

La regulació de la vida escolar: el diàleg a les assemblees

M. Cinta Portillo Vidiella*

1. Consideracions prèvies

La intenció d'aquest escrit és la de presentar les línies generals d'una recerca en curs sobre la interacció en la construcció del coneixement moral a través del diàleg¹ que té lloc durant la realització de l'activitat escolar denominada *assemblea* o *tutoria* en diverses escoles d'EGB i en diversos nivells escolars. La recerca iniciada té per objectius definir i explicar com es construeix l'activitat conjunta coneguda com a assemblea escolar, quins processos d'ensenyament-aprenentatge es construeixen durant l'activitat i quin és el paper, presumiblement decisiu, que tenen en aquest procés els mecanismes de mediació semiòtica en la interacció entre mestres i alumnes i entre iguals.

Primerament exposaré quines són les referències teòriques i metodològiques de la recerca i el sentit de l'interès per aquest estudi. A continuació, presentaré algunes constatacions sobre les observacions i les primeres anàlisis fetes fins ara. Més endavant, introduiré algunes reflexions elaborades a partir d'aquest coneixement actual i les projeccions sobre l'orientació educativa que crec que haurien de tenir les assemblees.

(1) Aquesta recerca rep parcialment el suport d'una beca concedida per la Fundació J. Bofill per a l'estudi «L'Escola com a comunitat democràtica. Anàlisi de les assemblees escolars i propostes d'intervenció pedagògica», que té com a investigador principal Josep M. Puig Rovira.

*M. Cinta Portillo Vidiella és professora Titular del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la Universitat de Barcelona. Col·labora actualment a l'ICE de la Universitat de Barcelona en Formació permanent del professorat en l'Àrea de llengua i el currículum escolar. Algunes de les seves publicacions són: "Tenir la paraula" (1989). *Guix*; "Intervenció educativa en la construcció de la llengua de ficció" (1991) PPU.; "Habilidades comunicativas", (1991) ICE/Graó.

2. Per què les assemblees escolars?

L'estudi de la interacció, de la comunicació, del diàleg, a les assemblees escolars, considero que és important, des del punt de vista educatiu, perquè crec que ho és el fet que els alumnes d'un centre escolar aprenguin a transformar situacions de conflicte de valors en un fòrum de discussió que porti cap al coneixement compartit de punts de vista, cap a un eixamplament de perspectives referencials, cap a l'acceptació de les diferències, cap a la comprensió crítica, cap al desenvolupament de l'autonomia i també de la capacitat de cooperació, etc. Aquest paper tan important de regulació de la vida del grup i de la vida de l'escola fa que les assemblees tinguin un gran valor educatiu, no sempre prou reconegut o explotat.

Sens dubte, però, assolir les habilitats exposades anteriorment i fer que les assemblees siguin activitats dialògiques i reguladores requereix un procés d'aprenentatge específic. Un procés que va des de la interiorització de les formes més elementals de participació i d'expressió oral fins a aprenentatges progressivament més elaborats, cap a la construcció del diàleg i de formes de raonament que inclouen els raonaments propis i l'acceptació, el coneixement i la capacitat crítica cap als raonaments propis i els dels altres, que van integrant normes, actituds, valors i principis morals.

Tal com diu Victòria Camps (1990), l'ètica neix del conflicte amb l'altre, de la necessitat d'oposar-nos o de no compartir tothom els mateixos punts de vista -i m'atreveria a dir: possiblement, el conflicte existeix ja pel sol fet d'existir *l'un* i *l'altre*, com a entitats diferenciades; i també per aquest motiu existeix una ètica ja des de la primera presa de contacte. L'existència de la reflexió ètica és l'expressió o la conseqüència d'unes passions i d'uns lligams que estan en oposició. El diàleg esdevé llavors un instrument imprescindible en la resolució de conflictes provocats per l'oposició de punts de vista. Ara bé, resoldre dialògicament els conflictes implica l'existència de determinades capacitats com són: poder reconèixer que els altres tenen els mateixos drets i els mateixos problemes que nosaltres, el coneixement i la pràctica en l'ús de les habilitats lingüístiques i comunicatives, la capacitat de reflexió necessària per comprendre la pròpia realitat personal, etc.

3. Referents teòrics i metodològics

L'interès per l'estudi de les assemblees escolars prové del fet que aquesta activitat és, des del meu punt de vista, un punt de trobada de diversos interessos personals de coneixement que han anat confluint i prenent forma fins a constituir-se en la recerca actual. La confluència d'aquests camps de coneixement a què faig referència proporciona, al meu entendre, un enorme interès a l'estudi de les assemblees escolars, cosa que intentaré explicar al llarg d'aquest escrit, i que són, resumidament, els següents:

1. La comunicació oral a l'aula i a l'escola, entesa com a desenvolupament i aprenentatge d'habilitats lingüístiques i comunicatives i com a desenvolupament cognitiu, tant en el pla individual com en el social. És a dir, allò que s'ha expressat com: aprendre a parlar i a pensar, i parlar i pensar per aprendre.

2. La construcció compartida del coneixement, la construcció de significats i de les activitats i dels instruments de comunicació social, a través de la interacció mediada semiòticament entre ensenyants i alumnes i entre iguals, i dins de la qual té un paper predominant la comunicació oral.

3. L'educació moral i ètica, entesa com a contingut escolar a desenvolupar de forma curricular, i la dimensió ètica i moral de tota activitat social, i, de manera especial, de la comunicació oral i de la interacció a l'aula. Convé potser especificar que en parlar de la dimensió moral i ètica de la comunicació oral a l'aula i a l'escola em vull referir a la perspectiva, gairebé gens treballada fins ara, d'observació i anàlisi -per arribar a l'elaborar propostes didàctiques- dels processos educatius que ajuden a transformar el que seria el simple parlar per intercanviar informacions, per mantenir contacte, etc., en diàleg cooperatiu i comprensiu.

Comentaré tot seguit aquests marcs de referència teòrics que ampliaran el sentit d'aquests tres punts anteriors, i exposaré quina és la línia metodològica seguida.

