



Contribution aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4

Michel Grandaty,

**Professeur des Universités
ESPE, Université de Toulouse**

L'enseignement de l'oral en cycle 3

L'enseignement de l'oral en cycle 3

Michel Grandaty, professeur des universités en sciences du langage.
ESPé de l'université de Toulouse Jean Jaurès - UMR EFTS

1) Quelles connaissances ou compétences dans le domaine de l'oral peuvent être attendues de tous les élèves en fin de Cycle 3 (CM1, CM2, sixième) ? Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle. A quels moments de la scolarité situez-vous des paliers dans les apprentissages ? Pouvez-vous caractériser ces paliers ?

Pour répondre à cette question il faut considérer deux points existants :

a) L'institution a connu trois périodes dans le domaine de l'oral. De la création de l'école publique jusqu'aux années 70 l'oral n'avait pas sa place. Considéré comme un système dégradé de l'écrit il était sous surveillance : récitation, lecture à haute voix, réponses aux questions du maître... A partir de 1972 l'oral devient toléré en classe. Sans être évalué de manière précise il est considéré comme un vecteur de l'expression personnelle (influence de l'approche Freinet relayée par d'autres mouvements pédagogiques). L'important c'est de participer, de donner son avis : un droit à la parole. La classe doit devenir un lieu vivant d'échanges. Durant cette période se généralise le « quoi de neuf » en début de journée où les enfants peuvent s'exprimer librement.

L'évaluation, durant ces deux périodes, consiste souvent dans les pratiques ordinaires à essayer de relever des erreurs (prononciation, formulation syntaxique, registre de vocabulaire ...) à l'aune du système écrit. L'oral n'est pas perçu en termes d'écart alors qu'une langue possède bien deux modalités de réalisation en partie différentes. Précisons que les sociolinguistes comme F. Gadet parlent plutôt d'un axe unique allant d'une formulation du message plus orale à une formulation plus écrite. Les linguistes parlent de deux ordres, l'ordre oral et l'ordre scriptural. De manière erronée les réalisations orales sont souvent perçues, en classe, en termes d'erreur par rapport à la seule norme qui semble exister, celle de l'écrit.

La troisième période, très courte au regard des deux autres, débute en 2002 et, tout en maintenant cet objectif d'expression, contient des contenus langagiers d'enseignement : les conduites discursives reprises et citées dans le rapport de synthèse du « Comité de convergence sur l'étude de la langue » : apprendre à raconter, décrire, expliquer, argumenter, justifier, commenter... Ces conduites sont au centre des relations orales scolaires maître/élèves, au quotidien. Ces conduites sont en relation étroites avec l'apparition de l'écrit il y a plus de 5000 ans et ne participent pas des connaissances premières. La plupart des tâches d'apprentissage requièrent un effort conscient et un temps considérables pour passer d'un traitement d'abord contrôlé à un traitement automatique (La charge cognitive, Chanquoy, L., Sweller J., Tricot A. 2007). Ces tâches portent sur ce que D. Geary & J. Sweller (2007) appellent des connaissances secondaires (apparues récemment chez l'espèce humaine comme la langue écrite ou les mathématiques) et pour lesquelles notre cerveau n'aurait pas eu le temps d'évoluer pour permettre la mise en oeuvre d'un processus d'adaptation – imprégnation. A contrario les apprentissages adaptatifs qui ne

octobre 14

nécessitent aucun enseignement concernant des connaissances primaires, présentes depuis des milliers d'années, comme le langage oral. En revanche « l'oral scriptural » (B. Lahire, 1993) participe d'une construction oral/écrit plus intriquée, plus sophistiquée (B. Lahire parle d'une fausse antériorité de cet oral sur l'écrit car il en est un dérivé) et nécessite un enseignement et donc des tâches et des dispositifs spécifiques. En plus de ces contenus langagiers susceptibles d'être évalués, un « genre oral scolaire » est prescrit, le débat régulé qui trouve son assise dans deux disciplines, la littérature (débat interprétatif) et l'éducation civique. Ce sont les chercheurs suisses qui ont effectué un traitement didactique très précis et évalué de son enseignement (Dolz & Schneuwly, 1997, 1998).

b) L'écrit est historiquement mieux structuré en objet d'enseignement que l'oral. D'un côté le « lego » de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe) et de l'autre la lecture/écriture de types d'écrits (règle de jeu, lettre, recette...) et de genres de textes (conte, roman policier, sonnet...). Le « Comité de convergence sur l'étude de la langue » précise que le premier volet, très métalinguistique, doit s'appuyer sur le deuxième volet qui le justifie pragmatiquement. Il est fait aussi référence dans ce texte aux travaux de Gombert (1992) sur l'épilinguistique (repris de Culioli), étape préalable à l'entrée dans le méta.

