κλείσιμο των ακολουθιών συνδέονται με αυτές τις μετατοπίσεις, οι οποίες με την σειρά τους συνοδεύονται από τα σχόλια της δασκάλας.

Οι κανόνες που ορίζουν τους ρόλους των διαφόρων ομιλητών αναφέρουν τις αρχές που πρέπει να ακολουθούν οι μαθητές. Σύμφωνα με την πρώτη αρχή κάθε βασικός ομιλητής έχει το δικαίωμα να δείξει ένα μόνο αντικείμενο. Σύμφωνα με την δεύτερη αρχή οι δευτερεύοντες ομιλητές δεν πρέπει να απαντούν στην θέση των βασικών ομιλητών όταν αυτοί αρχίζουν τον διάλογό τους με την δασκάλα. Πρέπει μάλιστα να ζητήσουν άδεια για να πάρουν τον λόγο. Επίσης, πρέπει να ποικίλουν τις ερωτήσεις τους.

Τέλος, οι κανόνες που σχετίζονται με την επικοινωνία με την ομάδα μαθαίνουν στους μαθητές τις αρχές παρουσίασης σε ένα ακροατήριο (να κρατάνε το βιβλίο ίσια και να το γυρνούν προς τους μαθητές) και δημόσιας λήψης του λόγου (να μιλάνε δυνατά).

Το παιδί πρέπει να έχει προετοιμάσει την δημόσια παρουσίαση με την βοήθεια των γονιών του, πρέπει δηλαδή να έχει σκεφτεί τι θα πει. Αυτές οι στιγμές είναι για τις δασκάλες σημαντικές ευκαιρίες δημιουργίας συνδέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας⁴ και ανάπτυξης ικανοτήτων ανάδρασης (οι παρουσιάσεις των σχολικών έργων συνοδεύονται από επεξηγήσεις του τρόπου δράσης του μαθητή).

Στις άλλες τάξεις του νηπιαγωγείου, παρατηρήσαμε «κλασικές»⁵ τελετουργίες. Οι μαθητές φθάνουν διαδοχικά στην τάξη και τοποθετούν το όνομα-ετικέτα τους σε ένα μαγνητικό πίνακα που βρίσκεται κοντά στον μαυροπίνακα. Η τελετουργία αρχίζει με μια δραστηριότητα αρίθμησης που γίνεται συλλογικά (πόσοι μαθητές είναι απόντες σήμερα; πόσοι είναι παρόντες;) και συνεχίζεται με την τοποθέτηση της ημερομηνίας, με την βοήθεια ετικετών, πάνω σε μια ταινία που βρίσκεται στον πίνακα (όνομα και ημερομηνία της ημέρας, όνομα του μήνα, προφορική δουλειά σχετικά με την τοποθέτηση στον χρόνο: εχθές, σήμερα, αύριο κλπ.). Αυτή η δραστηριότητα πραγματοποιείται κάθε μέρα και από άλλο μαθητή του οποίου το όνομα είναι γραμμένο στον πίνακα και ο οποίος μπορεί,

έτσι, να την προετοιμάσει. Το τελετουργικό τελειώνει με την παρουσίαση των εργαστηρίων που θα ακολουθήσουν. Ανάλογα με τις τάξεις προστίθενται και άλλες γλωσσικές δραστηριότητες που διαφέρουν από την μια ημέρα στην άλλη, όπως περιγραφές εικόνων ή μικρό-διηγήσεις με πρωτοβουλία των μαθητών (διήγηση της «γιορτής των μάγων» στα πλαίσια της οικογένειας, του δώρου των Χριστουγέννων ή ακόμα μιας οικογενειακής σκηνής, όπως «προετοιμασία για τα ψώνια»).

Μια δασκάλα λέει ότι πολλές φορές τα παιδιά έρχονται από το σπίτι με ένα βιβλίο, ένα παιχνίδι, «κάτι που θέλουν να πουν ή να δείξουν» αλλά ότι αυτό εξαρτάται από την χρονιά. Η απουσία (ή άρνηση;) θεσμοποίησης μιας τέτοιας δραστηριότητας, συνδέεται και με ένα άλλο στοιχείο.

Σε αυτήν την τάξη του νηπιαγωγείου, υπάρχει μια μορφή προφορικού λόγου η οποία τις πιο πολλές φορές παραμένει αδήλωτη. Οι προφορικές παρεμβάσεις των μαθητών φαίνονται αυθόρμητες στα μάτια του εξωτερικού παρατηρητή: η δασκάλα δίνει τον λόγο στον ένα ή στον άλλο σύμφωνα με ένα αίτημα που δεν δηλώνεται λεκτικά. Πολλές φορές της αρκεί απλώς να ονομάσει έναν μαθητή για να αρχίσει να μιλάει και οι μαθητές ακολουθούν με γρήγορες διαδοχές λόγων καταλαβαίνοντας προφανώς τι συμβαίνει χωρίς να γίνει αναφορά στον παραμικρό κανόνα. Οι μικρό-διηγήσεις απευθύνονται συνήθως στην δασκάλα χωρίς να κληθούν οι μαθητές να αντιδράσουν σε σχέση με την παρουσίαση που γίνεται. Αυτή η λειτουργία είναι αντίθετη από αυτήν που παρατηρήσαμε στις τάξεις Freinet, οι οποίες σκοπεύουν στην θεσμοποίηση του προφορικού λόγου και στον συνδυασμό διαφόρων ρόλων του ομιλητή.