3.1. La comunicació oral

En parlar de forma genèrica de comunicació oral a l'aula, em vull referir a la dimensió social i interactiva del discurs, a les aportacions de l'anàlisi del discurs a l'aula, de les aproximacions sociolingüístiques i d'anàlisi de la conversa. L'enfocament lingüístic seguit és, doncs, funcional i comunicatiu, i segueix la concepció de llenguatge de Sapir,

segons la qual el llenguatge serveix per regular i controlar els intercanvis socials (1921). En conseqüència, es pretén comprendre el paper rellevant de la contingència social i psicològica en la comunicació oral, conèixer de quina manera el llenguatge serveix per regular les nostres vides i observar com, localment i en un context dinàmic, es construeixen i comparteixen significats.

La perspectiva social i pragmàtica adoptada porta a considerar la conversa, el diàleg, com a forma prototípica de discurs. En aquest sentit, tal com cita Levinson (1983; 1989), la conversa no és un producte estructural com ho és una oració, sinó el resultat de la interacció entre dos o més individus que tenen un objectiu concret. Consideraré l'acte comunicatiu no com un procés lineal, sinó com un procés que es desenvolupa a través de la interrelació dels participants, com un procés d'interpretació d'intencions, d'acord amb els conceptes de cooperació de Grice (1975) i de negociació del significat de Bruner (1983; 1985). L'anàlisi del discurs necessita, al meu entendre, incorporar la noció d'interacció contingent per explicar el diàleg en una conversa: totes les intervencions, totes les propostes, estan en interdependència les unes amb les altres. El que esdevé important és de quina manera es construeix aquesta interdependència contingent entre les intervencions de cada parlant. Em refereixo, per tant, al conjunt del discurs educacional, és a dir, a l'articulació del discurs de la mestra amb el discurs dels alumnes. El discurs de la mestra és el suport perquè el discurs dels alumnes prengui sentit, fins i tot en el cas de la interacció entre iguals, crec que cal contemplar la globalitat de les intervencions partint de les consignes que l'ensenyant hagi donat en iniciar una tasca entre iguals, els comentaris que fa durant la realització de la tasca, els que fa posteriorment, etc.

S'inscriuen dins d'aquest primer camp de coneixement els estudis sobre la parla a l'aula, el discurs educacional, que han estat aplicacions d'estudis de Sociolingüística interaccional, d'Etnografia de la comunicació, d'Etnometodologia, entre d'altres, i han aportat descripcions sobre els components de la interacció, especialment en l'anàlisi de la conversa. L'anàlisi del discurs a l'aula, en general, ens ajuda a descriure, a categoritzar què passa a l'assemblea, què hi fa cada participant, quines accions són dites-fetes amb paraules, etc., considerant que tota situació educativa és una situació comunicativa i fonamentalment lingüística, com molt bé diu Green (1983).

3.2. La construcció compartida de significats

Com veiem, l'opció adoptada en l'estudi de la parla a l'aula és la d'observació de la comunicació, de la interacció durant l'assemblea,

des d'un punt de vista formal i descriptiu, però no per ell mateix, sinó que l'estudi descriptiu i formal és important en la mesura que aporta dades per comprendre i per explicar com es construeix l'activitat dialògica i per comprendre també quins significats són compartits i construïts conjuntament pels parlants.

L'estudi se centra en la parla en l'activitat i la parla com a activitat, sense pretendre allunyar els significats dels significats, sense pretendre allunyar-los del context on s'han creat, ni tampoc dels propis parlants.

L'observació de la parla pren sentit en el conjunt de l'activitat en què participen tots els individus, l'ensenyant i els alumnes, en aquest cas, i no de manera aïllada, al marge de les finalitats, de les intencions, de les normes de participació, dels continguts, etc. Seguint les aportacions realitzades per Coll (1991), el que es pretén analitzar, doncs, és l'organització de l'activitat conjunta, és a dir, la interactivitat mestra/alumnes, definida com «l'articulació de les actuacions de la mestra i dels alumnes al voltant d'un conjunt o d'una tasca d'aprenentatge» (Coll, 1991; pàg. 8).

S'inscriuen dins d'aquest camp els estudis explicatius dels processos d'ensenyament-aprenentatge, no purament descriptius de la interacció social a l'aula, sinó orientats cap a l'explicació de la construcció de significats; estudis d'operativització de la zona de desenvolupament pròxim, sobre el suport o bastida (*scaffolding*), la participació guiada, etc., on conflueix l'orientació vygotskiana i neovygotskiana, que explica l'activitat constructiva de l'alumne com a resultat de relacions socials i intersubjectives que tenen lloc en tota situació educativa (Edwards & Mercer, 1987; Edwards & Westgate, 1987; Newman, Griffin, Cole, 1989; Rogoff, 1990); a més d'aportacions de l'aproximació sociolingüística a l'estudi de l'ensenyament-aprenentatge (Green, 1983, 1988; Cazden, 1988) de l'aproximació ecològica (Stodolsky, 1988), etc.

3.3. L'educació moral

Els estudis realitzats sobre aquesta temàtica corresponen al camp de l'Educació moral i en especial al camp del coneixement de les ètiques dialògiques² i als estudis realitzats per Kohlberg (1988) sobre la comunitat justa i sobre les assemblees com a espai de construcció de normes, al voltant de la idea de justícia. En aquesta línia, el model

(2) Em refereixo a l'escola de Frankfurt i a l'obra de J. Habermas.

d'educació moral de la recerca és el basat en la construcció autònoma i racional de principis i normes, i que exclou tant un model basat en valors absoluts com un model basat en valors relatius (Martínez i Puig, 1989). Aquesta concepció de l'educació moral, exposada àmpliament a l'obra citada i en d'altres estudis³, té com a objectius fomentar les disposicions o capacitats que intervenen en la formació del judici i de l'acció moral, i que són necessàries perquè els alumnes arribin a conduir-se autònomament en situacions de conflicte de valors.

M'he referit abans també a la dimensió moral que és susceptible de ser analitzada en tota situació d'interacció i que és construïda socialment i culturalment. És important de remarcar que, tal com diu Bajtin (citada a Wertsch, 1981; 1985), tota situació d'interacció social és immersa en sistemes de creences i de valors, els imperants en el grup social amb què els individus conviuen. Això no obstant, crec que és tant important veure de quina manera una determinada situació d'interacció, una activitat escolar com és ara l'assemblea, per exemple, és fruit de la cultura, com veure, i potser més i tot, com es pot influir educativament en la reorientació dels sistemes de creences en què som immersos els individus i les activitats socio-culturals en què els individus entren en contacte. Per aquest motiu, adopto una actitud educativa en parlar de les assemblees. Perquè els coneixements culturals no són únicament transmesos, de forma mecànica als aprenents novells, sinó que són reconstruïts pels individus i pels grups d'individus en el procés d'ensenyament-aprenentatge.

