

Valoriser la discussion pour raviver la communication orale

Mario Moisan

Number 118, Summer 2000

La communication orale

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56056ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Moisan, M. (2000). Valoriser la discussion pour raviver la communication orale. *Québec français*, (118), 34–38.

Valoriser la discussion pour raviver la communication orale

Depuis la parution des programmes de français (1994, primaire ; 1995, secondaire), les activités de communication orale en classe doivent s'inscrire dans une pratique fonctionnelle de la langue qui emprunte principalement la forme de discussions. Dans la réalité, ce sont davantage les exposés devant la classe qui dominent. Il n'est pas non plus rare, encore aujourd'hui, de voir dans ces exposés ce que Lazure (1994) décrit comme « le produit de l'oralisation d'un texte écrit par l'élève »¹. Force est de constater que la discussion, comme activité privilégiée pour développer les compétences langagières des élèves, impose aux enseignants une rupture par rapport aux attentes reconnues de l'école, mais aussi par rapport à leur conception de l'apprentissage et à leur gestion de la classe. D'où, vraisemblablement, le malaise perceptible.

Cet article rend compte de l'état d'avancement des travaux menés dans la région Laval-Laurentides-Lanaudière². Il se subdivise en trois parties. La première propose une définition de ce qu'est une discussion. La seconde expose les dominantes de la communication

La communication orale permet l'exploration d'une idée, d'un concept, d'un point de vue, etc. L'exploration aide le locuteur en interaction à donner forme à une idée dans sa pensée ou à améliorer sa compréhension.

orale pédagogiquement utiles à distinguer, la manière dont elles s'actualisent dans une discussion et les incidences didactiques qui en découlent. Dans la dernière partie, il est question de l'observation d'une discussion par les élèves comme outil d'apprentissage. Précisons que les expérimentations sur lesquelles s'appuie cet article intègrent la démarche type pour l'enseignement de la communication

orale déjà exposée dans un numéro précédent de la revue³.

Une définition de la discussion

Les échanges verbaux en classe peuvent prendre une multitude de formes. Il est possible d'en dénombrer une quarantaine selon un comité de travail de la Montérégie⁴. Du conseil de coopération au tour de table en passant par le débat, ces formes de communication offrent, entre autres, une variété de contexte aux interactions. Ce qu'on appelle discussion peut englober un

très grand nombre de ces formes si on la définit selon trois critères⁵ :

1. Une situation où des points de vue différents sont émis et où les participants peuvent changer d'idée.
2. Les élèves interagissent entre eux aussi bien qu'avec l'enseignant.
3. Les interventions sont plus consistantes que les séquences de deux ou trois mots habituellement suffisantes pour répondre à des questions posées par l'enseignant.

Intégrer la discussion en classe suppose donc des changements importants dans la dynamique des échanges entre l'enseignant et son groupe. En donnant la parole aux élèves, l'enseignant leur offre un instrument d'apprentissage puissant. Mais, par la même occasion, son rôle s'en trouve modifié. Il doit prévoir et organiser des moments de discussion au cours desquels les élèves interagissent entre eux, avec ou sans son intervention. Des discussions qui leur permettent de se questionner, de se donner un point de vue, de l'explicitier à l'aide d'exemples, de l'approfondir, de l'éprouver à l'aide de contre-exemples, de le nuancer, de le reconsidérer, etc. Bref, les discussions deviennent un catalyseur de l'élaboration de la pensée. L'enseignant, quant à lui, devient un organisateur et un médiateur entre les savoirs et la construction des savoirs par les élèves plutôt qu'un détenteur des savoirs.

Les dominantes de la communication orale

L'observation de groupes de discussion ou d'équipes de travail en classe a permis de corroborer les propos de Barnes⁶ quant aux dominantes de la communication orale en salle de classe. Barnes trouve utile d'en distinguer deux : l'une mène à l'exploration et l'autre à la communication de la représentation (traduction libre de "exploratory and presentational uses of language").