Ο όρος «τελετουργία» δεν φαίνεται να υιοθετείται από τις δασκάλες σε όποιο σχολείο και να διδάσκουν.⁶ Ωστόσο, δημιουργούν πραγματικά δραστηριότητες που επαναλαμβάνονται και οι οποίες μπορούν να έχουν διάφορες παιδαγωγικές λειτουργίες. Τα τελετουργικά φαινόμενα έχουν μια κλασική παιδαγωγική λειτουργία (μάθηση μέσα από την επανάληψη) αλλά συνδέονται και με την θεσμοποίηση ρόλων και θέσεων. Ο P. Bourdieu⁷ περιγράφει την τελετουργία σαν μια «θεσμική πράξη» που κάνει ορατή μια διαχωριστική γραμμή (περισσότερο από ότι σημαδεύει ένα πέρασμα). Είναι μια «πράξη επικοινωνίας» που

«δηλώνει» σε κάποιον την ταυτότητά του με την διπλή έννοια, ότι αυτός την εκφράζει αλλά ταυτόχρονα την επιβάλλει και στον εαυτό του, μπροστά σε όλους. Μέσα από την τελετουργία το άτομο μαθαίνει «αυτό που είναι και αυτό που οφείλει να είναι». Η ανάλυση των συνεντεύξεων με τις δασκάλες μας επιτρέπει να πούμε ότι αυτές οι δύο λειτουργίες (μάθηση και θεσμοποίηση μιας ταυτότητας) γίνονται αντιληπτές με διαφορετικό τρόπο: μια από τις δασκάλες του παραδοσιακού σχολείου είναι πιο ευαίσθητη στην προ-μάθηση⁸ που οικοδομείται μέσα από τις τελετουργίες ενώ οι δασκάλες του σχολείου Freinet είναι περισσότερο επικεντρωμένες στην κατασκευή της ταυτότητας του μαθητή-κοινωνού, η οποία εγγράφεται σε μια έκδηλη συλλογική οργάνωση και διαχείριση.

Αυτές οι διαφορές μεταξύ των συνεντεύξεων μπορούν να θεωρηθούν σε συνάρτηση με την διαφορά που παρατηρείται ως προς την «διδακτική συνείδηση» των δασκάλων.⁹ Ο λόγος των δασκάλων Freinet σχετικά με τις πρακτικές τους είναι πολύ πιο συνειδητός και οργανωμένος από τον λόγο των άλλων δασκάλων εκ των οποίων η μια λέει, στην αρχή της συνέντευξής της, ότι δυσκολεύεται να συγκεκριμενοποιήσει ποιοι είναι οι στόχοι αυτών των τελετουργιών (ενώ κατέχουν ξεκάθαρη θέση μέσα στο πρόγραμμά της). Ο στόχος τους δεν σχετίζεται με το περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης μάθησης αλλά με την ευρύτερη συνειδητοποίηση αυτής της δραστηριότητας και των λειτουργιών της.

ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΕΙΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Πολλαπλές αναλύσεις του παιδαγωγικού διαλόγου¹⁰ δείχνουν τον στερεότυπο χαρακτήρα του, ο οποίος δεν ευνοεί την αυτόνομη και παραγωγική συμμετοχή των μαθητών (αποκλεισμός των μαθητών που έχουν μέτρια ή πολύ μικρή συμμετοχή, στερεότυποι ρόλοι που δεν εξελίσσονται, απουσία παρατεταμένου διαλόγου με έναν μαθητή, κλπ.). Ωστόσο, η λειτουργία του σχολικού διαλόγου δεν είναι πάντα τόσο άκαμπτη και ένα από τα ενδιαφέροντα στοιχεία που παρουσιάζει μια λεπτομερειακή ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν μέσα στην τάξη είναι ο εντοπισμός αυτών των διακυμάνσεων τόσο σε γενικές γραμμές όσο και σε σχέση με τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Οι παρεμβάσεις των μαθητών περιγράφονται, από την εποχή των Sinclair και Coulthard, σαν βρισκόμενες μεταξύ δύο παρεμβάσεων της δασκάλας. Ο σχολικός διάλογος περιγράφεται σαν μια διαδοχή ανταλλαγών οι οποίες ανοίγουν, κλασικά, με μια ερώτηση του δασκάλου, συνεχίζουν με την απάντηση του μαθητή και κλείνουν με το σχόλιο του δασκάλου.

Ο πρώτος άξονας ανάλυσης που όρισα συνίσταται στην περιγραφή αυτών των συλλογικών διαλόγων από το πρίσμα των μορφών ελέγχου που παίρνει ο λόγος του εκπαιδευτικού και, αντίστοιχα, των μορφών αυτονομίας που παίρνει ο λόγος του μαθητή. Το θέμα της αυτονομίας του λόγου των μαθητών συνδέεται με ένα ερώτημα σχετικά με τον πυρήνα του σχολικού διαλόγου. Μπορεί να αφήσει πλαίσια για την αυτόνομη ανταλλαγή μεταξύ των μαθητών και σε ποιο βαθμό; Η ιδέα που βρίσκεται στην βάση αυτής της ερώτησης είναι ότι η εγκαθίδρυση ενός διαλόγου μεταξύ μαθητών επιτρέπει την ανάπτυξη πιο «ποικίλων» γλωσσικών δεξιοτήτων απ'ότι η απλή απάντηση στις ερωτήσεις του ενηλίκου.