3.4. Enfocament metodològic

La metodologia de la recerca s'inscriu en la línia d'investigació dels mecanismes semiòtics de la interacció mestres-alumnes que exerceixen una influència rellevant en la construcció dels coneixements escolars. Correspon al paradigma d'investigacions d'ensenyament i d'anàlisi del discurs a l'aula que parteixen de l'estudi de situacions naturals, per tal d'observar l'activitat educativa en el mateix context de producció. Es tracta, per tant, d'una observació que no té elaborat un sistema de categories definides a priori, per considerar, amb Coll i Solé (1990), que l'opció de categories prèvies no té en compte ni les intencions ni els aspectes contextuals ni la comunicació.

(3) Martínez, J. i Puig, J.: *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes; i Bui-xarrais, Carrillo, Galceran, López, Martín, Martínez, Payà, Puig, Trilla, i Vilar (1990): *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona, Ed. 62.

L'interès primordial de l'estudi del llenguatge en la interacció entre mestres i alumnes se centra, doncs, en el fet de considerar tal com ho fa Vigotsky, que el llenguatge és l'instrument intel·lectual que exerceix una influència educativa més rellevant. En l'observació del discurs educacional es pretén comprendre quins són els mecanismes semiòtics que entren en joc i que esdevenen decisius des del punt de vista educatiu, és a dir, quins són els mecanismes semiòtics de la interacció entre mestres i alumnes que tenen influència educativa. L'objectiu prioritari de les investigacions en aquesta línia de pensament és el d'arribar a descriure i a explicar de quina manera es construeix el coneixement compartit i quin és el paper que hi exerceixen els mecanismes de mediació semiòtica en l'activitat conjunta.

En l'estudi de l'assemblea com a activitat educativa em basaré en els postulats de l'opció constructivista de l'aprenentatge i partiré de les següents idees bàsiques, exposades per Coll (1990) d'aquesta manera: a) L'activitat constructiva de l'alumne. 2) La construcció social i cultural dels coneixements. 3) El paper de l'ensenyant com a mediador entre l'activitat constructiva de l'alumne i els coneixements socialment construïts; el paper de suport, de constructor de bastides transitòries i contingents, de l'ensenyant (Bruner, 1983; Wood, 1980).

En el punt 3) hi consideraré també les decisions prèvies preses per l'ensenyant o pel grup d'ensenyants, d'altres nivells, de cicle, etc., en relació a l'organització de les assemblees, al temps, a les persones que hi poden participar, als materials que s'hi poden emprar, a allò de què es pot parlar, a la manera com s'ha de parlar, a qui pot parlar i qui no, etc.; tot allò que correspondria als arranjaments prèvius, vistos des d'una perspectiva distal, tal com exposa Rogoff (1990). Però, a més, són importants i decisives també les decisions preses institucionalment respecte de l'oportunitat de fer assemblees, del sentit que han de tenir per a la institució, dels valors atorgats a l'activitat i de les finalitats educatives que s'hi preveuen, de les normes imperants a l'escola, etc.

Aquests tres nivells educatius i d'observació i anàlisi:

- a) la comunicació cara a cara dins de l'aula entre l'ensenyant i els alumnes o entre iguals, en el moment de realitzar l'assemblea;
- b) els arranjaments, l'organització i les decisions prèvies preses per la mestra o els mestres de cada nivell;
- c) les finalitats educatives que l'escola pretén assolir, els valors i normes assumits i potenciats,

corresponen a la mediació que s'estableix entre la capacitat constructiva de l'alumne i el coneixement cultural que l'alumne ha de reconstruir.

Podem establir un paral·lelisme entre aquests tres nivells d'anàlisi i els tres ordres de problemàtiques socials i morals⁴: micro, meso i macro, respectivament. Els tres nivells, des del nivell micro, de l'anàlisi dels intercanvis i dels significats construïts, passant pel nivell que podem anomenar meso, o d'arranjaments distals, com proposa Rogoff, fins al nivell macro o institucional, estan relacionats i s'influeixen mútuament, i per tant, crec que s'han de tenir presents aquestes influències per comprendre com es construeixen significats, localment, a l'assemblea.

4. L'Activitat conjunta a l'assemblea escolar. Constatacions i reflexions

4.1. Què són les assemblees escolars?

Des d'un punt de vista formal i descriptiu, les assemblees observades són aquells espais d'activitat escolar que tenen lloc a moltes escoles d'EGB, no a la totalitat d'escoles, però, si més no, a moltes escoles catalanes, amb una freqüència setmanal o quinzenal i que duren aproximadament una hora. Amb diferències entre escoles, són activitats que es comencen a realitzar de manera una mica més generalitzada a partir del primer curs de l'Educació Primària -malgrat que també se'n fan, però menys, als nivells de l'Educació Infantil- i que amb certa regularitat es realitzen, sobretot, des de l'actual Cicle Mitjà fins al Cicle Superior, on, en aquest últim, de vegades, reben el nom de *Tutoria*.

En aquesta activitat participen, generalment, tots els alumnes d'un mateix nivell escolar i la seva mestra o mestre. Se sol realitzar a la mateixa aula habitual del grup, amb la particularitat que, no de manera exhaustiva, sol tenir una distribució espacial pròpia: tots els participants s'asseuen en rotllana en cadires i sense taules, no utilitzen llibres, ni paper ni llapis per escriure, ni utilitzen material de suport, estris, joguines, etc. Cal fer l'excepció, però, que hi ha alguns nens o nenes que tenen la funció de col·laborar en la moderació de l'assemblea, de prendre nota de qui vol parlar, de donar la paraula, d'escriure els acords, decisions, conclusions, etc., de llegir els temes que s'han proposat per parlar, etc., i aquestes tasques les solen

(4) Adoptat d'Apel (1985), i tal com s'exposa a l'obra ja citada *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*.

fer escrivint o llegint en fulls de paper, llibretes o directament a la pissarra. La resta de participants no utilitza ni manipula cap tipus de material ni d'instrument, no té res a les mans i utilitza la parla oral. Es tracta, doncs, d'una activitat centrada gairebé exclusivament en l'ús de la parla pública, col·lectiva, cara a cara.

