

L'enseignement de l'oral : le droit à l'apprentissage

Françoise Dulude

Number 34, May 1979

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56510ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dulude, F. (1979). L'enseignement de l'oral : le droit à l'apprentissage. *Québec français*, (34), 44–46.

L'enseignement de l'oral :

À mesure qu'approche l'implantation du nouveau programme de français, bien des enseignants s'interrogent, s'inquiètent, cherchent les ressources humaines et matérielles qui pourront les soutenir dans leur démarche; certains sont peut-être même tentés de chercher ou d'attendre le moyen magique ou le truc miracle qui leur fera adopter le nouveau programme.

J'ai rencontré deux groupes d'enseignantes qui, par des moyens divers, ont développé une pédagogie de l'oral axée sur la communication et qui utilise l'objectivation comme mode privilégié d'intervention. J'ai voulu savoir quel cheminement elles avaient suivi pour y parvenir.

Pas de recettes instantanées, miraculeuses ou magiques; toujours, par des moyens divers, variant selon la personnalité de chacune, les caractéristiques de son groupe d'élèves, les circonstances particulières de sa vie professionnelle, toujours un même cheminement de base: celui de l'expérience réfléchie, analysée, objectivée, sans cesse reprise et de plus en plus riche d'un essai à l'autre. On tente plus ou moins timidement un premier essai, on y repense, on analyse ce qui s'est passé, les réactions des enfants, leur réussite, leur intérêt, les difficultés rencontrées, ses interventions comme enseignant, les insatisfactions ressenties, les phénomènes nouveaux jamais perçus auparavant; on objective l'expérience vécue, puis on tente une deuxième, une troisième, une quatrième expérience. Chaque nouvelle expérience est enrichie des connaissances acquises et des stratégies développées au cours des expériences et des objectivations antérieures.

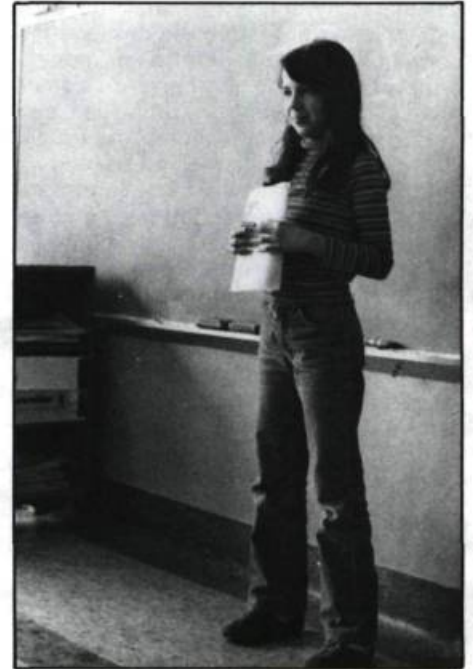
UN ENSEIGNEMENT AXÉ SUR LA COMMUNICATION

Rita Desautels, Lorraine Salois, Mariette Couture et Raymonde Robert sont enseignantes en troisième année à la commission scolaire Val-Monts. Ayant parti-

cipé pendant deux ans à l'expérimentation de Français III, elles se sentent bien à l'aise devant les propositions du nouveau programme d'oral. Même si l'expérimentation de Français III est terminée, elles continuent d'organiser en classe des activités de communication et de faire régulièrement avec les enfants un retour sur les faits observés. Rien ni personne ne les oblige à poursuivre l'enseignement de l'oral de cette façon sinon leur propre enthousiasme, celui manifesté par les enfants qui ont vécu l'expérience et les résultats observés.