Première dominante. La communication orale permet l'exploration d'une idée, d'un concept, d'un point de vue, etc. L'exploration aide le locuteur en interaction à donner forme à une idée dans sa pensée ou à améliorer sa compréhension. Grâce à sa flexibilité, la parole autorise le locuteur pendant la communication à modifier ses propos, à nuancer, à ajouter, à se reprendre, à négocier sa compréhension jusqu'à possiblement faire sienne une idée contraire à celle qu'il avait en début de discussion. La parole est l'instrument qui le soutient



dans la construction et l'élaboration d'un concept, d'une connaissance, d'une opinion, etc. En écriture, l'étape du premier jet ou du brouillon joue un rôle similaire. Au même titre que l'expérience personnelle, la lecture, les diagrammes, l'écoute d'un témoignage ou l'accompagnement par un expert, la parole constitue un outil d'apprentissage, de compréhension et de conceptualisation.

Le psychologue russe Vygotsky⁷ a été l'un des premiers à expliquer les relations étroites existant entre le langage et la construction de la pensée ou de l'apprentissage. Au Québec, la phase d'objectivation incluse dans le processus d'apprentissage des programmes d'études des années 80 (mais malheureusement incomprise) prévoyait soutenir l'intégration des nouveaux apprentissages. En ce sens, l'objectivation qui se déroule à l'oral participe au développement des nouvelles représentations des élèves. « Pour s'approprier une idée, on a besoin de *se la dire*, de lui donner une forme. C'est là le sens original du mot *formuler* : donner une forme verbale à une idée. Quand on fournit à un élève qui a compris une notion l'occasion de l'expliquer à quelqu'un d'autre, on lui donne une chance de plus de réussir. Dommage qu'on réserve ce privilège aux plus talentueux ! »⁸. Barnes précise que dans les situations où la dominante « exploratoire » prévaut, l'expression orale est souvent, mais pas toujours, marquée d'hésitation, de faux départs dans la formulation, d'un manque apparent de progression dans le développement des idées. Le locuteur reste avant tout centré sur la construction de sens pour lui-même. Il explore le « *quoi-penser* ».

Dans l'extrait 1, un petit groupe d'élèves de 6^e année essaie d'expliquer le phénomène de la chute des feuilles à l'automne. L'entretien précède un enseignement formel du phénomène. L'extrait reproduit le plus fidèlement possible les paroles telles qu'elles ont été prononcées par les élèves.

EXTRAIT 1

Patricia : *La sève reste plus dans le bas de l'arbre.*

Jean-Simon : *Hein ?*

Patricia : *La sève reste plus dans le bas de l'arbre fauqe a monte pas jusqu'aux feuilles. C'est pas compliqué.*

Jean-Simon : *Ben non. La sève gèle.*

Patricia : *Ben non ! La sève reste dans le bas de l'arbre parce qui fait trop froid.*

(Quelques interventions plus tard...)

Joannie s'adressant à Geneviève qui prend des notes afin de résumer leurs conclusions à la classe : *Écris que la sève est gelée pis qu' a se rend pas aux feuilles.*

Geneviève : *Je l'ai écrit.*

Patricia : *On peut aussi dire... euh... Pourquoi les sapins ne perdent pas leurs feuilles ?*

Joannie : *Parce que ce sont des épinés.*

Jeanne : *Les sapins ont pas de feuilles, y ont des aiguilles.*

Patricia : *Oui, c'est quoi la différence entre des aiguilles pis des feuilles ? Ouin ! Pourquoi la sève monterait pas dans les érables mais elle monterait dans les sapins ?*

Commentaires : Au début de ce segment, Patricia risque une explication. Aussitôt, celle-ci est contestée par Jean-Simon. La suite de l'échange amène Patricia à approfondir sa pensée jusqu'au moment où elle éprouve elle-même son point de vue initial. « Pourquoi la sève monterait pas dans les érables mais elle monterait dans les sapins ? » Cet échange n'a apparemment pas permis à Patricia de se faire une idée juste du phénomène de la chute des feuilles. Par contre, il a fait surgir en elle de nouvelles questions qui la motiveront sûrement à poursuivre l'élaboration de sa pensée.