En la interacció que es produeix a les assemblees hi tenen lloc tant els processos d'interacció entre iguals com els processos d'interacció dels alumnes amb la mestra. Això no obstant, en la majoria de casos, solen ser conduïdes per la mestra o el mestre de cada grup i molt poques vegades pels mateixos alumnes, si és així, sempre és en presència de la mestra a l'aula, però mai sols.

L'assemblea no és organitzada al marge de les decisions de l'escola ni dels mestres, no és decidida voluntàriament pels alumnes, ni totalment gestionada per ells de manera autònoma.

4.2. Per què es fan assemblees?

Exposats els trets externs i formals d'aquesta activitat, i que són comuns a la major part de casos observats, cal dir que hi ha una gran diversitat entre les finalitats que es persegueixen en realitzar assemblees i que aquesta diversitat està molt probablement condicionada per l'orientació ideològica, social i psicopedagògica de cada centre escolar i també per la de cada mestra o mestre.

Aquesta activitat és considerada, si més no als centres consultats, com l'equivalent a l'espai de l'assignatura d'Ètica i com una oportunitat per treballar l'expressió oral. Això no obstant, les concepcions dels centres i dels ensenyants sobre les finalitats socials i pedagògiques de l'activitat no estan definides i, a la vegada, difereixen enormement les unes de les altres. L'assemblea s'inscriu dins d'un marc d'ensenyament formal i molt sovint té una formalització només externa: el calendari, l'horari i altres trets formals. No es tracta, però, d'un òrgan, instrument o activitat organitzada de manera autònoma pels alumnes, com he dit abans, sinó que és la institució qui decideix de fer-ne o de no fer-ne i, en tot cas, la mestra o el mestre de cada curs corresponent. Fins i tot, en moments en què les necessitats de complir amb la programació ho demanen, a parer de les mestres, es pot decidir de no fer-la, cosa que potser no farien amb una classe d'alguna de les matèries considerades acadèmiques. Com dic, té un cert rang d'activitat informal, malgrat que és dins de l'organització de l'ensenyament formal. És a dir, no té un tractament suficientment educatiu, en el sentit acadèmic i curricular, que faci necessària l'explicitació dels objectius, dels continguts procedimentals, conceptuals, actitudinals, etc. de la metodologia emprada per a la

seva realització, de les formes d'avaluació etc. Tanmateix, es fan assemblees a moltes escoles, i hi ha una determinada manera de concebre-les, molt sovint del tot implícita, intuïtiva, i molt poc reflexiva i explicitada.

4.3. De què es parla a les assemblees?

La naturalesa del contingut d'una assemblea és de difícil definició perquè, com hem dit abans, hi ha concepcions i propòsits molt diversos del que és, hauria de ser o perquè serveix fer una assemblea. En aquest sentit, el contingut no és tan definit com ho pot ser el d'una classe de llengua, de socials, de matemàtiques o d'una altra àrea curricular.

Comprovem com l'assemblea és un instrument per a propòsits diversos: organitzatius o de coneixements que sovint podríem anomenar *domèstics*, i ritualitzats; sobre activitats extraescolars o informals; aquells coneixements que no acaben de tenir cabuda als programes de les altres assignatures, per manca de temps o per dificultats de classificació; d'informació, de planificació i de regulació de la feina acadèmica; de revisió dels càrrecs; de revisió i d'actualització de les normes. A les assemblees es prenen decisions, es discuteixen conflictes, es debaten temes d'actualitat, es regula el comportament general dels alumnes durant la setmana; també és un espai important de discussió i de regulació de les relacions personals i afectives; s'hi recorden aspectes disciplinaris; contenen sovint reflexions que els mestres fan en forma de moralina, valoracions del comportament, etc. També hi pren una enorme rellevància la regulació de la pròpia assemblea i de les relacions durant l'activitat, la pròpia interacció entre iguals o de la mestra amb el grup d'alumnes, d'acord amb unes normes pròpies de cada assemblea.

Això fa que les assemblees, des del punt de vista dels continguts, i davant de la indefinició prèvia, siguin un calaix de sastre on tenen cabuda moltes coses, a causa de les necessitats immediates, urgents, a causa d'una certa inèrcia i de la manca de temps dedicat a les escoles en general al que Cazden (1988) anomena *sharing time*, és a dir, a uns temps compartits disponibles per a la resolució conjunta de problemes o per a la regulació de les relacions, per a la planificació i per a la reflexió i la valoració de la vida acadèmica o dels coneixements extraescolars, etc. D'aquesta manera, l'assemblea no sempre esdevé aquell espai de regulació de la pròpia vida col·lectiva de què parla Darder i Franch (1991) i es queda a cavall entre aquesta noble definició i l'altra, segurament també noble, del temps compartit per solucionar assumptes peremptoris d'organització pràctica.

Els continguts que haurien de tenir un tractament preferent en aquesta activitat són els d'actituds, valors i normes, continguts d'educació moral, que no tenen encara una tradició escolar. A causa del poc coneixement que es té en general d'aquests continguts, de la seva seqüenciació, planificació i orientació didàctica, solen ser uns continguts que els mestres no acaben de saber ben bé com cal tractar o, fins i tot, si poden tenir un tractament acadèmic explícit.

4.4. Com es parla a les assemblees? La intervenció de l'ensenyant en la conducció de l'assemblea

1. Les normes bàsiques de participació

Els alumnes han d'aprendre el funcionament de l'assemblea i hi han de participar. Ara bé, la pròpia interacció social, la dimensió social de l'activitat o el text social en la terminologia de Green, Weade i Graham (1988), està poc conceptualitzada, poc estructurada i difereix enormement d'uns casos als altres. La dimensió social de l'activitat fa referència a aquelles normes, implícites en moltes activitats escolars, en moltes lliçons, que poden ser diferents a cada escola, nivell, matèria, etc., que regulen la participació i que determinen: qui pot parlar, quan pot parlar, de què es pot parlar, de quina manera convé fer-ho, a qui s'ha d'adreçar, on s'ha de parlar, amb quina distribució espacial, de quin temps global i particular es disposa, quins instruments semiòtics cal utilitzar, quins estris es poden emprar, etc.

