

Québec français



L'oral pour apprendre Du préscolaire au primaire

Catherine Le Cunff

Number 133, Spring 2004

L'oral à la une

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/55610ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Le Cunff, C. (2004). L'oral pour apprendre : du préscolaire au primaire. *Québec français*, (133), 50–53.

L'oral pour apprendre : du préscolaire au primaire



>> CATHERINE LE CUNFF*



C'est d'abord comme professeure de français que j'ai commencé à travailler l'oral avec mes élèves de 11 à 17 ans. Prenant conscience que la maîtrise de l'écrit et la réussite scolaire étaient liées aux inégalités dans la maîtrise du langage oral, j'ai cherché à augmenter la place de l'oral, particulièrement des échanges entre élèves dans la classe.

Ensuite, à l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de Créteil, j'ai rencontré des enseignants désireux d'agir contre l'échec scolaire à l'école primaire. C'est avec eux que notre didactique de l'oral « intégré », l'oral pour apprendre, a commencé de prendre forme.

L'oral pour apprendre à l'école

Depuis longtemps, on travaille l'oral à l'école maternelle française. Les séances de langage collectives où l'on tente d'enseigner du vocabulaire ont longtemps prévalu et sont encore présentes dans de nombreuses classes. Puis, on a cherché (Lentin) à favoriser les échanges individuels entre le maître et l'enfant, pour permettre à chacun d'entrer dans la variété parlée à l'école. La construction des phrases est privilégiée dans cette pédagogie, comme la rétroaction du maître. Les conversations en petits groupes guidées par l'enseignant ont été ensuite proposées (Florin), pour permettre à chacun d'avoir la possibilité de parler ; ce que, d'après Lentin et Florin, on ne peut faire en grand groupe.

Ce n'est pas ce que nous avons pensé dans nos équipes de recherche composées d'enseignants. Nous avons considéré que prendre la parole devant le groupe classe était une compétence à acquérir pour tous les enfants, tant à la maternelle qu'à l'école élémentaire¹ et, nous interrogeant sur les raisons du silence de certains enfants, posture qui s'installe dès le début de l'école, nous avons analysé la complexité de la prise de parole. Parler, c'est prendre la parole dans des situations extrêmement différentes. Autrement dit, c'est maîtriser des conduites discursives variées et être

capable de prendre en compte des interlocuteurs très divers : en classe, cela implique en particulier de s'exprimer non seulement avec ses pairs en petit groupe, mais aussi avec les adultes présents dans la classe ou dans l'école ou encore devant toute la classe. Parler, c'est aussi prendre en charge des fonctions de représentation : présenter un projet à une autre classe, faire des propositions pour le journal de l'école ou lire un album à voix haute à des plus petits.

Les différentes situations permettant la prise de parole à l'école ou dans la classe, comme dans la vie sociale plus généralement, impliquent une compétence langagière complexe dont il s'agit de bien comprendre les composantes d'ordres divers : pragmatique, discursif, linguistique et métalinguistique. D'abord, il faut avoir envie de s'exprimer et donc comprendre l'enjeu de sa participation aux échanges. Le projet de classe ainsi qu'une connaissance des pratiques langagières dans les familles permettent d'agir sur cette motivation indispensable. Bien sûr, certains enfants adhèrent d'emblée à tout ce qui leur est proposé au sein de l'école, mais ce n'est pas le cas de tous les enfants et en particulier de ceux qui sont en difficulté, dont la culture n'est pas celle que propose l'école.



Prendre la parole pour commenter une observation, faire état d'une conception ou d'un savoir, c'est aussi construire sa personne et la communauté de vie qu'est la classe.