Dessine-moi

Une activité qui plaît beaucoup aux enfants parce qu'elle leur permet de voir immédiatement et concrètement l'impact de leur discours est celle où un enfant donne des consignes à ses camarades de façon à ce qu'ils puissent reproduire un dessin. En comparant leurs dessins entre eux et à celui du locuteur, les enfants constatent les écarts entre les consignes et leur réalisation; ils s'interrogent sur ce qu'ils ont vécu, comment ils ont compris la consigne, comment elle avait été donnée, comment ils ont réagi, quelle question ils auraient aimé poser, comment ils auraient formulé la consigne pour faciliter la tâche, quelles difficultés ils ont rencontrées. De longues discussions s'engagent entre les enfants au moment de ce retour, discussions qui sont elles-mêmes des communications réelles et spontanées. Dans les premières expériences, le retour est plutôt difficile, les enfants ont peu à dire; puis, leurs remarques augmentent; elles portent surtout sur les phénomènes immédiatement observables: «tu n'as pas parlé assez fort» ou «tu parlais trop vite, je ne pouvais pas dessiner». Tout en continuant d'observer ces phénomènes liés à la transmission du message, ils en viennent à considérer le contenu même du discours: les informations incomplètes ou manquantes, l'imprécision des mots, certaines manières plus efficaces de donner les consignes et de les ordonner.



Un enfant qui doit parler seul devant le groupe risque fort d'être gêné.

Faire confiance aux enfants

Le chemin parcouru par Lorraine, Mariette, Raymonde et Rita n'a pas toujours été facile; au début elles ont éprouvé des craintes, ne sachant pas quelles allaient être les réactions des enfants, quelle était leur capacité à entreprendre cet apprentissage, quel allait être leur rôle et leurs modes d'intervention comme enseignantes; elles hésitaient devant les activités de retour plus que devant les jeux de communication parce qu'elles n'étaient pas familières avec une tâche semblable et le mode d'interaction avec les enfants qu'elle implique. Elles ont ressenti souvent le besoin de se rencontrer pour mettre en commun leurs difficultés, leurs incertitudes, leurs interrogations

le droit à l'apprentissage

et leurs réussites; ces rencontres les encourageaient et souvent leur apportaient un éclairage nouveau. Maintenant qu'elles ont fait cette démarche et qu'elles ont constaté les résultats chez les enfants, elles sont rassurées; elles font davantage confiance aux enfants sachant qu'ils peuvent eux-mêmes après un certain temps, observer, analyser, faire ressortir des phénomènes et des éléments linguistiques qui ont favorisé la communication ou qui lui ont nuï. Ils peuvent même, au cours d'une objectivation, se référer à une expérience antérieure ou à un retour précédent pour comparer, appuyer ou clarifier leurs observations. Dans les échanges spontanés qui surviennent dans le cours de la vie de la classe, il leur arrive de s'arrêter un instant et de faire une brève *objectivation*; ils sont de plus en plus conscients de l'importance du choix des mots et écoutent avec une plus grande attention et plus d'intérêt ce que disent les autres comme s'ils étaient devenus plus attentifs et plus sensibles à leur travail d'énonciation.

LES EXPÉRIENCES D'UN AUTRE GROUPE

Pour d'autres enseignantes, Lise Cabana, Nicole Gagné, Aiméla Rousseau et Germaine Beaudoin, enseignantes au deuxième cycle à la commission scolaire de Granby, c'est par le biais du PPMF de l'Université de Sherbrooke qu'elles ont abordé le programme d'oral. Insatisfaites de leur enseignement de l'oral, elles ont profité de l'occasion qu'elles avaient de construire leur propre projet de perfectionnement pour étudier le programme d'oral et l'expérimenter en classe.

Dans un premier temps, elles ont fait une lecture du programme, des principes généraux et des contenus pour en comprendre l'orientation, les objectifs et les principes; elles en ont longuement discuté pour en expliciter les fondements et estimer, en rapport avec leur expérience de l'oral, comment elles pourraient organiser des expériences

dans leurs classes. Les principes leur semblaient clairs et elles entreprirent alors une première expérience en classe.