Aquestes regles de participació, en el cas de les assemblees, com he dit, són molt aleatòries i sovint poc explicitades també, o no sempre prou justificades. Això no obstant, és important de veure com la naturalesa de la tasca arriba a ser el contingut primordial, si més no en els primers nivells d'escolaritat. Les formes d'organització de la participació en una activitat fonamentalment conversacional, en què els alumnes han d'aprendre a parlar en públic, per als altres i col·lectivament, plantegen en elles mateixes una dificultat d'aprenentatge important perquè es tracta de regular la pròpia acció discursiva. Ens trobem, doncs, que aquestes formes d'organització de la participació són els continguts procedimentals propis de l'assemblea com a activitat conversacional. Ara bé, dins dels procediments caldria distingir nivells de complexitat que anirien des de demanar la paraula i parlar per torns, fins a nivells alts de discussió i de diàleg pròpiament dit en què els alumnes comprenen i són capaços d'adoptar punts de vista diferents dels propis. Per aquest motiu, vull referir-me ara al que podríem englobar, provisionalment, sota la denominació general d'aspectes formals o normes bàsiques de participació d'entre les quals vull fer esment de les següents:

- Asseure's en rotllana (mantenir-la, no aixecar-se si no cal, etc.).

- Demanar la paraula.

- Parlar per a tothom, per al grup, col·lectivament i no privadament.

- Respectar el torn de paraula.

- Parlar sense cridar, de manera entenedora.

- Escoltar qui parla, sense fer soroll ni distreure's ni portar diàlegs paral·lels.

- Prendre nota dels qui han demanat de parlar.

- Donar la paraula a qui li toca.

- Aprendre a organitzar i comprendre un ordre temàtic.

- Conèixer i recordar el tema de què s'està parlant.

- Respectar el tema que s'ha escollit per parlar i parlar-ne de la manera que sigui pertinent de fer-ho.

- Saber votar, si cal.

- Assumir funcions pròpies de l'assemblea, diferents a cada escola i entre els diferents nivells: controlar qui ha demanat la paraula, qui ha parlat i qui ho ha de fer a continuació, escriure els acords, decisions, conclusions, etc., indicar quins són els temes que s'han proposat de parlar durant la setmana, indicar el canvi de tema, controlar el temps, avisar els nens i nenes que no estan prou atents, entre d'altres.

- Recordar els acords, decisions, conclusions, a què s'ha arribat.

Per les observacions fetes, és evident que moltes vegades a les assemblees no s'arriben a superar aquests aprenentatges inicials d'organització social i els ensenyants no arriben a poder dedicar-se a la conducció del diàleg ni a la construcció de coneixements més elaborats.

He pogut comprovar la importància de clarificar les normes bàsiques de participació per poder arribar a coneixements més elaborats de contingut i de diàleg. Com més aviat, i de forma més consistent, els alumnes se sentin segurs i autònoms sobre el control d'aquests aspectes, més aviat es podrà accedir a nivells més alts de coneixement. Podríem dir que hi ha uns mínims formals a assolir en una activitat conversacional col·lectiva, unes normes mínimes que fan possible que l'activitat es pugui realitzar i que permeten de passar a nivells d'interacció progressivament més complexos. Si l'ensenyant ha de controlar constantment aspectes com el torn de

paraula, el respecte al tema de què es parla, té, metafòricament parlant, les mans excessivament ocupades per poder-se encarregar del suport necessari de les formes de diàleg, de l'anàlisi del contingut, de la confrontació de punts de vista, de les informacions, opinions, dels arguments i valoracions que aporta cadascú.

Aquests coneixements mínims han de ser apresos pels nens i nenes dels primers nivells i, per tant, han de tenir un tractament educatiu i un temps d'exercitació adequat. I pel que he pogut comprovar, molt sovint no es dedica a aquest assumpte l'atenció que mereix, com si es confiés que, en moments determinats de desenvolupament, els nens aprendran sols les normes de participació conversacional sense una instrucció adequada. D'aquesta manera, s'arriba a nivells alts d'escolaritat en què els alumnes encara no han interioritzat suficientment les convencions de parlar col·lectivament, parlen tots alhora si la mestra no els controla, no respecten el tema de què es parla, etc. I no és que ho facin perquè no ho vulguin fer, o perquè són *així de maleducats*, sinó perquè no hi ha hagut un plantejament didàctic rigorós, com deia abans, que els hagi permès d'interioritzar el sentit del diàleg i de la conversa col·lectiva; les normes de participació sovint són tractades de forma ritual, emprant els conceptes d'Edwards & Mercer (1988), mecànicament, sense que se'n comprenguin els principis bàsics.

Aquests coneixements bàsics són, doncs, molt importants i requereixen un treball didàctic rigorós. Vull remarcar encara que no es tracta simplement de *coneixements previs* a partir dels quals comença el diàleg, sinó que són, en ells mateixos, ja en el procés d'aprenentatge del diàleg. Podriem dir que són els primers nivells del procés i no simplement previs o externs al procés.

Hi ha, però, altres aspectes que s'han de tenir en compte des del punt de vista de les regles de participació social, com, per exemple:

- Garantir i potenciar la participació: intentar que parlin tots els nens. Si no ho fan espontàniament, no es pot forçar que ho facin de manera massa directa, però s'han de tenir presents els motius pels quals hi ha nens o nenes que no intervenen mai. Hi ha mestres que fan rondes fent la mateixa pregunta a tots els nens successivament; és un recurs útil, però sempre que no sigui l'únic, perquè les rondes solen ser massa ràpides i el que alguns nens es limiten a articular és un sí o un no, algun verb o un simple nom.

- Tenir present la distribució temporal de la participació: convindria pensar en els *drets individuals* de temps d'intervenció de tots els participants. Molts ensenyants acaparen més del 50 per cent del temps de l'assemblea parlant ells, sense ser-ne gaire conscients i sense adonar-se que les seves repetides intervencions no deixen

espai mental, ni físic, perquè els alumnes puguin elaborar les seves intervencions. També és important de veure quin és el percentatge d'intervenció de cada alumne, perquè sovint són sempre els mateixos nens i nenes els qui intervenen repetidament.

Això no obstant, no sempre és fàcil de trobar el moment sensible per intervenir i ajudar per poder comprovar coses com les següents:

- Que qui més calla potser és qui més observa mentre que, qui parla tota l'estona, potser hauria de desenvolupar més l'atenció i l'observació (ja he insistit en alguna altra ocasió anterior⁵ en la importància de respectar el silenci). Ara bé, és important de saber quin és el procés que està seguint cada alumne i, tot i que hi ha importants indicadors no verbals, és evident que el que més ajuda a comprendre el pensament dels alumnes és l'expressió verbal, l'explicitació del pensament.