Ensuite, il faut comprendre la tâche langagière qui est proposée dans la situation donnée. Les jeunes enfants, voire des élèves de 7 ou 8 ans, ne comprennent pas toujours quelle production verbale l'enseignant attend d'eux lors d'une discussion collective pour mettre en place un projet ou dans une situation qui les investit d'une responsabilité : expliquer une consigne, guider un camarade dans une tâche. À plus forte raison dans des situations d'apprentissage : faire une hypothèse, proposer une explication en sciences, par exemple. Il faut donc un certain temps, surtout en maternelle, pour que l'utilité et la nature de la prise de parole soient comprises par les élèves, que la situation, en particulier en grand groupe, ait du sens pour eux.

Sur un plan plus technique, il s'agit de reconnaître et de maîtriser les différents discours adaptés aux situations : ainsi, quand on est en sciences, il faut expliquer et argumenter et non raconter. Il s'agit donc que chaque enfant dispose de l'ensemble des discours pour avoir la possibilité de choisir celui qui convient le mieux à la situation et au but qu'il poursuit : intéresser, faire comprendre, convaincre, verbaliser son idée ou discuter pour apprendre...

De plus, il s'agit de disposer du lexique et de la syntaxe qui conviennent au propos que l'on tient : expliquer à un pair le fonctionnement d'une pyroscie et permettre à celui-ci de réaliser la tâche technique à l'aide de cet objet suppose de nommer avec précision certaines pièces et les actions à accomplir. Quand l'élève est plus habile, il devient capable de s'appuyer sur le vécu de son camarade, de lui donner des exemples pour lui permettre de mieux comprendre ou pour le convaincre. Il reformule et adapte son discours. Tout cela s'apprend en résolvant des problèmes liés à la situation discursive préparée par l'enseignant.

Naturellement, il faut aussi être capable d'oser, c'est-à-dire faire un travail sur soi-même pour prendre la parole et dire quelque chose de soi-même devant la classe : c'est une prise de risque que comporte toute prise de parole en public.

Distinguer les objectifs disciplinaires et langagiers

L'enseignant qui décide d'enseigner l'oral se retrouve-t-il dans la situation d'intégrer une nouvelle discipline à son enseignement ? Selon nos conceptions, la pratique de l'oral est indissociable de l'ensemble des disciplines. En fait, l'enseignant se retrouve plutôt amené à repenser toutes les disciplines enseignées dans la perspective de favoriser et d'utiliser la pratique orale de la langue. En terme de répartition hebdomadaire, il peut être conduit à consacrer une partie de l'enseignement du français à la rubrique « pratique orale de la langue » s'il instaure un lieu de parole tel que le conseil ou des situations de coopération verbale en atelier ou encore des moments de libre parole.

Cependant, « discuter entre copains » ou « régler des problèmes de vie de classe » n'est qu'une partie apparente de l'iceberg « oral ». L'oral s'enseigne et, selon notre hypothèse, sa maîtrise n'est pas sans lien avec la capacité à construire des concepts et des savoir-faire. Pourquoi dès lors se priver de faire d'une pierre deux coups, c'est-à-dire de profiter de l'enseignement d'une discipline scolaire pour travailler l'oral qui sera au service de la discipline ? D'une manière générale, l'enseignant peut privilégier des situations mettant en œuvre la pratique de l'oral parce qu'il les juge plus propices pour la construction de savoirs et pour l'autonomie de l'enfant par rapport à sa propre réflexion. La mise en mots joue alors comme une mise à distance par l'enfant de sa propre réflexion : ce qui n'était que personnel peut prendre, grâce à l'interaction avec les pairs et à l'étayage de l'enseignant, un statut différent qui le place sur le plan de la connaissance.

Il n'en reste pas moins que l'enseignement de l'oral suppose préparation et évaluation : il ne suffit pas d'inviter les enfants à parler lors d'une séquence de géométrie ou d'histoire pour être sûr d'atteindre un objectif en matière de compétence langagière. Les places respectives de la discipline et de la maîtrise de la langue sont à clarifier pour chaque situation d'apprentissage.

