

ENSEIGNER L'ORAL AU CYCLE 3 QUELS POINTS D'APPUI POUR LE PROFESSEUR ?

marcelin.hamon@laposte.net

Le but de la communication est de rendre compte d'une réflexion sur l'enseignement de l'oral qui s'origine dans une pratique et prend appui sur une approche réflexive afin d'ébaucher un modèle qui pourrait servir de point de départ à une réflexion sur la formation des enseignants.

I/ L'oral et l'enseignement

a / Les textes officiels. Programmes de 2002.

On peut retenir des I.O une définition en terme de compétences selon les situations d'énonciation (dialogue collectif, travail de groupe, exercices, compétence générale en toute situation.). Les compétences concernent le sens des énoncés, la mémoire et l'articulation des idées, la reformulation, la confrontation des interprétations et l'oralisation. Il y a une mise en avant de la transversalité de la langue.

b/ Qu'est-ce que l'oral ?

Définir l'oral n'est pas simple ainsi Sylvie Plane (INRP) recense plus de 16 définitions différentes. (l'oral objet et vecteur d'apprentissage crdp Champagne Ardenne 2001 p.12). Souvent ce qui est mis en avant est la différence par rapport à l'écrit. Dans ce cadre, pour être synthétique on peut dire que l'oral et l'écrit correspondent à des situations différentes. Pour spécifier davantage nous suivrons Colette AUBERT GEA qui présente l'oral comme non linéaire, comportant de nombreuses traces de subjectivité, étant construit de séquences et de périodes délimitées par l'intonation, possédant des redondances et des répétitions fréquentes et non fautives car elles participent au sens, étant composé de propositions connectées fréquentes alors que les expansions périnucléaires sont rares. (P123 124)

II/ Descriptif des activités.

Après avoir clarifier l'objet, il s'agit de décrire des activités mises en place dans la classe de CE2 et servant d'appui à notre réflexion. Puis d'en extraire si ce n'est des invariants mais du moins des points d'appui pour l'enseignant.

a/ Des jeux oraux.

Les jeux oraux ont essentiellement pour objectifs d'oser prendre la parole, de prendre de la distance avec la parole ce qui en facilitera la constitution en temps qu'objet d'étude, d'installer une relation positive avec la langue.

Les élèves sont assis en cercle dans la salle de rythme. Des rituels jalonnent ces séances. Il semble essentiel que l'ambiance de « travail » soit détendue pour se faire quelques règles seront données et non discutables : il est interdit de se moquer, quand quelqu'un a la parole on doit l'écouter, on a le droit de ne pas savoir mieux on a le droit de

ne rien dire. Les jeux proposés sont le dessin guidé, la patate chaude, l'objet à dire, l'histoire à finir, le Brain storming, les fourchelangues.

b/ Des lieux structurés de parole

1/ Quoi de neuf ?

La situation du quoi de neuf est tirée de la Pédagogie Institutionnelle. Du point de vue didactique, la situation quoi de neuf permet de donner aux élèves une vraie situation orale. Les échanges entre eux, sans intervention de l'adulte, génèrent de vraies questions, des explications, des négociations de sens... D'autre part, l'élève anticipe son discours ; il a réfléchi auparavant à ce qu'il va dire, et à comment il va le dire car il a envie d'être compris. L'animateur qui peut-être un élève doit gérer un dialogue : répondre, donner la parole, demander le silence ... Le déroulement suit un rituel qui se met en place petit à petit selon les problèmes que l'on rencontre, ou bien ils seront proposés par le maître ou des élèves. Il est possible de réfléchir avec la classe au bon fonctionnement du quoi de neuf à partir de problèmes : temps de parole, routine des interventions (hier, je suis allé à ATAC...), problème de compréhension, tour de parole... Ce temps réflexif peut avoir lieu juste après un quoi de neuf ou alors par l'observation de la classe en vidéo.

2/ Dire dans le débat hebdomadaire.

Les programmes prévoient une demi heure de débat hebdomadaire. S'i l'on souhaite en faire un moment d'enseignement de l'oral on a intérêt à être attentif pour éviter des dérives bavardes. D'un point de vue de la maîtrise de la langue orale les objectifs sont participer et animer un débat. Dans la classe, se trouvent trois boîtes : Je félicite, Je propose, Je critique. Lors du conseil des rituels sont institués et discutés. En début d'année, le maître tient tous les rôles. Ce n'est que petit à petit qu'il délègue ses fonctions de président, secrétaire, responsable du temps, le lecteur. Après une période de rodage, les rôles peuvent être collectivement définis et donner l'occasion de la rédaction d'une affiche récapitulant les différents rôles. Les caractéristiques peuvent être discutées afin d'améliorer le fonctionnement.

c/ Etude d'un genre : l'exposé.