- Que tots els alumnes s'estan assabentant del que s'està parlant, perquè realment ho senten i perquè ho entenen, perquè tenen els punts de referència clars. En aquest sentit, convé marcar bé l'inici i el final de l'assemblea i l'inici i el final de cada tema.

He pogut comprovar també com a les assemblees:

- L'estructura IRF (Initiation-Response-Feed-back), considerada per Sinclair & Coulthard, (1975) l'estructura universal i més comuna de la interacció a les lliçons, és també molt freqüent a les assemblees. La mestra pregunta, algun nen o nena respon, adreçant-se a la mestra, i la mestra clou l'intercanvi amb una valoració.

- Que, encara que no hi hagi una estructura IRF, la majoria de les intervencions dels alumnes tenen com a interlocutora la mestra, però no el col·lectiu, que, en un gran nombre de casos, fa, com a molt, de simple audiència.

- Que, sovint, a una intervenció en succeeix una altra, en paral·lel, sense que es refereixi a l'anterior.

Considero, en canvi, que els mestres han d'intentar sustentar el pensament dels alumnes fent que hi hagi intervencions lligades, relacionades pel tema i sobretot pels punts de vista.

(5) Portillo, M. C. «Tenir la paraula» (1989), Guix.

II. La construcció del coneixement

Anant una mica més enllà de les observacions fetes fins ara, crec que és important de seguir indicacions com les que proporcionen Edwards i Mercer (1988) per conduir la construcció compartida del coneixement i del diàleg a les assemblees. Algunes professores, i no sempre d'una manera planificada, posen en pràctica estratègies educatives semblants a les que proposen aquests autors; això no obstant, crec que és important de tenir presents indicacions com les següents:

- Fer els preàmbuls necessaris per compartir el coneixement previ dels temes a tractar i dels propòsits de parlar-ne.

- Recordar, resumir, fer recapitulacions del que s'ha dit anteriorment o en d'altres assemblees, com a punt de partida per a noves aportacions o elaboracions.

- Centrar i focalitzar l'atenció en el tema que s'està tractant, i, dins del tema, en el que s'està dient del tema, per endinsar-se progressivament en el tema en qüestió.

- Explicitar els canvis de tema, per què es canvia de tema: per manca de temps; perquè s'ha esgotat el que se n'havia de dir; perquè de moment no se'n sap més; perquè no interessa mantenir-lo; perquè la conversa degenera. És important no deixar un tema sense que hi hagi motius de fons per fer-ho i, si pot ser, compartir la decisió de deixar-lo amb els alumnes.

- Indicar-ne bé la conclusió final, si n'hi ha, els acords o propostes a què s'ha arribat.

És important de contribuir a estructurar el pensament dels alumnes de manera més analítica del que es fa habitualment:

- Pensar i distingir entre aspectes positius i negatius, entre causes i conseqüències, entre l'exposició de fets, els perquès, les propostes per a una continuació, la valoració del que s'ha dit en conjunt... més enllà de les simples aportacions d'opinions individuals.

- Les preguntes que fa la mestra haurien d'ajudar a sostenir el diàleg, les seves intervencions haurien d'ajudar a continuar i a aprofundir el coneixement: - ... *i què mes?*, -*per què, per què, per què?*; -*vols dir...?* Proposant que altres intervinguin en el mateix tema: - *i vosaltres què en penseu?*; -*com ho veieu?*, -*com ho faríeu?*; -*què proposeu?*; -*què passaria si...?* Relacionant el que ha dit l'un amb el que ha dit l'altre; parafrasejant el que ha dit algú per donar més temps a observar el que s'ha dit.

- Cal també ajudar els alumnes a clarificar, a raonar els perquè de les seves actituds, opinions i observacions i, els més grans, orientar-los cap al raonament sobre els punts de vista dels altres.
- Conduir el pensament dels alumnes cap a la construcció de petites i progressives generalitzacions que els ajudin a sortir de les anècdotes individuals i a comprendre el que hi ha de comú i el que hi ha de diferent entre les diverses aportacions. Aquest procés els ajudarà a extreure dels casos de conflicte personal contextualitzats normes, valors i principis vàlids per a molts altres casos.

III. Les formes del diàleg i l'ètica del diàleg: interacció i cooperació

D'altra banda, crec que és important de remarcar que no tota expressió oral és diàleg; no tota conversa ho és. En el procés d'aprenentatge del diàleg cal considerar des de les habilitats d'expressió i de raonament individual a les habilitats de comprensió i de raonament sobre els punts de vista i els raonaments dels altres.

El diàleg és un instrument de la interacció, però cal veure, d'una banda, que és un coneixement a construir en ell mateix i, d'una altra banda, que representa un valor moral. El diàleg és una definició de parlar des d'una perspectiva relacional, ètica, com diu Victòria Camps (1990). El fet d'escollir de solucionar un conflicte a través d'un instrument com el diàleg i de no fer-ho amb una baralla (dit més col·loquialment, *a cops*) inclou, molt probablement, raons de valor moral.

A més, per definir el diàleg, cal tenir en compte l'aspecte relacional i també la intenció i el contingut del que es diu. Des del punt de vista dels continguts i de les intencions del discurs, en parlar d'ètica del diàleg, em vull referir, doncs, a les intencions i als continguts cooperatius i de comprensió i respecte per l'altre i pel que diu l'altre.

Les mestres intenten potenciar en els alumnes la capacitat d'expressió individual, i és molt freqüent que a les primeres edats aquest sigui un primer objectiu del discurs, però, al meu entendre, aquest primer objectiu ha de formar part d'una perspectiva més àmplia que ha de tenir en compte els altres i, per tant, la comunicació i la comprensió amb els altres. És important, crec, de tenir present que parlem oralment, no només per a nosaltres, sinó per crear vincles de relació, de coneixement i de comprensió amb els altres. Això no obstant, hi ha intervencions que presenten formes dialogades, relacionades, però que no tenen una intenció ni un contingut dialògic, és a dir, que no tenen per objectiu la comprensió, el respecte, la

cooperació, etc., sinó que són competitives, poc constructives o que, fins i tot, poden ser no gaire ben intencionades.