Les indicateurs d'apprentissage liés à la première dominante. Les observations en classe ont permis d'ajouter à la liste de Barnes des phénomènes de reprise d'idées, de reformulation, de répétition, d'hésitation, de silence et de virevolte (changement radical de point de vue). On peut avancer l'hypothèse que l'élaboration de la pensée en cours empêche, d'une certaine manière, le locuteur de démontrer le même type d'aisance que celui attendu lors d'un exposé plus formel. Ces constatations rendent invalides dans ce cas les grilles d'observation actuellement mises à la disposition des enseignants parce qu'elles sont davantage appropriées à l'exposé oral⁹. Effectivement, dans un contexte où la communication orale sert l'élaboration de la pensée des élèves, les éléments d'observation d'usage courant comme le choix et l'organisation des idées, le choix du vocabulaire, la syntaxe et les éléments prosodiques ne tiennent plus. Dans ce nouveau paradigme, réussir en communication orale veut dire autre chose. Réussir en communication orale, c'est être actif dans des discussions. Les interventions avec *à-propos* des élèves, leur *engagement personnel* et leur sens de la *coopération* au bénéfice du bon déroulement de la discussion constituent des indicateurs de cette réussite. Les expérimentations faites en classe visent la validation de ces indicateurs d'apprentissage.

De façon plus précise, l'élève intervient avec *à-propos* :

- s'il comprend les enjeux de la situation de communication ;
- s'il comprend, en cours de discussion, les propos déjà tenus ;
- s'il intervient aux moments opportuns de manière à maintenir les échanges.

Il fait preuve d'*engagement personnel* :

- lorsqu'il partage ses connaissances, ses sentiments, ses souvenirs, etc. ;
- lorsqu'il fait connaître son point de vue de façon authentique ;
- lorsqu'il apporte des idées nouvelles et en accepte les risques.

Les interventions avec à-propos des élèves, leur engagement personnel et leur sens de la coopération au bénéfice du bon déroulement de la discussion constituent des indicateurs de la réussite de la communication orale.



Finalement, l'élève démontre sa capacité à *coopérer* :

- en acceptant des compromis ;
- en interagissant avec souplesse ;
- en suivant des règles de fonctionnement ou des procédures dictées par la forme ;
- en assumant un rôle particulier ;
- en respectant les rôles de chacun
- en recourant à des gestes qui maintiennent la communication (rôle phatique).

Cette distinction à propos des dominantes de la communication orale s'avère utile particulièrement avec la venue d'approches inspirées du socio-constructivisme. En plus de mettre en relief des apprentissages spécifiques, elle dicte conséquemment des interventions pédagogiques appropriées. Ainsi, l'enseignant doit avant tout créer un environnement favorable à ces échanges où les « erreurs » sont normales, inévitables, acceptées et prises en compte puisqu'elles font avancer la compréhension de chacun. Un climat de franche camaraderie qui encourage les élèves à prendre la parole. Un climat qui minimise leurs craintes de prendre la parole, d'apporter de nouvelles idées considérant les risques que cela comporte. Un climat qui fait comprendre aux élèves que le groupe ne peut se passer de l'apport de chacun et où chacun gagne en compréhension en participant aux échanges. L'enseignant doit développer des stratégies nouvelles visant à susciter la participation des élèves « silencieux », à freiner le flux verbal des « moulins à parole », à ramener dans le sujet les distraits, etc. Deuxièmement, l'étroite relation existant entre la communication orale et l'apprentissage oblige l'enseignant à réévaluer l'amplitude du temps de classe où c'est lui qui parle et les élèves qui écoutent. En effet, selon Tochon ¹⁰, « l'enseignant monopolise (en classe) deux tiers du temps de parole — sauf dans les activités d'atelier et d'apprentissage coopératif ». Le programme de formation bientôt en application ¹¹ fait beaucoup place à une formule pédagogique comme la discussion : autant celle entre les élèves que celle entre l'enseignant et son groupe. Les approches

pédagogiques inspirées du constructivisme et du socio-constructivisme que le programme de formation suggère de manière implicite attribuent à l'élève et à l'enseignant de nouveaux rôles. Dans l'apprentissage, l'élève devient l'acteur principal et l'enseignant, un guide et un médiateur. Ainsi, la table est mise pour favoriser des interactions verbales en grand groupe ou en groupes restreints. Dans ce contexte, l'enseignant