Les élèves doivent produire une vidéo contenant des exposés, qui sera diffusée dans d'autres classes. Une série de discussions a lieu pour définir les caractéristiques de l'exposé. Les sujets sont choisis librement.

Les groupes font deux fois le même exposé. La première fois, il s'agit d'un essai filmé (un brouillon) qui sera visionné par la classe et modifié à travers la question comment améliorer l'exposé et l'on affine une fiche-mémoire : comment faire un exposé ? Par la pratique et un regard critique sur cette pratique, la classe construit donc son outil. Une fois amélioré, l'exposé est de nouveau filmé pour être diffusé.

III/ De l'analyse à la recherche des points d'appui.

Quels résultats peut-on obtenir ? Quelles compétences langagières peut-on espérer construire ? Afin de répondre nous utiliserons le schéma de la production verbale que nous avons emprunté à Bronckart (1997). La situation d'action langagière relève d'aspects physique, social et subjectif intériorisés par l'agent. Ceci ne constitue pas un déterminisme

mécanique mais plutôt une base d'orientation à partir de laquelle des choix peuvent être effectués parmi les genres intégrés et la connaissance effective de la langue maternelle utilisée.

Les objectifs visés sont la véritable discussion et la prise en compte de la situation de communication. Le dialogue (au sens de dialogisme) est facilité, de notre point de vue, par les trois leviers que sont : l'institution de l'élève-expert (Plane 2002), le respect des règles de l'égalité argumentative (Rey, 1998) et l'émergence d'un problème (Meyer, 1999,). Points qui sont présents dans toutes les activités décrites.

Au-delà du langagier et tenant compte des aspects existentiels de l'oral (Gusdorf 1998), les séances ont aussi pour but d'aider à la construction des élèves en tant qu'orateur valable. Concrètement cela passe par un retrait du maître qui laisse un peu de sa place d'expert naturel en classe aux élèves tout en veillant à leur sécurité (pas d'évaluation, solliciter le conseil plutôt que la critique, modestie des attentes...). La construction de l'élève comme orateur passe aussi par les interactions entre pairs et l'institution d'une communauté discursive (Bernié). Ainsi lors des bilans, le groupe classe interpelle ou questionne directement les élèves, les instituant par-là même comme interlocuteur valable.

En choisissant de nous intéresser aux compétences dans le domaine des conduites langagières nous faisons l'hypothèse que la situation induit des réponses normées. Tout d'abord les capacités d'action permettent l'adaptation de la production langagière à la situation. Elles relèvent des représentations du contexte socio-subjectif, du contexte physique et du contenu thématique. Les capacités discursives s'apparentent à la connaissance effective des genres socialement formalisés. Enfin, les capacités linguistico-discursives relèvent de la connaissance effective de la langue maternelle utilisée c'est-à-dire de la textualisation, de la prise en charge énonciative, de la construction des énoncés et du choix des items lexicaux. En somme, le travail consistant à préciser la situation en la vivant et en y réfléchissant permet des avancées.

L'intérêt des séances spécifié « oral » réside dans la visibilité pour les élèves, les parents et les enseignants. Ces séances délimitent un temps d'exigence et de réflexion sur l'oral en partant d'un contexte pas toujours familial. Les principes dialogique, d'égalité argumentative et d'interaction sont construits dans les séances intitulées « oral » et alors vont irradier sur le régime général de la parole en classe.

Puisque nous suivons Vygotski lorsqu'il affirme « *chaque fonction psychique supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant : d'abord comme activité collective, sociale et donc comme fonction interpsychique, puis la deuxième fois comme activité individuelle, comme propriété intérieure de la pensée de l'enfant, comme fonction intrapsychique* » (Vygotsky, cité dans Bronckart, 1985, 111) et les idées de Bakhtine concernant le dialogisme (prise en compte de ce que dit l'autre pour construire son discours et sa pensée), nous pensons nécessaire de faciliter l'articulation du collectif et du singulier. L'un des vecteurs des apprentissages et de l'articulation du collectif et du singulier semble bien être la dimension méta. Celle-ci passe à notre avis par une réflexivité sur les énoncés et les différentes situations d'oral.

Malgré la difficulté à évaluer l'oral, cela leur permet aux élèves de se repérer dans les apprentissages, de justifier l'enseignement de l'oral et de répondre à une demande institutionnelle.

Les points d'appui qui se dessinent compte tenu de notre pratique et de notre référencement théorique sont formalisés dans le tableau suivant. Reste à savoir quelle utilisation cela pourrait trouver dans le cadre de la formation d'enseignant..

DES POINTS D'APPUI POUR ENSEIGNER L'ORAL M. HAMON