Σε γενικές γραμμές, οι τάξεις που παρατηρήσαμε μοιάζουν ως προς την πυκνότητα του ελέγχου της δασκάλας, εκτός από μία η οποία παρουσιάζει σχετική μείωση της προφορικής παρουσίας της δασκάλας με την πάροδο των παρατηρήσεων.

Οι τάξεις Freinet διακρίνονται ταυτόχρονα από ένα σημαντικό γλωσσικό έλεγχο που οι δασκάλες ασκούν πάνω στον συλλογικό διάλογο, και από συμμετοχή των μαθητών στην εξέλιξη του διαλόγου. Παρόλο που οι διάλογοι μεταξύ μαθητών δεν είναι πολύ συχνοί, χαρακτηρίζονται περισσότερο από συμπληρωματικές ανταλλαγές παρά από παράλληλες ανταλλαγές.¹¹

Μόνο μία παραδοσιακή τάξη, στην οποία κάναμε παρατηρήσεις δύο φορές μέσα στην ίδια σχολική χρονιά, χαρακτηρίζεται από μείωση του ελέγχου της δασκάλας και αύξηση της συνεργασίας μεταξύ μαθητών. Παράλληλα, παρατηρούμε το αντίθετο σε δύο τάξεις Freinet. Αυτή η παραδοσιακή τάξη δίνει την εντύπωση να αφήνει στους μαθητές περισσότερα πλαίσια έκφρασης απ'ότι οι άλλες τάξεις: η διάρκεια της διδακτικής συνάντησης αυξάνεται έντονα όπως επίσης και η συχνότητα του λόγου των μαθητών. Η δασκάλα φαίνεται να αφήνει ελεύ-

θηρη την έκφραση των μαθητών οι οποίοι εντάσσονται πιο αυτόνομα μέσα στον διάλογο.

Οι τέσσερις τάξεις Freinet, τόσο στην αρχή της έρευνας όσο και στα επόμενα χρόνια, χαρακτηρίζονται αντίθετα από ένα σημαντικό έλεγχο που ασκεί η δασκάλα πάνω στην καθοδήγηση του διαλόγου, ο οποίος αυξάνεται κατά την διάρκεια της πρώτης χρονιάς της έρευνας, και σταθεροποιείται στην συνέχεια σε σημαντικό βαθμό.

Η ανάλυση αυτών των συμπεριφορών,¹² οι οποίες κατέπληξαν τις δασκάλες Freinet, δείχνει ότι αυτές κάνουν τα πάντα για να διευκολύνουν την έκφραση των μαθητών. Και το κάνουν όπως δείχνει το ακόλουθο παράδειγμα, χωρίς να αφήνουν τους μαθητές ελεύθερους να εκφραστούν. Μερικές συνεντεύξεις δείχνουν ότι κινητοποιούν πολλές και ποικίλες γνώσεις σχετικά με τις συνθήκες ανάπτυξης του σχολικού λόγου που η τελετουργία των πρακτικών επιτρέπει να μετατραπούν σε στόχους διδασκαλίας. Έτσι, μια από αυτές δηλώνει σχετικά με τον ρόλο του ομιλητή: *«βρίσκω ότι είναι σημαντικό να δώσω την θέση μου εκείνη την στιγμή / γιατί πρόκειται για μια θέση στρατηγικής σημασίας νομίζω για τα παιδιά / και // κατά κάποιον τρόπο παίρνουν την θέση της δασκάλας / αυτά γίνονται δράστες και οδηγούν την ομάδα / γι' αυτό και προτιμώ να κάνω αυτό / παρά να τα αφήσω στην θέση τους και να τους θέσω ερωτήματα»*. Η δασκάλα του παραδοσιακού σχολείου η οποία ασκεί όλο και λιγότερο έλεγχο με το πέρασμα του χρόνου, προσπαθεί να «μπει στο περιθώριο», ώστε οι μαθητές *«να γίνουν κινητήριοι παράγοντες χωρίς όμως να κινητοποιούν και να παροτρύνουν την συμμετοχή των άλλων»*. Και στις δύο περιπτώσεις αποδίδεται θετική αξία στο γεγονός ότι ο ενήλικας «εξαφανίζεται» προς όφελος των μαθητών, αλλά οι τρόποι αυτής της εξαφάνισης διαφέρουν πολύ μεταξύ τους. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για μια αλλαγή της θέσης του μαθητή (που «παίρνει την θέση» της δασκάλας, αλλάζει τις γλωσσικές του δραστηριότητες και «οδηγεί την ομάδα») ενώ στην άλλη περίπτωση ο ενήλικας αντικαθίσταται από έναν μαθητή ο οποίος παραμένει μαθητής (αφού δεν κινητοποιεί την συμμετοχή των άλλων) αλλά γίνεται ένας μαθητής πρότυπο. Η αξία που δίνεται στην σιωπή και στην προσήλωση διακρίνει επίσης τις δύο δασκάλες μεταξύ τους. Η πρώτη κατασκεύασε

δείκτες που της επιτρέπουν να ερμηνεύει την προσήλωση σαν μια ένδειξη της ικανότητας του μαθητή να πάρει την θέση του παρουσιαστή. Η δεύτερη απελπίζεται από την σιωπή των μαθητών την οποία δεν καταλαβαίνει ή την οποία ερμηνεύει σαν ένδειξη πλήξης ή αδιαφορίας.