inclut la discussion dans l'ensemble de ses stratégies d'intervention pédagogique. Dernière considération pédagogique, l'enseignant doit s'assurer que les élèves ont

eu l'occasion d'élaborer leur pensée avant de devoir exposer leurs propos sur un sujet choisi et d'être évalués quant à la pertinence et à l'organisation de leur discours. Pour plusieurs, à tout le moins, cette construction de la pensée passe par une exploration à l'oral, "talking things over" (Barnes, 1995). C'est probablement ce temps indispensable d'exploration que les élèves se donnent dans le contexte actuel lorsqu'ils font précéder leur exposé d'un temps d'écriture. Par conséquent, l'enseignant doit considérer les échanges exploratoires comme bénéfiques, sinon nécessaires, au développement de la pensée chez les élèves et leur accorder de la place.

La deuxième dominante de la communication orale dont parle Barnes permet la *communication de la représentation* ou "presentational use of language". C'est le cas lorsqu'un locuteur communique sa pensée, sa conceptualisation ou son opinion qu'il a préalablement eu l'occasion de construire. Sachant quoi dire, le locuteur peut plus facilement se centrer sur la forme à donner à son discours. Il cherche comment s'exprimer pour se faire comprendre. Non seulement sa prise de parole lui permet-elle de communiquer sa pensée, mais encore elle favorise la construction de sens chez ses interlocuteurs. Dans cette situation, réussir en communication orale veut dire être capable de communiquer de façon plus formelle la représentation que l'on s'est construite. En salle de classe, cela se traduit par une communication authentique à l'intérieur d'une discussion ou à la suite d'un travail issu d'une discipline. Les éléments d'observation se rapportent alors à la *pertinence* des idées émises et à la convenance de la *manière de dire*.

Les indicateurs d'apprentissage liés à la deuxième dominante. De façon plus précise, l'élève fait preuve de *pertinence* dans les idées émises si, compte tenu du domaine et de la situation de communication :

- il démontre sa compréhension des concepts abordés (il peut cerner le sujet) ;
- il est explicite dans ses propos ;
- il prend du recul par rapport à ses propos pour mieux les ajuster aux réactions ou aux interventions de ses interlocuteurs.

Il adopte une *manière de dire* adéquate :

- lorsqu'il organise son discours de façon appropriée selon la situation ;
- lorsqu'il construit des énoncés appropriés ;
- lorsqu'il emploie des mots et des expressions appropriés ;
- lorsqu'il adopte une prononciation, une intonation, un débit et un volume adaptés à la situation ;
- lorsqu'il a recours, s'il y a lieu, à des objets, à des représentations ou à des schémas pour illustrer ses propos.

Le deuxième extrait illustre l'étroite relation entre la construction de la pensée et les deux dominantes de la communication orale : celle menant à l'exploration et celle menant à la communication de la représentation. Encore une fois, l'extrait reproduit le plus fidèle-



La prise de parole lui permet-elle de communiquer sa pensée, mais encore elle favorise la construction de sens chez ses interlocuteurs. Dans cette situation, réussir en communication orale veut dire être capable de communiquer de façon plus formelle la représentation que l'on s'est construite.

ment possible les paroles telles qu'elles ont été prononcées par l'élève.

EXTRAIT 2

Guillaume est choisi comme porte-parole de son équipe. Malgré ce rôle important, il intervient à peine lors de la discussion d'équipe. De plus, ce n'est pas lui qui prend note des conclusions issues des échanges. Le moment venu, Guillaume s'avance devant la classe et dit : « Ben, selon nous, la chute est causée par le changement de température. C'est un peu comme nous... Nous autres, on... Nous autres, on a un... un cycle de vie ben... euh... ben élevé comparé... aux feuilles. Comme euh les feuilles, par exemple, c'est peut-être une journée. C'est égal à une année. Les bourgeons y, y, y se forment en hiver. Y naissent, y naissent et deviennent... y naissent et deviennent une feuille pendant... le printemps. L'été y vivent, l'automne y meurent. L'automne y changent de couleur pis y meurent. C'est un peu comme nous autres. Nous autres... Nous autres, on change de couleur. Ben et la chev... euh... la... La couleur de nos cheveux y changent, y deviennent gris. Eux autres, y changent de couleur comme rouge, jaune. »