Les contraintes du jeu de rôle

Leur première activité fut un jeu de rôle où un enfant tente de convaincre ses pairs que « sa » crème glacée est la meilleure. La consigne fut donnée ainsi: tu prends quelques jours pour te renseigner sur ta crème glacée préférée, tu te prépares et tu viendras ensuite en parler aux autres et les persuader qu'elle est la meilleure. Chacune tente l'expérience dans sa classe et les quatre se réunissent pour mettre en commun et confronter leurs résultats. Ils étaient déçus: les enfants n'ont pas semblé intéressés; on a l'impression qu'ils ne sont pas suffisamment préparés; leurs propos n'étaient pas convaincants; il n'y avait pas d'échange entre le locuteur et les interlocuteurs et les faits relevés au moment de l'objectivation étaient plutôt rares. Au cours d'une analyse plus serrée et plus approfondie, on réalise que la consigne était ambiguë: il ne s'agissait pas tant de s'informer pour connaître le produit, sa composition et sa fabrication que d'en déceler les propriétés qui le rendent désirable si on veut convaincre quelqu'un de l'acheter. De plus, la situation telle que présentée et vécue en classe n'était pas stimulante: un enfant qui doit parler seul devant tout le groupe risque fort d'être gêné et embarrassé; on avait négligé de présenter le jeu en suggérant une certaine mise en scène qui aurait plongé les enfants dans la situation et les aurait incité à parler « comme si... », en plus grande conformité avec leur rôle et la situation; on aurait pu leur suggérer de jouer au vendeur de crème glacée qui circule au terrain de jeu, ou aux vendeurs de crème glacée qui se présentent dans un restaurant en même temps, chacun voulant convaincre le restaurateur que sa crème glacée est la meilleure et qu'elle est la seule qu'il devrait servir à sa clientèle. La première expérience d'objectivation avait été décevante et on éprouvait encore de la

difficulté à cerner ce qu'est l'objectivation et comment elle devait être pratiquée, jusqu'à ce qu'on réalise que le retour qu'on était en train de faire sur les activités vécues en classe était effectivement une objectivation. Pour nous, elle avait porté sur les diverses composantes de la situation, l'intention, l'information, le contexte de la communication, les interlocuteurs et sur nos préoccupations pédagogiques; pour les enfants, elle pourrait aussi porter sur différents facteurs qui conditionnent la communication; restait à vérifier si elle était praticable avec les élèves.

Apprivoiser l'objectivation

Les expériences en classe se poursuivent, les retours en équipes se font de façon de plus en plus serrée; on voit mieux où on va. Les informations lues au début du projet qui semblaient alors claires deviennent vraiment claires, pertinentes, plus signifiantes; elles servent de guides pour comprendre et analyser le vécu en classe. À mesure que se poursuit leur projet, ces enseignantes apprivoisent l'objectivation; elles opèrent une transformation de leurs modes d'intervention. Elles oscillaient auparavant entre la non-intervention, de peur de brimer l'enfant dans son expression, et l'intervention correctrice avec l'intention de remplacer certains termes jugés incorrects. Elles n'étaient satisfaites ni de l'une ni de l'autre approche, la première leur donnant l'impression d'abdiquer leur responsabilité et ne leur laissant entrevoir aucun résultat tangible, la seconde, plutôt désespérante devant la force et la permanence des habitudes déjà acquises; dans un cas comme dans l'autre, elles n'avaient observé aucune amélioration sensible de la langue des enfants; après quelques expériences, elles réalisent que leur objectif s'est modifié: il vise moins l'amélioration de la langue et davantage le développement de leur habileté à communiquer; et là, elles observent un cheminement véritable chez leurs élèves et un intérêt beaucoup plus grand.

Une saynète

Voici deux expériences qu'ont vécues Aiméla et Germaine vers la fin de leur projet. Dans la classe de Germaine, les enfants devaient choisir dans une liste un objet qui éveillait leur imagination et raconter un événement ou une journée de la vie de cet objet sous la forme d'une saynète. Les thèmes choisis étaient variés, ce qui a aidé à soutenir l'attention et l'intérêt des spectateurs, et le traitement était lui aussi diversifié : les enfants ont utilisé le tragique et le comique et ont varié les procédés pour produire l'effet désiré. Même s'ils avaient voulu connaître les questions d'objectivation avant de réaliser leur saynète, ils en ont largement dépassé le cadre au moment de l'objectivation elle-même. Germaine fait remarquer, après avoir vécu l'expérience à deux reprises, qu'il est plus facile et plus productif de faire une objectivation après la présentation de chaque saynète qu'après la présentation de toutes les saynètes. Au cours de l'objectivation, ils se sont interrogés sur la réussite à rendre vivant un objet inanimé et sur les procédés (exagération, gestes, répétition de mots, choix des mots, etc.) pour y parvenir. Un fait a frappé les enfants : la nécessité pour les acteurs d'être sérieux et de maîtriser leur rôle pour faire rire les spectateurs. Certains enfants ont été très heureux de reconnaître leur langue quotidienne dans les saynètes ; ils se retrouvaient et