Dans un premier type de situations, les objectifs langagiers sont au service de la construction de savoirs disciplinaires. L'enfant est mis en situation de parler au cours de l'accomplissement de sa tâche (émettre des hypothèses, commenter un schéma...) parce que l'enseignant juge que c'est la meilleure façon d'acquérir la notion ou le savoir-faire.

Dans un second type de situations, les objectifs langagiers sont prioritaires et prennent le pas provisoirement sur les savoirs ou savoir-faire disciplinaires. L'enseignant peut repérer par exemple que telle conduite discursive est à travailler particulièrement pour répondre aux besoins de la discipline, mais aussi pour construire la compétence langagière. Ou bien encore, l'enseignant peut se fixer un projet d'enseignement sur l'année dans le domaine de l'oral, expliquer ou décrire, par exemple, et prendre des séquences de travail disciplinaire pour bases de la construction de savoirs dans le domaine de l'oral. Des situations en marge aussi des nécessités disciplinaires, « décrochées » du projet d'enseignement disciplinaire, peuvent prendre place dans la classe.

Discuter d'un sujet en sciences : apporter des preuves

La discussion dont un extrait est présenté ici est l'aboutissement d'un long travail avec ces élèves en grande difficulté âgés de 8 à 10 ans. Chaque élève, à tour de rôle, tient le rôle principal dans le rituel instauré par l'enseignant, Françoise Cabiron. C'est à cet élève qu'est confiée la tâche de l'appel, du calendrier, et c'est lui qui distribue la parole et répond aux questions des autres. La situation présentée se place dans le cadre de ce rituel quotidien.

La séquence ci-dessous manifeste une évolution vers une vraie discussion. Le rituel a évolué depuis le début de l'année : les élèves inscrivent à l'avance le sujet sur lequel ils ont envie de discuter, de poser des questions ou de faire des commentaires. Ils planifient de parler des savoirs dont il a été question dans des activités antérieures : le mode d'alimentation du jeune poisson. Le projet de la classe porte sur l'étude du poisson : les élèves ont exploré tous les plans d'eau et iront pêcher. C'est la première fois que le conflit se joue à travers un objet extérieur, l'étude des poissons. Le groupe de garçons, qui au départ est opposé à Riana par principe, glisse peu à peu dans son camp pour des raisons objectives.

SITUATION ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

DISCUSSION SUR L'ALIMENTATION DES POISSONS

Compétence transversale
Se socialiser, respecter la parole de l'autre.

Compétence disciplinaire
Connaître l'alimentation des jeunes poissons.

Compétences langagières orales
Prendre la parole à son tour, poser des questions, discuter : prendre en compte ce que dit l'autre, argumenter, réfuter, expliciter son idée.