Commentaires : Le discours de Guillaume donne plusieurs indications qu'il n'a pas saisi l'occasion de construire sa pensée lors de la discussion d'équipe. Hésitations, silences, répétitions dans la formulation, reprises d'idées, énoncés maladroits et choix de mots douteux caractérisent son intervention. De plus, l'analogie avec les cheveux à laquelle Guillaume a recours est de son cru et n'a pas été émise lors de la discussion d'équipe. Contrastant avec l'intervention de Guillaume, celles des autres porte-parole étaient plus fluides, mieux organisées et cernaient davantage la représentation que les élèves se faisaient du phénomène.

L'observation d'une discussion par les élèves

La démarche-type utilisée (voir plus haut) met à contribution les élèves. Leurs observations, auxquelles s'ajoutent celles de l'enseignant, alimentent les étapes de l'objectivation. Une formule intéressante consiste à ne faire discuter qu'un groupe restreint de cinq ou six élèves à la première étape de la démarche, celle réservée à la prise de conscience des exigences de la communication orale. Les autres élèves de la classe jouent alors un rôle d'observateurs. Pour lui faciliter la tâche, chaque observateur est assigné à un des participants à la discussion. À l'aide d'une grille, les observateurs notent ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent, ce qui nuit ou ce qui contribue au bon déroulement de la discussion. À l'étape subséquente, celle du réinvestissement dans une nouvelle situation de communication, tous les élèves font partie d'un groupe de discussion. Tous ont alors l'occasion d'interagir en tenant compte des observations faites précédemment.

Les énoncés qui suivent sont des exemples d'observations consignées par les élèves

Ce qu'ils disent à propos de la coopération : en 5^e et en 6^e années, ils disent qu'il faut se donner des rôles avant de commencer, s'occuper de sa tâche, respecter l'autre dans sa tâche, écouter l'autre jusqu'au bout, être sou-

riant et s'entraider. Mais qu'il ne faut pas regarder ailleurs quand quelqu'un parle, s'impatienter, laisser les autres travailler ou critiquer les idées des autres. En 3^e et en 4^e années, ils disent qu'il faut se donner des règlements et laisser parler l'autre. Mais qu'il ne faut pas regarder par terre ou faire des commentaires négatifs sur les idées émises. En 1^{re} et en 2^e année, ils disent qu'il faut aider un ami qui ne comprend pas, décider du tour de chacun et regarder la personne qui parle. Mais qu'il ne faut pas faire le « ti-boss », couper la parole ou s'amuser lorsque quelqu'un parle.

Ce qu'ils disent concernant l'engagement personnel : en 5^e et en 6^e, ils disent qu'il faut donner son opinion et expliquer pourquoi, s'intéresser au sujet, participer et s'intégrer en entrant dans la discussion. Mais qu'il ne faut pas rien dire, rien faire ou rester « en momie ». En 3^e et en 4^e, ils disent qu'il faut participer, donner son opinion et dire pourquoi, donner des raisons. En 1^{re} et en 2^e, ils disent qu'il faut participer et le dire si on n'a pas compris.

Avec une expérimentation plus élargie, le relevé des observations pourrait éventuellement donner lieu à une échelle de développement ¹².

Les avantages que l'on trouve à impliquer les élèves dans l'observation d'une discussion sont nombreux.

1. Les observations des élèves alimentent et enrichissent l'objectivation de la communication.
2. On peut penser que des phénomènes identifiés par des élèves risquent davantage d'être compris par l'ensemble des élèves du même âge.
3. Les élèves observateurs apprennent autant que les participants à la discussion.
4. Les élèves observateurs accroissent leur capacité à évaluer leur propre participation à une discussion.
5. Les observations recueillies conduisent à l'élaboration de grilles d'autoévaluation ou d'évaluation par les pairs mieux comprises des élèves.