Αυτά τα στοιχεία μας επιτρέπουν να αντιπαραθέσουμε την παραδοσιακή θεώρηση του λόγου μέσα στην τάξη, βασισμένη στην προώθηση της αυθόρμητης έκφρασης, με την θεώρηση που χαρακτηρίζει τις δασκάλες Freinet, όπου η ατομική λήψη του λόγου μέσα στην ομάδα νοείται σαν ένας στόχος μάθησης προς τον οποίο συγκλίνουν ταυτόχρονα η τελετουργικότητα των ρόλων και η σημασία του ελέγχου της δασκάλας στην διαχείριση του συλλογικού διαλόγου.

Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΟΝ ΣΥΛΛΟΓΙΚΟ ΔΙΑΛΟΓΟ

Η δεύτερη παρατήρηση αφορά τις απροσδόκητες μορφές γλωσσικής στήριξης που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο ανταλλαγών που ονόμασα «δίλογους» γιατί πραγματοποιούνται μεταξύ ενός μαθητή και της δασκάλας. Οι δίλογοι είναι σχετικά μακρόχρονοι και εντάσσονται μέσα στον συλλογικό διάλογο χωρίς να τον καταστρέφουν.

Η ιδέα παρατήρησης αυτών των ανταλλαγών στο πλαίσιο των σχολικών διαλόγων προήλθε από την μελέτη της θεσμοποίησης των ρόλων του ομιλητή στις τάξεις Freinet, και από μια γενικότερη προβληματική σχετικά με την θέση των διαλογικών καταστάσεων στο νηπιαγωγείο. Έμεινα έκπληκτη κατά την απομαγνητοφώνηση των βιντεοσκοπήσεων από την συχνότητα των στιγμών όπου εγκαθίσταται ένας δίλογος ανάμεσα στην δασκάλα και έναν συγκεκριμένο μαθητή. Θεώρησα ότι υπάρχει δίλογος από την στιγμή όπου μια μικρό-ανταλλαγή δασκάλα/μαθητής εμπεριέχει πάνω από δύο συνεχείς παρεμβολές του ίδιου μαθητή. Θεωρώ πράγματι ότι ένα αίτημα επανάληψης ή επιβεβαίωσης από την μεριά του ενήλικα είναι τακτικό και συνηθισμένο φαινόμενο στο πλαίσιο του σχολικού διαλόγου και κατά συνέπεια, δεν είναι ενδεικτικό της διάθεσης του ενήλικα να επεκτείνει την ανταλλαγή με έναν συγκεκριμένο μαθητή. Ονομάζω Δίλογη Ακολουθία (ΔΑ) αυτές τις ιδιαίτερες ακολουθίες μεταξύ της δασκάλας και ενός μαθητή που εντάσ-

σονται στο πλαίσιο του συλλογικού διαλόγου της τάξης.

Η ανάλυση των συχνοτήτων που παρουσιάζουν οι ΔΑ μέσα στο πλαίσιο των τελετουργιών μας δίνουν στοιχεία ως προς τον χαρακτήρα των παιδαγωγικών πρακτικών. Είναι ενδιαφέρον να δούμε πόσοι διαφορετικοί μαθητές εντάσσονται σε έναν τέτοιο διμερή διάλογο με την δασκάλα. Μπορούμε επίσης, να αναλύσουμε την ποιότητα αυτών των ανταλλαγών, την διάρκειά τους και τις σχέσεις που τις συνδέουν με την δομή των τελετουργιών: εμφανίζονται τυχαία ή συνδέονται με κάποια ιδιαίτερα γλωσσικά έργα, πράγμα που θα ήταν ενδεικτικό της παιδαγωγικής (ή διδακτικής) τους ιδιαιτερότητας;

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΤΩΝ «ΔΙΛΟΓΩΝ» ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΣΥΛΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΛΟΓΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ;

Η εμφάνιση των ΔΑ μέσα στους συλλογικούς διαλόγους αποτελεί συχνό φαινόμενο και στις έξι τάξεις του δείγματος: παρατηρούνται κατά μέσο όρο πέντε δίλογες ακολουθίες κατά διδακτική συνάντηση, και είναι παρούσες σε όλες τις διδακτικές συναντήσεις που παρακολουθήσαμε (εκτός από δύο μεταξύ των είκοσι που βιντεοσκοπήσαμε, εκ των οποίων η μία είναι σε μια τάξη Freinet και η άλλη σε μια παραδοσιακή τάξη).