En aquest sentit, i davant dels conflictes de valor constants a l'escola i a les aules, que són representats a les assemblees, considero que és important la formació i la reflexió dels mestres en educació moral. L'ensenyant ha d'ajudar a trobar les raons més bones, a reorganitzar el pensament i les actituds morals. L'absència, en els mestres, de clarificació sobre valors i l'absència d'intenció educativa en aquest sentit fan que moltes vegades no sàpiguen com orientar una discussió, i no la potencien, perquè temen intervenir massa, i aleshores deixen els alumnes confosos o, al contrari, adopten actituds arbitràries o autoritàries que no permeten que els alumnes puguin construir un raonament autònom.

4.5. Interdependència entre la dimensió social de participació i el contingut temàtic

Una de les constatacions elaborades fins ara i que em sembla d'un interès especial és la de la interdependència entre l'estructura de participació en l'activitat, els aspectes dits formals i de diàleg i els temes de què es parla, el contingut. Tal com acabem de veure, a l'assemblea es decideix i es construeix, més o menys compartidament, tant una cosa com l'altra.

Més enllà del que serien les formes bàsiques de participació, les formes de diàleg i de construcció del coneixement de què acabo de parlar, cal veure com les decisions que es prenen sobre l'estructura de participació estan molt condicionades pel contingut. A la vegada, l'estructura de participació condiciona també el tractament del contingut. Tots dos estan íntimament relacionats i les decisions didàctiques que pren l'ensenyant estan també molt condicionades pel contingut.

El fet de decidir que els continguts de l'assemblea han de ser de tipus organitzatiu, especialment d'aspectes acadèmics o extraacadèmics, condiciona una manera d'organitzar la participació i també condiciona un tipus d'intervenció; mentre que el fet de considerar, per exemple, que la regulació de les relacions afectives dels alumnes és un tema que ha de tenir un espai prioritari a l'assemblea, en condiciona uns altres. Crec, com diu Stodolsky (1988), que el contingut, influeix en la realització de l'assemblea, però també ocorre a l'inrevés, unes formes estables i estàtiques d'organització de la participació porten a parlar d'uns temes i a que no hi tinguin cabuda uns altres. A més, tant un aspecte com l'altre incideixen en la possibilitat de construir un fòrum de diàleg a l'assemblea. És a dir, si no

es dona mai comunicació creuada entre els alumnes, com diu Cazden (1988), sinó que totes les intervencions tenen com a interlocutora la mestra, és evident que no es pot dir que els alumnes dialoguin entre ells. Un altre exemple que pot ajudar a entendre el punt de vista que intento aportar seria el següent: si preval la normativa de l'ordre de petició de paraula per poder parlar per damunt de la necessitat puntual d'aportar informació, de defensar-se, d'opinar, etc., d'algun dels participants que s'ha sentit al·ludit, que coneix bé el tema, que té alguna cosa a dir en la línia de la intervenció anterior, que demostra que està pensant «amb» l'anterior participant, tampoc no és possible de construir ni un veritable diàleg ni un coneixement compartit i elaborat conjuntament.

5. Consideracions finals. L'assemblea com a eina pedagògica

Encara és força freqüent que en molts centres escolars es doni poca importància al potencial educatiu del diàleg entre mestres i alumnes i del diàleg dels alumnes entre ells. Tradicionalment, s'ha considerat que parlar a l'escola, fer converses, estava associat a perdre el temps, a confusió, a informalitat, a lleure, a xerrameca, a tertúlia, etc., com si parlar fos una entitat que existís al marge de les persones, de les intencions, desitjos, voluntats, propòsits; i com si tingués *per se* una orientació determinada, en comptes de pensar en el que convé que sigui i en com cal fer-ho per arribar-hi. Hi ha dificultats evidents d'aprenentatge de determinades regles conversacionals i de determinades habilitats dialògiques, però l'actitud educativa davant d'aquestes dificultats hauria de ser la de pensar com cal plantejar l'ajuda necessària perquè els nens i nenes les puguin superar.

La posició de l'ensenyant, a grans trets, i des de la concepció constructivista de l'ensenyament-aprenentatge adoptada, crec que hauria de ser la de situar-se, no tant en l'acceptació del fet que els alumnes no saben fer, i pensar, en el cas que ens ocupa, que no és possible de fer una assemblea o una activitat dialògica perquè els nens i nenes no se saben escoltar, parlen tots alhora, no respecten els punts de vista, etc., i, per tant, limitar-se al que ja saben fer sols actualment, sinó que l'ensenyant hauria d'adoptar la perspectiva d'allò que podrien fer més bé amb un suport adequat.

És molt probable que sense aquest suport els nens que participen en l'assemblea no puguin arribar a generalitzacions, a conclusions o,

fins i tot, que arribin a tractar-se malament els uns als altres. La institució escolar i els mestres haurien de veure el discurs a l'assemblea com un procés a millorar. Sovint es confia que, pel propi procés de desenvolupament i sense cap ajuda, els alumnes ja adquiriran les habilitats necessàries per participar a l'assemblea, i, si no les tenen, aleshores és que no convé fer-la. Cal no oblidar que els alumnes que participen en una assemblea són en una institució d'ensenyament. Dic això perquè crec que és important de considerar que una de les finalitats d'aquesta activitat bé podria ser que els alumnes arribin a decidir espontàniament de fer una assemblea per resoldre un conflicte propi, per posar alguna cosa en comú, etc., en el moment en què la circumstància hi porta. Ara bé, arribar al nivell d'autonomia que porti els alumnes a prendre decisions com aquesta significaria que s'ha assolit un grau de maduresa important. I, en el procés, l'adult hi té un paper rellevant; no hi poden arribar sols.

Fer l'assemblea ha de ser una oportunitat per aprendre a fer-la, però no per l'activitat en ella mateixa, sinó per arribar a dialogar realment, a comprendre posicions diferents, a compartir decisions, coneixements, valors. Com una de les bones maneres que tot col·lectiu ha de conèixer per resoldre problemes, conflictes, per organitzar-se, respectant alhora l'autonomia de criteri individual i la capacitat de construcció cooperativa d'universos de coneixement que pertanyen a tots i que representen el col·lectiu.

Ja per acabar, vull fer encara dues consideracions que resumiran dos grans temes tractats al llarg d'aquest escrit:

La primera fa referència a la necessitat de plantejar l'assemblea curricularment. Vull dir amb això que és important que el col·loqui tingui una planificació que els professors i professores sàpiguin i que puguin explicitar: què es pretén aconseguir fent l'assemblea, de què s'ha de parlar i com s'ha de parlar i quina és la seva responsabilitat en el desenvolupament de l'activitat. En l'orientació curricular també cal incloure la reflexió, la revisió i la valoració de la pròpia pràctica després de cada activitat.

