Document généré le 25 avr. 2024 00:34

Québec français

En contexte d'oral réflexif
Étayage, risque et motivation

Ginette Plessis-Bélair

Numéro 149, printemps 2008

Des écrits et des oraux pour apprendre

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1743ac

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)
1923-5119 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Plessis-Bélair, G. (2008). En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation. *Québec français*, (149), 75–76.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2008

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation

GINETTE PLESSIS-BÉLAIR*

© RÉAL BERGERON

La communication orale pour enseigner et apprendre

Sans doute n'est-il plus à démontrer que l'oral est au cœur de l'enseignement et de l'apprentissage, puisque l'on reconnaît que l'essentiel des explications fournies par l'enseignant ainsi que le soutien qu'il apporte à l'expression des élèves se font à l'oral et que la majorité des interrogations et des réponses des élèves se réalisent également à l'oral. Comme la langue parlée constitue également une matière à l'étude dans les classes, les chercheurs sont amenés à proposer une distinction entre l'oral comme objet d'étude et l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage[1]. Dans ce texte, il sera question du rôle de l'oral compris comme médium d'enseignement et d'apprentissage, rôle dans lequel l'oral sert non seulement à donner des consignes ou à fournir des explications, mais également à amener les élèves à réfléchir, à verbaliser leur pensée et à pousser plus à fond leur compréhension, dans la mesure où ils acceptent de prendre le risque de s'exprimer, d'où l'importance de la motivation.

L'oral au service de l'écrit

Dans une étude que nous avons menée auprès d'adolescents en difficulté importante d'apprentissage[2], il appert que ces jeunes montrent de l'intérêt pour la lecture du journal quotidien. Qu'est-ce qui est à ce point différent du vécu scolaire antérieur pour que ces élèves acceptent d'essayer à nouveau de lire ? Trois raisons principales ressortent de notre étude. Ces jeunes déclarent aimer le climat d'entraide qui règne dans le travail de la compréhension des articles. Il leur semble nouveau que l'enseignant non seulement permette, mais favorise cette entraide entre les élèves. Ils disent apprécier le climat de discussion des articles, parce qu'ils sont écoutés par l'enseignant et par leurs pairs. Ils se sentent plus informés au sujet de l'actualité que les jeunes de leur âge qui fréquentent un secondaire régulier.

Il faut reconnaître ici qu'il s'agit de groupes plus homogènes que dans les classes du secondaire régulier et qu'ils sont moins nombreux, ce qui facilite sans doute une plus grande écoute. Néanmoins, qu'est-ce qui motive ces jeunes ? 1) l'entraide, qui leur évitera le sentiment d'échec ; 2) l'écoute, de la part de l'enseignant et des autres élèves, qu'ils interprètent comme une marque de respect dont ils semblent heureux et 3) pour une première fois peut-être, le fait d'en savoir plus que les élèves du régulier ! Ces trois raisons portent plus sur l'environnement de la lecture que sur l'acte de lire lui-même. C'est donc la mise en place par l'enseignant du contexte d'échanges qui assure la bonne compréhension des articles retenus, quel que soit le niveau des compétences langagières des uns et des autres, et c'est l'assurance, chez ces élèves, de ne pas vivre l'échec.

L'enseignant, maître d'œuvre de l'oral réflexif

Que retrouve-t-on comme intervention de la part de l'enseignant dans cet échange qui suit immédiatement la période de lecture du quotidien ? Des échanges nourris par son questionnement ; des discussions qu'il anime en relançant les uns et les autres quant à leurs points de vue parfois divergents ; la reformulation des points de vue de l'un ou l'autre ; la remise des tours de parole aux élèves ; des explications ou des citations qu'il propose, afin de pousser plus avant la réflexion du groupe ; son soutien constant dans les tentatives d'expressions des points de vue, par la suggestion d'un mot ou d'une façon de dire.

Pour le Groupe Oral-Créteil[3], voilà autant de moyens identifiés comme participant des modalités de l'étayage propre au développement de l'oral. Dès lors, on

comprend que le rôle de l'enseignant à titre d'expert locuteur et interlocuteur est fondamental dans le développement de la prise de parole des élèves.

Cet oral du questionnement, de la discussion, de la reformulation participe à ce que Chabane et Bucheton[4] nomment l'oral réflexif. Ils écrivent : « Le langage est naturellement, intrinsèquement réflexif dès lors qu'on pose que toute activité langagière réfléchit l'activité motrice, cognitive, affective... ». Pour eux, la réflexivité est essentiellement une mise à distance de l'expérience immédiate à l'aide du langage, afin d'analyser le vécu et de le mettre en mots.

Si l'on considère la teneur de la séance qui suit la lecture du quotidien dans notre étude, on retrouve, entre autres : cet oral qui sert aux échanges verbaux et communicationnels dans l'enseignement d'une matière (dans ce cas-ci, la lecture des articles, la vérification de la compréhension des mots nouveaux et du contenu de l'ensemble du texte) ; cet oral des explications, des questions et des réponses ; cet oral des discussions afférentes à la compréhension de nouveaux concepts.