Ωστόσο, η κατανομή αυτού του φαινομένου είναι πολύ άνιση. Ο μέσος όρος δίλογων ακολουθιών κατά τάξη ποικίλλει πολύ και μπορεί μέχρι και να διπλασιαστεί. Οι διακυμάνσεις μεταξύ των τάξεων φανερώνουν μια ιδιαιτερότητα του σχολείου Freinet: οκτώ από τις δέκα διδακτικές συναντήσεις που παρουσιάζουν την πιο μεγάλη συχνότητα δίλογων ακολουθιών παρατηρήθηκαν στις τάξεις Freinet. Αυτές οι οκτώ διδακτικές συναντήσεις αντιπροσωπεύουν πάνω από τις μισές διδακτικές συναντήσεις που παρατηρήθηκαν στο σχολείο Freinet (8/14) ενώ οι υπόλοιπες δύο που παρατηρήθηκαν στην παραδοσιακή τάξη αντιπροσωπεύουν μόνο το ένα τρίτο του συνόλου των διδακτικών συναντήσεων που παρατηρήθηκαν (2/6).

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ακόμα και αν αυτοί οι δίλογοι δεν εμφανίζονται κατά αποκλειστικότητα στο σχολείο Freinet, αποτελούν ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά των συλλογικών διαλόγων των τάξεων του νηπιαγωγείου.

ΠΟΣΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΕΠΩΦΕΛΟΥΝΤΑΙ ΑΠΟ ΑΥΤΕΣ ΤΙΣ ΑΚΟΛΟΥΘΙΕΣ;

Οι δίλογες ακολουθίες επιτρέπουν κατά μέσο όρο σε τρεις μαθητές κατά διδακτική συνάντηση να πάρουν τον λόγο, αλλά, ανάλογα με το περιεχόμενο, ένας έως έξι μαθητές μπορούν να παρέμβουν. Ο αριθμός των μαθητών που παρεμβαίνουν είναι πιο αυξημένος στο πλαίσιο των διδακτικών συναντήσεων που παρουσιάζουν περισσότερες δίλογες ακολουθίες (πράγμα που δεν μας εκπλήσσει) αλλά πρέπει να παρατηρήσουμε ότι ο αυξημένος αριθμός παρεμβάσεων δεν σχετίζεται συστηματικά με την διάρκεια των διδακτικών συναντήσεων: στις δύο τάξεις των 2-3 ετών του σχολείου Freinet, μέχρι έξι μαθητές παρεμβαίνουν στο πλαίσιο πολλών δίλογων ακολουθιών (από πέντε μέχρι δέκα δίλογες ακολουθίες), οι οποίες εντάσσονται μέσα σε πέντε σύντομες¹³ διδακτικές συναντήσεις.

Αυτό όμως το εγχείρημα δεν μονοπωλείται από κάποιους μαθητές; Το ερώτημα αφορά την ισότιμη, ή μη, κατανομή, στους μαθητές, αυτής της μορφής διαλόγου η οποία μπορεί να πάρει μεγάλη παιδαγωγική αξία.

Οι έξι διδακτικές συναντήσεις όπου παρατηρείται η πιο ισότιμη κατανομή μεταξύ του αριθμού των δίλογων ακολουθιών από τη μια και του αριθμού των διαφορετικών μαθητών που παρεμβαίνουν από την άλλη, βρίσκονται στο σχολείο Freinet. Οι παραδοσιακές τάξεις παρουσιάζουν αντίστροφα χαρακτηριστικά: ο ίδιος μαθητής συμμετέχει, συχνά, σε περισσότερες από μία δίλογες ακολουθίες. Αυτή η «δημοκρατική» ιδιαιτερότητα της κατανομής του λόγου στις τάξεις Freinet μπορεί να είναι ενδεικτική ενός μεγαλύτερου ελέγχου ή μιας καλύτερης οργάνωσης του λόγου σε αυτό το σχολείο. Ωστόσο, μία τάξη των 2-3 ετών αποκλίνει από αυτόν τον τρόπο λειτουργίας: παρουσιάζει μεγάλη ποικιλία τρόπων λειτουργίας με τάση συνεχούς παρέμβασης των ίδιων παιδιών, κυρίως κατά την διάρκεια των διδακτικών συναντήσεων όπου παρατηρούνται πολλές δίλογες ακολουθίες. Αυτή η παρατήρηση (που επιβεβαιώνεται και από άλλα κριτήρια ανάλυσης) είναι ενδιαφέρουσα γιατί δείχνει ότι πρέπει να είμαστε προσεκτικοί ως προς την ομοιογενοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας η οποία τείνει μερικές φορές να αντιπαραθέτει μαζικά τις τάξεις Freinet και τις τάξεις μη-Freinet. Παρόλο που τα

πιο γενικά χαρακτηριστικά είναι απολύτως ίδια (όπως η τελετουργοποίηση των ρόλων του ομιλητή), γιατί συνδέονται με τις παιδαγωγικές επιλογές που αναφέραμε και οι οποίες είναι συνειδητές, άλλα φαινόμενα φανερώνουν διακυμάνσεις μεταξύ των δασκάλων οι οποίες συνδέονται με το ιδιαίτερο «στυλ διδασκαλίας» της καθεμιάς.