La segona fa referència a la necessitat de comprendre que l'assemblea ha de ser un instrument de què es dota la institució escolar per regular la pròpia vida escolar, en aquest sentit, cal entendre l'assemblea en un plantejament més ampli de comunitat justa i dialògica, seguint l'orientació donada per Kohlberg (1973) i no simplement com una activitat com qualsevol altra.

Referències bibliogràfiques

- BRUNER, J.S. (1985) *La parla dels infants*. Vic, Eumo (Publicació original: 1983).
- CAMPS, V. (1990) *Virtudes públicas*. Madrid, Espasa Calpe.
- CAZDEN, C. (1988) *Classroom Discourse*. Portsmouth, Heineman N.H.
- COLL, C. (1990) *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, Paidós.
- COLL, C. (1990) «Un marco de referencia psicològica para la educación escolar: la concepción constructivista del aprendizaje y la enseñanza» a Coll, C.; Palacios, J.; Marchesi, A. (Eds.) *Desarrollo y Educación II: Psicología de la educación*. Madrid, Alianza, pàgs. 315-333.
- COLL, C. (1991) *Activitat conjunta i parla: una aproximació a l'estudi dels mecanismes d'influència educativa*. València: Jornades d'educació i bilingüisme.
- DDAA (1990) *Ètica i escola: el tractament pedagògic de les diferències*. Barcelona, Edicions 62.
- DARDER, P. i FRANCH (1991) *El grup-classe. Un potencial educatiu fonamental*. Vic, Eumo.
- DURANTI, A. (1985) «Sociocultural Dimensions of Discourse» dins T.A. van Dijk (ed.) *Handbook of Discourse Analysis, Vol 1: Disciplines of Discourse*. London, Academic Press.
- EDWARDS, D.; MERCER, N. (1988) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, Paidós / MEC. (Publicació original: 1987).
- GREEN, J.L. (1983). «Research on Teaching as a linguistic Process. A State of the Art» dins *Review of Research in Education*. núm. 10, pàgs. 151-252.
- GREEN, J.L.; WEADE, R.; GRAHAM, K. «Lesson Construction and Student Participation: A Sociolinguistic Analysis», dins Green, J.L.; Harker, J.O. (Eds.) (1988) *Multiple perspective analysis of classroom discourse*, pàg. 11-47 Norwood (New Jersey), Ablex Publ. Corp.
- GRICE, H.P. (1967) «Logic and conversation» dins P. Cole i J. Morgan (Eds.) (1975). *Syntax and Semantics. Vol 3: Speech Acts*. New York, Academic Press.
- HABERMAS, J. (1989) *Teoría de la acción comunicativa*. (Publicació original: 1984).
- KOHLBERG, L. (1973) *Collected papers on moral development and moral education*. Cambridge (Mass.), Harvard Grad. School of Education.
- LEVINSON, S.C.; (1989) *Pragmática*. Barcelona, Teide. (Publicació original: 1983).
- NEWMAN, D.; GRIFFIN, P.; COLE, M. (1989) *The construction zone: working for cognitive change in school*. Cambridge, University Press.

- POWER, F.C.; HIGGINS, A.; KOHLBERG, L. (1989) *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York, Columbia University Press.
- PUIG, J.M.; MARTINEZ, M. (1989) *Educación moral y democracia*. Barcelona, Laertes.
- ROGOFF, B. (1990) *Apprenticeship in thinking. Cognitive Development in Social Context*. New York, OUP.
- SAPIR, E. (1921) *Language: An Introduction to the Study of Speech*. New York, Harcourt, Brace and World.
- STODOLSKY, S.S. (1988) *The subject matters. Classroom Activity in Math and Social Studies*. Chicago, The University of Chicago Press.
- WERTSCH, J.V. (1988) *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós. (Publicació original: 1985).

Abstracts

En este artículo se exponen las líneas teóricas y metodológicas generales de una investigación en curso sobre las asambleas escolares que se realizan en distintos niveles escolares de la EGB. El objetivo de la investigación es llegar a describir y a explicar, por un lado, cómo se construye la actividad denominada asamblea y el conocimiento moral compartido a través del diálogo, y, por otro lado, qué papel ejercen los mecanismos de mediación semiótica en esta construcción. En la opción adoptada para el estudio de las asambleas confluyen tres marcos teóricos: la comunicación oral en el aula, la interacción educativa en la construcción del conocimiento compartido i la educación moral. Se exponen también unos primeros datos sobre la naturaleza de las asambleas observadas, sobre sus finalidades, contenidos y formas de participación. Y, por último, se presentan algunas indicaciones, para reflexión y uso de profesores, sobre el sentido educativo que deberían tener las asambleas como instrumento dialógico para la formación y regulación de la vida escolar.

Cet article présente les grandes lignes théoriques et méthodologiques d'une recherche en cours sur les assemblées de classe qui se tiennent à différents niveaux dans les écoles primaires. Notre but est d'arriver à décrire et expliquer d'une part, comment se construit par le dialogue l'activité dénommée «assemblée» et la connaissance morale partagée, et d'autre part, quel rôle jouent les mécanismes de médiation sémiotique dans cette construction. L'option adoptée pour étudier les réunions de classe comprend trois limites théoriques qui se rejoignent: la communication orale dans la classe, l'interaction éducative dans la construction de la connaissance partagée et l'éducation morale. Nous exposons également les résultats préliminaires sur la nature des assemblées de classe observées, ses buts, ses contenus et ses formes de participation. Finalement, nous présentons quelques indications à l'usage des professeurs en vue d'une réflexion sur le sens éducatif que devraient avoir les assemblées de classe en tant qu'instruments de dialogue pour la formation et la régulation de la vie scolaire.

This article shows the broad theoretic and methodologic outlines of a current research on classroom meetings held at different levels in primary schools. This study aims at describing and explaining, on the one hand, how the activity called «meeting» and the shared moral knowledge are being built through the dialogue, and on the other hand, what part the mechanisms of semiotic mediation play in this building. We have chosen to study the classroom meetings according to three converging theoretic boundaries: oral communication in the classroom, educative interaction in the building of shared knowledge, and moral education. We also submit the preliminary results on the kind of the observed classroom meetings, their goals, their contents and ways of participation. Finally, some guidelines are given for teachers use so that they can consider the educative meaning of classroom meetings as a dialogue tool for the formation and regulation of school life.