- Riana maîtresse tu sais y a des poissons qui mangent des feuilles et y a des poissons aussi qui mangent des algues.
[...]
- José Riana, elle, maîtresse, toi tu disais que Riana savait beaucoup de choses sur la mer, sur les poissons mais elle sait rien du tout. Tu sais rien, tu sais rien.
- Maîtresse** écoute-moi, Riana... [...] c'est vrai que tu avais beaucoup de choses à dire, alors dis-le.
- Riana de toute façon des choses j'en ai plus que José à dire mais seulement c'est que je veux pas les dire, si, parce que moi j'ai un aquarium chez moi au moins, alors tais-toi !
[...]
- Riana (à José) alors est-ce que tu le savais que les poissons ils ont une poche et ben ils ont un grand fil qui pend à leur poche, tu le savais pas ça !
- José euh la poche ça emmène, la poche c'est la poche c'était, la poche c'était quand i z'étaient petits ça emmenait au truc là, ça emmenait ça et dès qu'il a grandi la poche elle s'est rétrécie parce qu'elle s'est coupée.
- Maîtresse** eh oui, ça on l'avait expliqué en classe. Est-ce que vous vous rappelez à quoi elle servait cette poche ?
- José ça sert à ça sert à nourrir les petits parce que les parents i z'ont fait les enfants et après i partent tout de suite.
- Maîtresse** ah attends deux minutes : ce qu'a dit José, c'est ce qu'on avait expliqué au premier trimestre, c'est bien, c'est vrai.
- Riana (à José) j'ai une question à te poser. Est-ce que les poissons quand ils ont leur poche ils peuvent quand même manger ?
- José avec qu'est-ce qu'i y a dans la poche i peuvent manger et...
- Maîtresse** attends, un après l'autre.
- Riana quand i z'ont une poche i peuvent pas manger qu'avec leur poche, i peuvent aussi donner, i peuvent aussi manger la nourriture deux fois plus : celle-là qu'est dans la poche et celle-là qu'on leur donne.
- Les autres n'importe quoi !
- Maîtresse** laissez-la finir.
- Riana i z'ont plus de nourriture : celle-là qui est dans la poche et celle-là qu'on leur donne parce que celle-là qu'on leur donne i la mangent quand même mais i z'ouvrent la bouche un petit peu, alors tais-toi hein !
- Maîtresse** bon euh non, stop stop stop à José.
- José euh attends c'est pas parce que si z'ont une poche eh ben c'est pour qu'i mangent bien et la bouche ça sert à respirer ça sert pas à manger quand i z'ont une poche i mangent qu'est-ce qu'i y a dans la poche i mangent pas par la bouche i z'ont une poche, elle est bête.
[...]
- Symohamed Riana, alors pourquoi ça sert à rien qu'i lui donnent une poche de nourriture parce qu'i savent manger dans euh euh...
- Maîtresse** tu as compris ce qu'il a dit ? Peut-être tu as une réponse à nous donner ?
- Riana maîtresse eh ben moi tu sais quand je donne à manger aux petits poissons eh ben i mangent quand même un petit peu : i z'ouvrent leur bouche et puis i mangent la nourriture alors là pouet pouet.
- [...]
- Djung moi aussi c'est pareil.
- Maîtresse** c'est pareil que qui ?
- Djung Riana.
- Maîtresse** ah Djung aussi a observé la même chose... David dit « de quoi ». Explique-nous davantage Djung. Il a rien compris... Tu peux expliquer Riana ?
- Riana i dit qu'il est d'accord avec moi que les poissons quand i z'ont une poche i peuvent quand même manger la nourriture et ça c'est vrai en plus avec leur bouche.
- Maîtresse** qui est-ce qui a une idée qui pourrait expliquer qu'ils aient une poche quand même bien qu'ils mangent un peu avec leur bouche ?
- Symohamed parce que leur bouche est pas bien ouverte mais parce qu'i mangent pas bien dans le truc là / quand Riana elle donne à manger, i mangent pas beaucoup.
- Maîtresse** c'est ça Riana ?
- Riana oui i mangent mais i mangent pas beaucoup. C'est pour ça qu'i z'ont encore de la nourriture dans leur poche.
[...]
- Maîtresse** le sac vitellin, je crois que c'est ça hein ?
- José si c'est ça maîtresse... attends pour dire attends pour dire maîtresse pour voir si Riana elle a raison, ben on ira demander au monsieur si / on pourra aller à l'aquarium voir les poissons et les bébés et si on leur donne à manger si z'ont leur poche et s'i mangent pas eh ben on verra c'est qui qui aura raison.
- Maîtresse** et c'est une idée intéressante... qu'est-ce qu'il propose José ?
- Riana d'aller voir le monsieur de les aquariums ? Maîtresse tu sais y a un monsieur tout près de chez moi où on a acheté l'aquarium et ben i a dit que ça que je viens de dire c'était quand même vrai, c'était vrai parce que nous à côté de chez nous y a Françoise et puis juste à côté y a un monsieur qui vend des poissons, j'y vais là-bas pour en acheter et pour acheter le bocal et les plantes eh ben c'est là-bas où le monsieur m'a informée ça.
- Maîtresse** ah il a dit ce que tu nous as dit, ah tu vois elle a déjà vérifié auprès d'un spécialiste des poissons.
- José quand j'ai regardé, attends, attends, quand j'ai regardé à la télé, Cousteau qu'i avait expliqué ce truc-là c'était pas vrai alors là !
- David maîtresse c'est un menteur... moi je suis avec Riana pour l'instant.
- Symohamed moi aussi.
- Maîtresse** pourquoi ?
- Symohamed parce que Riana a plus de preuves que José.
[...]
- Riana alors tu vois José que j'ai plein de choses à dire sur les poissons et ben si, j'en ai dit plein déjà... j'ai dit même plus de preuves que to... tu vois que, José, j'avais plein de choses à dire... j'ai dit même plus de preuves que toi.
- José elle dit qu'elle a plus de choses que moi mais on ne sait pas.