Συνοπτικά μπορούμε να πούμε ότι η παρουσία παρατεταμένων ανταλλαγών μεταξύ της δασκάλας και ενός μαθητή, στο πλαίσιο ενός συλλογικού διαλόγου, μπορεί να ευνοήσει την εξατομικευμένη μάθηση ενός μη αμελητέου αριθμού μαθητών. Αυτές οι αφορμές ανάπτυξης του λόγου με την βοήθεια του δασκάλου δεν εξαρτώνται απαραίτητα από την διάρκεια των συναντήσεων, αλλά όταν πολλαπλασιάζονται στο πλαίσιο μιας διδακτικής συνάντησης, είναι πιο πιθανό να επωφελείται ο ίδιος μαθητής από αυτές, μονοπωλώντας, κατά κάποιον τρόπο, τον λόγο, ή συμβάλλοντας στην εγκαθίδρυσή τους με την επιμονή του να έρθει σε διάλογο με την δασκάλα. Η εγκαθίδρυση ενός ελέγχου ή μιας ρύθμισης αυτού του φαινομένου υπερέχει στις τάξεις Freinet, οι οποίες τείνουν να κατανέμουν αυτές τις ευκαιρίες λόγου με πιο ισότιμο τρόπο μεταξύ των μαθητών.

ΠΟΙΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΥΝ ΟΙ ΔΙΛΟΓΟΙ;

Θα περιγράψω τώρα την ποιότητα των δίλογων ακολουθιών, πράγμα που δεν είναι απλό. Για να επιτύχω αυτόν τον στόχο, επέλεξα, μεταξύ άλλων δυνατοτήτων, να επισημάνω τις ανταλλαγές όπου «κάτι συμβαίνει» από διαλογική άποψη για τον μαθητή. Για παράδειγμα, ο μαθητής απαντά σε μια ερώτηση χρησιμοποιώντας μια νέα, από σημασιολογική άποψη, έκφραση, ή θέτει μια ερώτηση, ή δίνει μια νέα πληροφορία, ή επαναλαμβάνει προσθέτοντας κάποιο στοιχείο, κλπ. Ονομάζω αυτές τις ανταλλαγές «γεμάτες» (ΓΑ), για να τις διαχωρίσω από τις απλές ή τις ελλιπείς ανταλλαγές. Με αυτόν τον τρόπο η ποιότητα των δίλογων ακολουθιών μπορεί να περιγραφεί ποσοτικά (αριθμός γεμάτων ανταλλαγών κατά συνάντηση, μέσος όρος γεμάτων ανταλλαγών κατά δίλογο ακολουθία).

Η ανάλυση των διαλόγων φανερώνει την ύπαρξη, κατά μέσο όρο, δεκαέξι γεμάτων ανταλλαγών κατά συνάντηση και τριών γεμάτων ανταλλαγών κατά δίλογο ακολουθία, αποτέλεσμα μάλλον

μέτριο, αλλά ανάλογο των περιορισμών της συλλογικής δουλειάς αφού οι δίλογες ακολουθίες δεν μπορούν να επεκταθούν επ'αόριστον χωρίς να έχουν αρνητικές συνέπειες στην ομάδα.

Μπορούμε, με βάση αυτό το πρώτο αποτέλεσμα, να υπολογίσουμε τις συναντήσεις όπου, συνολικά, ο αριθμός των γεμάτων ανταλλαγών είναι ίσος ή μεγαλύτερος από αυτόν τον μέσο όρο. Φαίνεται ότι σε όλες τις τάξεις (εκτός από μια παραδοσιακή τάξη όπου οι διδακτικές συναντήσεις παρουσιάζουν αδύναμο διαλογικό χαρακτήρα), μία στις δύο διδακτικές συναντήσεις παρουσιάζει αυτό το διαλογικό χαρακτηριστικό, όποιος και αν είναι ο αριθμός των δίλογων ακολουθιών κατά συνάντηση. Ο στόχος που μπορούμε να αποδώσουμε στις διδακτικές συναντήσεις (να δοθεί η ευκαιρία σε έναν μαθητή να αναπτύξει άλλες μορφές συμμετοχής στον διάλογο εκτός από την απλή επανάληψη), φαίνεται να είναι κοινός στις διάφορες τάξεις. Αυτό είναι ενδιαφέρον και επιβεβαιώνει ακόμα μια φορά την γλωσσική αξία αυτής της ιδιαίτερης μορφής συλλογικού διαλόγου. Οι δίλογες ακολουθίες αποτελούν τον χώρο όπου οι μαθητές, με την βοήθεια της δασκάλας, συμμετέχουν στην εξέλιξη του διαλόγου και μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες αλληλεπίδρασης. Θα δούμε στην συνέχεια τι γλωσσικές συμπεριφορές εμφανίζονται σε αυτές τις συναντήσεις ανάλογα με τις τάξεις και την οργάνωσή τους. Πρέπει να τονίσουμε ότι αυτό το χαρακτηριστικό είναι κοινό σε όλες τις τάξεις και στα τρία σχολεία. Μπορούμε να ερμηνεύσουμε αυτό το κοινό χαρακτηριστικό σαν μια ένδειξη της πρόθεσης των δασκάλων να δημιουργήσουν διάλογο με τους μαθητές με την παραμικρή ευκαιρία.