Les programmes de 2002 sont ainsi une première tentative pour mieux structurer l'oral « scriptural » : d'un côté l'équivalent des textes à l'écrit, les conduites discursives (raconter, décrire, expliquer, etc.) et de l'autre des critères linguistiques de réalisation de ces conduites discursives : usage d'un lexique approprié, usage de mots de liaisons (connecteurs, organisateurs textuels) précis, usage de temps adaptés (imparfait, passé simple pour le récit, par exemple), structures syntaxiques stabilisées (rapport de cause à conséquence, par exemple).

La notion de genre oral scolaire (Dolz & Schneuwly, 1997, 1998) vient proposer une activité équivalente à la production écrite (rédaction) à travers le débat régulé. Mais ce dernier prend du temps, nécessite une grande organisation et des médiations expertes de la part de l'enseignant (Dupont, 2010, thèse non publiée) qui doit y être formé.

A ces deux points il faut ajouter les connaissances psycholinguistiques actuelles qui permettent de repérer quelques paliers utiles à la compréhension du développement du langage et de son usage. Ce développement s'appuie socialement et pédagogiquement sur l'articulation de plus en plus étroite entre dire, lire et écrire.

Le cycle 3 consacre l'abandon de comportements « épilinguistiques » chez l'élève au profit d'une réflexivité métalangagière plus abstraite, ce qui favorise la prise de conscience de l'organisation linguistique des discours oraux.

Chez l'enfant du cycle 3 l'usage réussi de l'activité de lecture et l'usage de textes de plus en plus longs légitiment l'utilisation du débat régulé en classe. En effet, la compréhension fine est encore en construction (Fayol et col., 2000 ; rapports DEPP) et le débat interprétatif porte le double objectif d'asseoir la compréhension et de développer le discours argumentatif en faisant usage des conduites discursives orales travaillées tout au long des cycles 1 & 2.

A la question « **Avec quels niveaux de maîtrise au cours de chaque cycle** » nous répondons que ce n'est pas, dans le domaine de l'oral, une bonne question. La construction de ces savoirs s'effectue sur un mode en spirale et les enseignants ont intérêt à viser une maîtrise en fin du cycle. Chaque élève aurait ainsi trois ans pour y parvenir. L'important c'est qu'ils soient construits, plus ou moins vite, pour accéder au cycle suivant. L'hétérogénéité des compétences favorise, à l'oral, l'évolution collective des interactions orales.

Les compétences attendues en fin de cycle 3 portent sur la construction de l'espace langagier coopératif, très présent ensuite au collège.

Quelques indicateurs de progrès notables :

- Dialogue entre pairs, dialogue avec l'enseignant qui, d'asymétriques (adulte ou élève leader), deviennent symétriques (respect des statuts et postures de coopération).
- Acceptation des règles du jeu du débat scolaire sur le modèle d'un « serious game » (écouter, demander la parole, rappeler les règles du débat et son enjeu ...).
- Interactions de négociation qui, d'agonales (opposition frontale), deviennent coopératives (concession, évolution du point de vue, réfutation, reformulation, modalisation).
- Disputes qui, d'« ad hominem » (tenir à son opinion et dévaloriser les autres), deviennent didactiques (avancée de l'objet de savoir : exemple, l'interprétation de la fin d'un récit ou des motivations d'un personnage).

Les connaissances attendues portent sur les conduites discursives. Si l'on part du principe que le travail du cycle 2 a été effectué (voir nos propositions sur le cycle 2) d'autres points peuvent être signalés :

- Longueur et degré de complexité des énoncés produits.
- Diversité des conduites utilisées (justifier, commenter, expliquer, argumenter ...).
- Usage de ces conduites dans un univers de référence (en littérature, en éducation civique).
- Usage d'écrits de travail pour préparer sa participation au débat.

2) Pourriez-vous nous faire part de votre position à propos des éléments avancés lors du Comité de convergence sur l'étude de la langue portant sur l'oral ?

C'est un texte que je défendrai, à la fois sur le plan du contenu et des préconisations. Il accorde une importance équivalente à l'oral et à l'écrit et l'équilibre et le lien entre enseignement déclaratif sur la langue et pratiques discursives y est prescrit.

Cependant l'oral comme objet d'apprentissage est très peu détaillé et met en avant plutôt les difficultés à évaluer et travailler l'oral tout en concédant l'importance de le faire.

Pourtant les programmes de 2002 et 2008 pourraient servir de point d'appui. Ils balisent trois entrées bien distinctes :

- Celle des conduites discursives (oral scriptural) comme raconter, expliquer, décrire dans toutes les disciplines dans le droit fil des cycles 1 et 2.
- Celle du débat régulé en éducation civique ou en littérature de jeunesse.
- Celle de la mise en voix (récitation expressive, théâtre ...) dans une perspective interprétative tenant compte des travaux actuels en didactique de la littérature.

octobre 14

Ces trois entrées mériteraient d'être maintenues et renforcées par des documents d'accompagnement.