Ce long extrait qui met en scène José et Riana est un règlement de compte, certes, mais aussi une vraie discussion sur un sujet scientifique. Des savoirs sont en jeu. Chacun argumente, réfute. Les autres garçons ont pris parti pour la fille parce qu'« elle a le plus de preuves », elle les a convaincus. On perçoit bien ici que vaincre par la parole constitue un enjeu valorisé. La quantité de paroles est en cause, mais aussi la nature du contenu, sa qualité de preuve. La situation mise en place par l'enseignant a permis à ces élèves de prendre la parole sur un sujet lié aux apprentissages en sciences et de tenir des discours longs et construits, efficaces. La notion de preuve, celle de recours à l'expert sont construites. Cette situation permet de travailler sur la démarche et en particulier la notion de vérification. Il faudrait analyser finement les interventions de l'enseignant, son étayage, pour comprendre comment la discussion a pu naître dans cette classe où l'on frappait plus qu'on ne parlait en début d'année.

Avec de très jeunes enfants

Il est important de commencer à instaurer, avec les très jeunes enfants, des situations différentes du dialogue et de la conversation ordinaire, de parler d'objets que l'on observe pour entrer dans la culture scientifique. La dimension pragmatique revêt, à cet âge, une importance particulière : il s'agit que l'enfant repère la spécificité des situations pour adapter, apprendre le plus souvent, une conduite discursive adaptée. Ainsi, au lieu du goûter ordinaire servi en milieu de matinée, on a instauré un goûter « spécial » au cours duquel on apprend à comparer les jus de fruits différents, sur lesquels on fait des hypothèses avant de vérifier sur l'emballage. À un autre goûter, on compare les états différents du fruit : cuit en compote, en tarte ou cru, on compare aussi différentes variétés de poires. C'est l'occasion, bien sûr, de décrire ce que l'on voit, sent avec le nez, avec le doigt, d'acquérir un lexique plus précis et surtout d'entrer dans une démarche intellectuelle : observer avec ses sens, verbaliser cela, faire des hypothèses différentes selon les enfants, confronter, vérifier.

On le voit, l'enseignement de l'oral est intégré à la découverte du monde et de soi-même, ce qui suppose aussi une posture intellectuelle nouvelle, que bien des enfants ne peuvent acquérir dans leur famille.

Avec des collégiens

En France, les disciplines restent cloisonnées, enseignées par les professeurs différents, malgré une incitation des programmes à croiser les matières dans la réalisation de projets conçus par les élèves ; les pratiques évoluent lentement. C'est donc dans le cadre de l'enseignement du français que le professeur est invité à intégrer l'oral dans la construction des savoirs et à multiplier les occasions de parler. Mais la crainte du « débordement » est encore bien présente. Ainsi, l'orthographe est proposée (Haas ; Lorrot) comme objet de construction de savoirs et l'oral, comme moyen de faire certains des apprentissages. Les « ateliers de négociation graphique », sous la direction de l'enseignant, rassemblent quelques élèves qui construisent ainsi avec le guidage verbal de l'enseignant les savoirs orthographiques à tour de rôle. Les élèves confrontent leurs choix graphiques sur un même texte, bref, argumentent jusqu'à la validation de la bonne graphie, construisent des règles pour généraliser les solutions trouvées. Par ailleurs, on connaît le peu de sympathie des élèves pour l'orthographe et certains enseignants organisent un débat sur l'orthographe, son rôle social et ses difficultés, afin de faire verbaliser les représentations et, bien sûr, de faire évoluer celles-ci, de créer une motivation pour des apprentissages. Les ateliers d'écriture collective – à deux pour les classes difficiles à gérer – sont aussi l'occasion, à condition d'avoir enseigné le travail partagé auparavant, contraire aux habitudes scolaires, de négocier le contenu, mais aussi la forme de l'écrit commun.