ΟΙ ΔΙΛΟΓΟΙ ΕΧΟΥΝ ΚΑΠΟΙΑ ΙΔΙΑΙΤΕΡΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ;

Το ερώτημα λοιπόν, είναι τι γλωσσική δραστηριότητα αναπτύσσεται στις δίλογες ακολουθίες. Θα τις κατηγοριοποιήσουμε ανάλογα με το γλωσσικό έργο που πραγματοποιείται. Στην συνέχεια θα συσχετίσουμε αυτήν την ανάλυση της οργάνωσης των ακολουθιών με τις τάξεις και τα σχολεία. Διακρίναμε εννέα κατηγορίες δίλογων ακολουθιών, οι οποίες κατανεμήθηκαν ανάλογα με τις διδακτικές συναντήσεις. Θα παρουσιάσουμε εδώ τα βασικά στοιχεία αυτής της ανάλυσης.

Κάποιες δίλογες ακολουθίες είναι κοινές στις τάξεις των τριών σχολείων που παρατηρήσαμε: πρόκειται για τις ακολουθίες που αποβλέπουν στην οργάνωση της δουλειάς ή της γλωσσικής συμμετοχής της ομάδας, τις ακολουθίες όπου η δασκάλα θέτει συνεχή ερωτήματα σε έναν μαθητή και τις ακολουθίες που αναπτύσσονται μετά από πρόταση ενός μαθητή. Οι υπόλοιπες έξι κατηγορίες ακολουθιών διαφοροποιούν τις τάξεις. Έτσι μόνο στις τάξεις Freinet εμφανίζονται οι εξής κατηγορίες: παρουσίαση ενός αντικειμένου ή ενός έργου από έναν βασικό ομιλητή, ερωτήσεις προς τον βασικό ομιλητή, συμπληρώσεις στο θέμα συζήτησης που αναπτύσσεται, απάντηση στην ερώτηση που τέθηκε από έναν μαθητή. Οι άλλες δύο κατηγορίες εμφανίζονται μόνο στις παραδοσιακές τάξεις: αλληλεπίδραση γύρω από την τοποθέτηση της ημερομηνίας και διηγήσεις ή περιγραφές εικόνων. Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται η σχέση που υπάρχει μεταξύ της διαλογικής δομής των τελετουργιών και των γλωσσικών έργων. Φαίνεται επίσης καθαρά η σχέση μεταξύ της δομής των τελετουργιών και των δίλογων ανταλλαγών: πρόκειται για στιγμές όπου πραγματοποιείται μια ιδιαίτερη γλωσσική δουλειά μεταξύ μαθητή και δασκάλας και όπου αναπτύσσονται κάποιες ιδιαίτερες μορφές τελετουργίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι διακυμάνσεις του παραδοσιακού σχολικού διαλόγου στις τάξεις Freinet δίνουν μια ιδιαίτερη θέση στο άτομο-μαθητή μέσα από την μάθηση θεσμοποιημένων επικοινωνιακών ρόλων. Επίσης, του δίνουν την ευκαιρία να δοκιμάσει την ανάπτυξη ενός διαλόγου με την δασκάλα-ενήλικα πάνω σε δικά του θέματα αλλά μέσα από δημόσιες μορφές αλληλεπίδρασης που μεταμορφώνουν τις γλωσσικές συμπεριφορές. Η παρουσία των διλόγων δεν εμφανίζεται αποκλειστικά στις τάξεις του σχολείου Freinet που παρατηρήσαμε. Οι δίλογοι εμφανίζονται επίσης στην μία από τις δύο παραδοσιακές τάξεις, αλλά σε μικρότερο βαθμό: πραγματικά, η τελετουργία των ρόλων των ομιλητών αποτελεί, κατά την γνώμη μου, ένα βασικό στοιχείο διαφοροποίησης των παιδαγωγικών μοντέλων που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις τάξεις. Οδηγεί τόσο τους μαθητές όσο και την δασκάλα να δώσουν προσοχή στην σχολική επικοινωνία και

στην θεσμοθέτησή της ως κοινωνική τελετουργία και ως γνωστικό εργαλείο,¹⁴ πράγμα που αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους μάθησης του νηπιαγωγείου. Αυτή η τελετουργία φανερώνει επίσης την ανάδραση που συνδέεται με την μάθηση, ήδη από το νηπιαγωγείο, στις τάξεις Freinet.¹⁵