Conclusion

De l'avis des enseignants qui participent aux expérimentations ou qui ont assisté à des sessions de *présentation*, ces propositions ravivent leur intérêt pour la communication orale. Celle-ci n'est plus synonyme d'exposés oraux « que l'on fait parce qu'il faut mettre une note au bulletin qui vient ». Les enseignants conçoivent mieux la communication orale comme un outil qui favorise la construction de la pensée et qui permet la communication de la pensée construite. Selon eux, ce nouveau paradigme rend possible l'intégration réelle de la communication orale à l'ensemble des activités d'apprentissage. Un défi important reste à relever toutefois : être au clair avec les dominantes de la communication orale et être habile à détecter la dominante mise en action par les élèves. C'est alors qu'ils sauront choisir à bon escient entre des interventions visant le développement de la compétence à communiquer et des interventions supervisant la formation de concepts et l'élaboration de la pensée.

* Mario Moisan est conseiller pédagogique à la Commission scolaire des Laurentides.



NOTES

1. LAZURE, Roger. « L'oral... à bout de souffle ? », *Québec français*, no 94, été 1994, p. 22-24.
2. Ont participé aux expérimentations et à la recherche d'assises théoriques, depuis septembre 1997 : des enseignants et des conseillers pédagogiques des CS de Laval, des Laurentides et des Samares, ainsi que Victor Guérette, consultant en pédagogie.
3. LAVERDIÈRE, Lisette et Francine LÉVESQUE. « Discussion pour résoudre un conflit », *Québec français*, no 94, été 1994, Cahier pratique, p. 57-60.
4. LE PAILLEUR, M., G. MOREAU et L. THÉRIAULT. (1996, 2^e version), « La communication orale au primaire : supports d'animation et d'évaluation », Sous-comité de français de la Montérégie.
5. ALVERMAN, D., D. DILLON et D. OBRIEN. (1987), *Using discussion to promote reading comprehension*, International Reading Association Inc., Newark, Delaware.
6. BARNES, Douglas. "Talking and learning in classrooms : an introduction", *Primary voices*, volume 3 no 1, janvier 1995, p. 2-7.
7. VYGOTSKY, Lev. (Traduit du russe en 1962) "Thought and language". Cambridge, MA. MIT Press.
8. DULUDE, Françoise. « L'enseignement de l'oral en question », *Québec français*, no 94, été 1994, p. 28-30.
9. Pour mieux comprendre les éléments de spécificité de la communication orale dont devrait tenir compte l'enseignement, particulièrement celui axé sur la discussion plus que sur l'exposé, lire : Plessis-Bélair, Ginette. « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? », *Québec français*, no 94, été 1994, p. 25-27.
10. TOCHON, François Victor. (1997) « Organiser des activités de communication orale ». Sherbrooke, Éditions du CRP.
11. Ministère de l'Éducation. (1999), *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire* (version provisoire), Québec.
12. Les travaux réalisés jusqu'à aujourd'hui ne permettent pas de proposer une échelle de développement validée. Par contre, les recherches menées par le *Education Department of Western Australia*, en anglais langue seconde,

Parcours sans détour

La méthodologie enfin attrayante et accessible pour le secondaire et les études supérieures



**Marie-Chantal Espinasse
Josée Bergeron
Lisette Richer
Marcel Camerlain**

**232 pages
21,50 \$ + TPS**

1. **La présentation d'un travail**
- Pour un parcours sans fautes
2. **Le plan**
- Pour donner du corps à ses idées
3. **Le résumé**
- Pour des mots qui comptent
4. **Les questions d'examen**
- Pour mieux répondre et mieux réussir
5. **La prise de notes**
- Pour des idées qui restent
6. **La gestion du temps**
- Pour arriver à temps
7. **L'étude**
- Pour réussir son parcours



**Association québécoise
de pédagogie collégiale**

**POUR OBTENIR NOTRE CATALOGUE
ET POUR COMMANDER**

Téléphone : (514) 328-3805

Télocopieur : (514) 328-3824

Courrier électronique : info@aqpc.qc.ca

Site Web : <http://www.aqpc.qc.ca>