Conclusion

Verbaliser ses idées, ses conceptions, ses hypothèses ou ses doutes dans une situation d'apprentissage ou de discussion scolaire, c'est aussi s'exposer, mettre en jeu « sa face », prendre le risque d'être objet de moquerie. C'est pourquoi, tout en restant sur cette hypothèse que l'échange oral, notamment entre élèves, permet d'aider à la construction des savoirs, il faut aussi que l'enseignant prenne en compte la communauté qu'est la classe, avec ses violences éventuelles, lesquelles ne sont pas seulement le lot des quartiers difficiles, comme notre dernière recherche sur l'intégration dans la classe et la participation orale a pu le montrer.

À présent, nos travaux associent donc « oral, savoirs et socialisation² », selon l'intitulé de la recherche en cours, car prendre la parole, même pour apprendre, est un acte social qu'il faut travailler en tant que tel, qu'on l'appelle citoyenneté, civilité ou respect de l'autre. L'oral pour apprendre n'est possible que si toutes les dimensions sont prises en compte par l'enseignant, et prendre la parole pour commenter une observation, faire état d'une conception ou d'un savoir, c'est aussi construire sa personne et la communauté de vie qu'est la classe. C'est aussi pourquoi il est important de créer un vécu commun auquel chacun peut faire référence, par exemple par les projets, par les lectures partagées et par d'autres stratégies qui restent à trouver ou à retrouver pour parler et apprendre ensemble. Construire sa didactique de l'oral oblige à penser l'ensemble des actes d'enseignement.

* Institut universitaire de formation des maîtres de Bretagne, France

Notes

- 1 L'école primaire inclut l'école maternelle et l'école élémentaire. Celle-ci comporte cinq années. La première classe de collège s'appelle la sixième. Le collège est organisé en quatre années et est suivi du lycée, qui comporte trois années.
- 2 Recherche franco-québécoise : IUFM de Bretagne et Université du Québec en Outaouais, impliquant des enseignants de Lorient et de la circonscription de Granville (France), et de l'Outaouais (Québec).

Bibliographie

- C. Bachmann, « École et environnement : actualité de l'interactionnisme », dans J.-F. Halté (dir.), *Inter-actions*, Metz, Éditions du Cresef, 1993, p. 41-60.
- A. Florin, *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF, 1991.
- G. Hass et D. Lorrot, « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères*, n° 14 (1996), p. 161-182.
- C. Le Cunff et P. Jourdain (dir.), *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hachette, 1999.
- C. Le Cunff, « Comprendre la situation pour entrer dans la tâche langagière chez les deux ans », dans D. Bucheton et J.-Ch. Chabanne (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexifs dans la classe*, Paris, PUF, 2002.
- C. Le Cunff, C. Desmoulières et F. Guillevic, *Créer, parler, comprendre : projets en arts plastiques et oral intégré*, Paris, Hachette, 2002.
- L. Lentin, *Apprendre à parler à l'enfant de moins de six ans*, Paris, ESF, 1977.
- D. Lorrot, « Pour une redéfinition de la discipline orthographe : appréhender le français comme un système d'écriture », *Le français aujourd'hui*, n° 107 (1994), p. 82-90.