3) Quels sont selon vous les points positifs et négatifs que vous voyez dans les programmes de 2002 ? Dans ceux de 2008 ?

L'oral étant un domaine récent d'enseignement. Il n'y a pas eu de rupture comme cela a été le cas dans d'autres domaines du français entre les programmes de 2002 et ceux de 2008 mais une grande continuité dans ce domaine qui a un lien de solidarité avec la difficulté scolaire et l'enrichissement du vocabulaire des élèves.

La continuité entre les cycles 2 et 3 est conservée en 2002 comme en 2008 en ce qui concerne les conduites discursives citées dans le rapport de synthèse du « Comité de convergence sur l'étude de la langue » : apprendre à raconter, décrire, expliquer, argumenter, justifier, commenter... :

« Raconter, décrire, exposer. Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié (2008) ».

S'y rajoute un travail nouveau sur les genres oraux à partir des travaux suisses (Schneuwly & Dolz, 1997) :

« Echanger, débattre. Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication (2008) ».

En 2002 le débat réglé, proposé en éducation civique, est même prescrit hebdomadairement.

Ce terme est emprunté à Dolz & Schneuwly (1998) qui parlent de « débat réglé ». J. Dolz a été le président du jury de la thèse de P. Dupont (2010) dont j'ai assumé la direction et qui portait sur l'émergence d'un genre scolaire disciplinaire, le débat interprétatif littéraire. P. Dupont a mis en évidence la difficulté à installer une pratique cohérente et régulière ainsi que la complexité de l'activité de médiation de l'enseignant (statut et posture). Il prône la création de documents d'accompagnement à ces programmes pour aider les enseignants.

4) Pourriez-vous décrire explicitement et concrètement quelques situations exemplaires, qu'il serait possible de relier aux contenus essentiels proposés dans les programmes ?

La question portant sur l'oral, il est bien difficile d'y répondre car il n'y a pas à proprement parler de profondeur historique dans les pratiques d'enseignement et donc pas à proprement parler de genre et de gestes professionnels stabilisés.

Cependant il y a un certain nombre de points qui paraissent, à mon sens, incontournables :

- 1) La situation se doit d'être dialogale (parler à plusieurs pour pouvoir construire patiemment la posture de locuteur et interlocuteur) et favoriser la prise de parole à plusieurs. Les élèves doivent pouvoir s'adapter, se réguler et interpénétrer leurs

octobre 14

compétences langagières diverses.

- 2) L'enseignant doit anticiper son statut et son rôle de médiateur suivant la situation (répartir la parole, rappeler l'enjeu, faire reformuler, apporter son aide, garantir l'avancée de la séance, etc.) et préparer donc une liste sur la nature de ses interventions.
- 3) Cette situation est intégrée à une activité disciplinaire et porte sur l'avancée de savoirs disciplinaires en littérature, sur l'interprétation d'un texte, en éducation civique ou histoire sur la mise en perspective de faits.
- 4) Cette situation doit avoir un contenu informationnel préalablement défini et ce contenu informationnel doit faire partie d'une culture commune de la classe. Il a déjà été abordé et il va être retravaillé dans son contexte disciplinaire dans un but précis, utile au travail scolaire.
- 5) Cette situation doit perdurer dans le temps comme toute autre activité d'apprentissage sérieuse afin d'asseoir une compréhension de la tâche langagière sur la durée, s'adaptant ainsi au niveau hétérogène des élèves dans leur compréhension de l'objet d'étude.
- 6) Cette situation doit prévoir la mise en liaison de l'oral et de l'écrit (« connaissances secondaires » citées précédemment) pour favoriser l'appropriation des conduites discursives (expliquer, décrire, etc.). Les traces écrites (notes, dessins, schémas, listes ...) y sont au service de l'appropriation d'un oral structuré et structurant pour l'élève (cf Vygotski et le langage conçu comme outil de pensée). En cycle 3 les écrits de travail (carnet du lecteur, notes, résumé, ...) favorisent des déplacements en termes de posture mais aussi sur le plan cognitif (J.C. Chabanne, D. Bucheton, 2002).

5) Auriez-vous des recommandations à faire sur la forme et l'écriture des futurs programmes ?

Tâche bien délicate. L'enjeu est tout autant politique qu'institutionnel et didactique. Il me semble cependant que l'implication de l'Inspection Générale du primaire, selon des modalités à fixer par le groupe d'élaboration, serait souhaitable pour donner une cohérence finale à l'ensemble. Dans « Vertige de la liste » U. Eco montre qu'une liste n'est pas encore une mise en forme, même si elle en donne parfois

octobre 14