Έτσι, η ανάλυση των πρωινών συνεντεύξεων στο σχολείο Freinet τροφοδοτεί τον προβληματισμό που αναπτύσσεται τώρα τελευταία γύρω από τα σχολικά είδη λόγου, τα οποία συγκεντρώνουν μια ειδική γλωσσική οργάνωση και μια μορφωτική λειτουργία: δημιουργία του ατόμου-μαθητή στο πλαίσιο μιας σχολικής κοινότητας, σε συνδυασμό με το πλαίσιο της οικογένειας και μέσα από μαθησιακές διαδικασίες που βασίζονται στην ανάδραση.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Τέσσερις τάξεις Freinet (τρεις τάξεις μαθητών 2 έως 4 χρονών και μια τάξη μαθητών 5 χρονών) και δύο παραδοσιακές τάξεις (μία τάξη μαθητών 3 χρονών και μία τάξη μαθητών 4 έως 5 χρονών).
- 2 Βλ. I. Delcambre, «Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle», στο J. F. Halté & M. Rispaill., (dirs), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005, σ. 119-136.
- 3 Βλ. I. Delcambre, «Apprendre à prendre la parole en petite section de maternelle». *Spirale, Les apprentissages à l'école maternelle*, τχ. 36, 2005, σ. 77-86.
- 4 Ψηφιακές φωτογραφίες ορισμένων παρουσιάσεων είναι κολλημένες στο «τετράδιο ζωής» της τάξης το οποίο χρησιμεύει στην κατασκευή της συλλογικής μνήμης της τάξης για τους μαθητές και στην ενημέρωση των γονιών σχετικά με τις σχολικές δραστηριότητες.
- 5 Αντιστοιχούν σε ό,τι προβλέπεται από τα επίσημα προγράμματα.
- 6 Οι δασκάλες του σχολείου Freinet ονομάζουν αυτές τις στιγμές με τον όρο «συνέντευξη» ο οποίος εναλλάσσεται συχνά με τους όρους «συγκέντρωση», «τι νέα;», «στιγμή γλώσσας» ή «παρουσίαση». Οι δύο δασκάλες του παραδοσιακού σχολείου δεν χρησιμοποιούν κάποιο ιδιαίτερο όρο: μιλάνε για «συνάντηση», «ακολουθία» ή «συλλογική ανταλλαγή».
- 7 Βλ. P. Bourdieu, «Les rites comme actes d'institution», *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, τχ. 70, 1982, σ. 58-63.
- 8 Η δεύτερη δασκάλα του παραδοσιακού σχολείου δεν ερωτήθηκε πάνω στο θέμα των τελετουργιών.
- 9 Βλ. I. Delcambre, B. Daunay, «Les rituels en maternelle: comment décrire les pratiques des enseignants?», 5^o Colloque International, IUFM de Nantes, *Former des enseignants-professionnels: savoirs et compétences*, 2005, CD-ROM.
- 10 Βλ. A. Florin, D. Véronique, «Apprentissages de la communication en milieu scolaire», στο M. Kail, M. Fayol (επιμ.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*, PUF, Paris 2003, σ. 259-303.

11 Οι συμπληρωματικές ανταλλαγές χαρακτηρίζονται από προσθέσεις, τροποποιήσεις, ή επαναλήψεις που συνοδεύονται από τροποποιήσεις. Οι παράλληλες ανταλλαγές παρουσιάζουν επαναλήψεις χωρίς τροποποίηση, δηλαδή καθαρές επαναλήψεις κατά κάποιον τρόπο. Αυτές οι κατηγορίες χρησιμοποιούνται από τον F. François για την ανάλυση των παιδικών διαλόγων.

12 Βλ. I. Delcambre, «Apprendre à prendre la parole en petite section de maternelle», *Spirale, Les apprentissages à l'école maternelle*, τχ. 36, 2005, σ. 77-86.

13 Διαρκούν 8 ως 19 λεπτά. Ο μέσος όρος διάρκειας των 20 συναντήσεων που παρατηρήθηκαν είναι 12 λεπτά.

14 Βλ. R. Amigues – M.-Th. Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, Paris 2000, σ. 109.

15 Βλ. I. Delcambre, «Enseignement et apprentissages de l'oral», στο Y. Reuter (επιμ.), *Une École Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, Paris 2007.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- R. Amigues – M.-Th. Zerbato-Poudou, *Comment l'enfant devient élève. Les apprentissages à l'école maternelle*, Retz, Paris 2000.
- I. Delcambre, «Construction de rôles discursifs en petite/moyenne section de maternelle» στο J. F. Halté, M. Rispaill

(επιμ.), *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, Paris 2005, σ. 119-136.

- I. Delcambre, «Apprendre à prendre la parole en petite section de maternelle», *Spirale, Les apprentissages à l'école maternelle*, τχ. 36, 2005, σ. 77-86.
- I. Delcambre, «Enseignement et apprentissages de l'oral», στο Y. Reuter (επιμ.), *Une École Freinet: fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, Paris 2007.
- I. Delcambre, B. Daunay, «Les rituels en maternelle: comment décrire les pratiques des enseignants?», 5° Colloque International, IUFM de Nantes, *Former des enseignants-professionnels: savoirs et compétences*, 2005, CD-ROM.
- A. Florin, D. Véronique, «Apprentissages de la communication en milieu scolaire», στο M. Kail, M. Fayol (επιμ.), *Les sciences cognitives et l'école. La question des apprentissages*, PUF, Paris 2003, σ. 259-303.
- F. François, *Pratiques de l'oral*, Nathan, Paris 1993.
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, DESCO, *Le langage à l'école maternelle. Documents d'accompagnement des programmes*, CNDP, Paris 2006.
- J. Sinclair, R. Coulthard, *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, London 1975.
- P. Bourdieu, «Les rites comme actes d'institution», *Actes de la Recherche en Sciences sociales*, τχ. 70, 1982, σ. 58-63.