comprenaient davantage ; ils ont déploré le ton affecté de deux saynètes. Ils ont aussi constaté que le tragique comme le comique peut divertir et que quelquefois, ils sont très près l'un de l'autre. Depuis le début des expériences dans sa classe, Germaine a noté une nette amélioration de la capacité des enfants à communiquer et une augmentation de la quantité des phénomènes observés ; la capacité d'objectivation augmente à mesure qu'on avance et l'objectivation a de plus en plus d'impact sur les situations de communication structurées et même sur l'ensemble des interactions en classe. Les remarques que se font les enfants sont parfois très sévères mais elles sont faites avec le souci de ne pas blesser l'autre ; elles ne portent pas sur l'enfant lui-même mais sur son discours.

Exprimer ses sentiments

Dans la classe d'Aiméla, les enfants ont vécu une expérience nouvelle pour eux : chacun devait choisir une photo ou une illustration, portant sur un sujet qui suscite chez lui des sentiments, des émotions ; il devait présenter cette illustration aux autres et exprimer les réactions ressenties. La situation avait ceci de particulier que le principal de l'école avait été invité à participer à l'activité. Certains enfants ont préféré parler de leur illustration en l'absence du principal, d'autres ont accepté, non sans certaines craintes, de vivre cette expé-

rience nouvelle. Aiméla comptait faire l'objectivation autour de la question « avons-nous le goût de son illustration » mais en fait, les enfants ont échangé beaucoup plus autour des effets produits par la présence du principal dans la classe. La perception que chacun avait du principal, surtout de son rôle dans l'école, avait grandement influencé la préparation de leur discours et le discours lui-même. Tous avaient éprouvé le besoin de se préparer soigneusement, de se dépasser ; certains avaient même choisi de ne pas parler devant lui. D'autres qui avaient accepté de parler devant le principal, craignaient qu'il n'intervienne souvent pour les reprendre. Constatant qu'il n'intervenait pas et qu'il s'intéressait à leurs propos, ils continuaient heureux et plus détendus ; ils lui ont manifesté leur étonnement et leur satisfaction au moment de l'objectivation ; un garçon dit n'avoir rien changé à son discours, considérant le principal comme un interlocuteur familier. L'expérience leur a fait réaliser que l'image que l'on se fait d'un interlocuteur produit une réaction chez le locuteur et risque même de modifier son discours ; tout au moins le locuteur fait le choix de le modifier ou non. Tous les enfants ont manifesté le désir de vivre une nouvelle expérience semblable.

L'enfant apprend...

Approchant de la fin de leur projet de perfectionnement, ces quatre enseignantes réalisent l'impact de leurs apprentissages sur leur enseignement de l'oral et même sur l'ensemble de leur pratique pédagogique. Le retour sur une expérience est un facteur de progrès ; l'objectivation permet de comprendre le vécu et de modifier les expériences à venir. Elle rend aussi l'oral plus intéressant pour l'enseignant parce qu'elle précise son rôle et situe ses interventions dans le processus d'apprentissage. L'expérience de la communication les a amenées à s'interroger sur leurs interventions habituelles : « avant, j'étais trop prise par la matière, je croyais qu'une notion enseignée et souvent répétée devait automatiquement être acquise ; maintenant, je crois que ça se passe autrement, que l'enfant a une démarche à faire pour apprendre ».

L'enfant apprend en vivant des expériences et en les objectivant ; il élargit ainsi ses capacités. L'adulte aussi apprend ainsi. L'arrivée d'un nouveau programme, c'est une expérience nouvelle pour l'enseignant comme pour l'enfant ; c'est une nouvelle occasion d'apprendre.

Françoise DULUDE