Cette utilisation de la langue parlée illustre bien, nous semble-t-il, l'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage, et elle participe, comme nous venons de le voir, de l'oral réflexif dont l'étayage constitue la cheville ouvrière. En effet, sans questionnement, sans reformulation, sans explication, sans rappel de la prise en compte de la parole de l'autre, l'oral réflexif est de bien courte durée pour les élèves, sans le soutien de l'enseignant. En d'autres termes, la qualité de l'oral réflexif repose sur la qualité de l'étayage de l'enseignant.

L'élève, protagoniste de l'oral réflexif

Par ailleurs, dans les études qui portent sur la différence entre l'oral et l'écrit, on retrouve, entre autres, la notion « d'irréversibilité » de l'oral[5] qui empêche un locuteur « d'effacer » un mot malheureux. C'est donc en prolongeant le message, en le nuançant ou carrément en s'excusant, qu'une erreur peut s'estomper. D'où l'enjeu, peut-être surtout pour des adolescents à la recherche d'eux-mêmes, de risquer de faire rire d'eux dans leur prise de parole, surtout dans des contextes où il leur est demandé d'exprimer leur pensée ou d'émettre des hypothèses dans le feu de l'action ! C'est dans cette perspective des enjeux pragmatiques que Maurer[6], sur les bases de la notion d'actes de parole, parle « d'actes périlleux », dans lesquels il devient important de ne pas perdre la face et de ne pas la faire perdre aux autres.

Le jeu en vaut-il la chandelle ?

Pourquoi l'élève accepterait-il de risquer le ridicule, à moins qu'il ne se sente en confiance et motivé à entreprendre un échange spéculatif dans un contexte d'oral réflexif en classe ? Colletta et Tcherkassof[7] soulignent les liens incontournables entre la cognition et les émotions. Ils notent que les émotions sont lexicalisées en langue et laissent des traces dans les choix linguistiques, discursifs, communicatifs et non verbaux opérés dans le discours des locuteurs.

Même les jeunes enfants perçoivent l'humeur de leurs parents aux mots choisis et à l'intonation de ces derniers. Risquer la prise de parole, c'est risquer de se dévoiler, d'où la nécessité d'y voir de l'intérêt. Quand l'enseignant amène ses élèves à réfléchir à haute voix, dans un contexte d'oral réflexif, il leur demande de prendre ce risque.

La motivation vient d'émotions positives souhaitables à la prise de parole approfondie dans un contexte d'oral réflexif. Pour Viau, elle prend naissance dans les façons dont l'élève perçoit l'environnement scolaire et, plus particulièrement, les activités pédagogiques qui lui sont proposées en classe.

Salili et ses collaborateurs[8] indiquent que trois facteurs majeurs contribuent à motiver les élèves : la compréhension individuelle des situations et des événements, des autres et de soi-même (jugements, appréciations, croyances et valeurs) ; la poursuite d'objectifs clairs ; les pratiques pédagogiques.

Quand on considère ce que les jeunes de notre étude ont déclaré, on constate que les facteurs qui viennent d'être identifiés sont respectés. En dépit de leur lourd passé d'échec scolaire, ces jeunes sont, malgré tout, motivés à lire le journal et à discuter des articles qui les intéressent particulièrement. Ils sont prêts à prendre le risque de la prise de parole dans un contexte où ils sont assurés de ne pas être ridiculisés, mais, au contraire, écoutés et soutenus dans leur entreprise.

L'oral réflexif implique l'étayage et la motivation

La motivation est à la base de l'apprentissage, et le pari est d'autant plus difficile quand les élèves l'ont perdue. Ce que les propos des adolescents que nous avons rencontrés illustrent, nous semble-t-il, c'est le rôle majeur de l'oral réflexif dans cette nouvelle démarche d'appropriation de l'écrit par ces jeunes en difficulté. Un oral réflexif qui ne peut se réaliser pleinement que dans la mesure où il y a une motivation véritable à prendre la parole.

Ainsi l'oral réflexif implique l'étayage et la motivation : un étayage pleinement assumé par l'enseignant et une motivation qui ne peut provenir que des élèves eux-mêmes, et qui les pousse au-delà des risques potentiels que leur prise de parole en classe leur fait courir.

---

* *Professeure de didactique du français à l'Université du Québec à Trois-Rivières*

Références

1 L. Lafontaine, *Enseigner l'oral au secondaire*, Montréal, Chenelière Éducation, 2007.

2 G. Plessis-Bélair, N. Sorin et K. Pelletier, « La perception, la motivation et l'apprentissage chez les élèves faibles au secondaire : la lecture du quotidien », *Vie pédagogique*, Dossier internet, n° 139, 2005.

3 Groupe Oral-Créteil, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette éducation, 1999.

4 J. C. Chabane et D. Bucheton (dir.). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002, p. 3, 5.

5 G. Plessis-Bélair, « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? », *Québec français*, n° 94, été 1994, p. 75-78.

6 B. Maurer, *Une didactique de l'oral, du primaire au lycée*, Paris, Éditions Bertrand-Lacoste, 2001.

7 J. M. Colletta et A. Tcherkassof, *Les émotions. Cognition, langage et développement*, Sprimont, Belgique, Pierre Mardaga éditeur, 2003.

8 F. Salili, G.Y. Chiu et Y. Y. Hong, *Student Motivation, the Culture and Context of Learning*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publisher, 2001.