

Enseigner l'Oral à l'école primaire

Groupe Oral-Créteil

Ouvrage coordonné par
Catherine le Cunff et Patrick Jourdain



Enseigner l'Oral à l'école primaire

Groupe Oral-Créteil

Ouvrage coordonné par
Catherine le Cunff et Patrick Jourdain

Préface de Gérard De Vecchi



Groupe « Oral-Créteil »

Ont participé à la rédaction de l'ouvrage ou à la réalisation des séquences :

Jean-Pierre Bantignies, Maître formateur (77).

Patricia Bressy-Lamouche, Directrice d'école d'application (89).

Françoise Cabiron, Institutrice, Petit Perfectionnement (ZEP) (77).

Ginette Chaloin, Maître formateur (77).

Aline Coué, PIUFM à l'IUFM de Créteil (77) en technologie.

Pascale Desplats, Maître formateur (77).

Marylène Dupont, Maître formateur (77).

Patrick Jourdain, Maître formateur (77).

David Leclerc, Professeur des écoles (77).

Catherine Le Cunff, Maître de conférences en sciences du langage, IUFM de Créteil puis IUFM de Bretagne, laboratoire de Microsociologies de l'éducation, Université Rennes-II.

Maryse Rignault, Institutrice (77).

Solange Saraf, Maître formateur (77).

Ont participé à la lecture critique de l'ouvrage :

Christine Charoy, Maître formateur (77).

Martine Rolland, Institutrice SES (77).

Marie-Christine Soriano, Directrice d'école d'application (77).

Coordination :

Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain.

Si vous souhaitez être tenus au courant de nos publications, demandez notre catalogue Pédagogie à : Hachette LPC, BP 34, 86508 Montmorillon Cedex.

Conception et réalisation : *Alinéa*

ISBN : 978-2-01-181348-0

© HACHETTE LIVRE, 1999,

43, quai de Grenelle, F 75905 Paris Cedex 15

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective », et, d'autre part, que « les analyses et les courtes citations » dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

Sommaire

Préface	5
Introduction	7
■ Présentation	9
■ Oser prendre la parole en classe : des situations multiples	19
■ Situations de classe : quelle place pour la discipline et pour l'oral ?	45
■ Des projets pour parler	87
■ Quelles relations entre l'oral et l'écrit ?	123
■ Réfléchir sur le langage	145
■ Le rôle de l'enseignant : 1. L'étayage	173
■ Le rôle de l'enseignant : 2. L'évaluation	187
■ Le rôle de l'enseignant : 3. La remédiation	199
Conclusion	205
Annexes	209
Glossaire	217
Références bibliographiques	221

Préface

Dans notre culture pédagogique, c'est à l'écrit que l'on attribue le rôle le plus important. L'oral est rarement un objet d'enseignement : en fait, il correspond surtout à un « moyen » qu'utilisent les enseignants pour conduire différentes activités. Un moyen que, le plus souvent, les élèves mettent en œuvre pour « répondre aux questions » que leur pose le maître.

Il est intéressant d'observer que, dans la vie courante, lorsque l'on pose une question à une personne c'est, généralement, parce qu'on ne connaît pas la réponse. À l'école, c'est le contraire. Le maître pose aux élèves des questions orales pour leur faire dire ce que lui sait déjà. Et l'enfant s'exprime en tentant de prononcer les mots ou en formulant les idées que l'enseignant veut faire émerger. Pédagogie active, me direz-vous ! Mais, si l'on y regarde d'un peu plus près, le maître « fait parler » les élèves... un peu comme dans un commissariat ! Il les fait parler pour leur faire dire ce qu'il veut qu'ils disent. *Il les « fait parler » au lieu de les « faire s'exprimer ».* Vous pensez qu'il ne s'agit au fond que d'une question de formule ? Peut-être mais, dans la deuxième, le pronom réfléchi représente l'apprenant et peut nous faire entrevoir que celui-ci existe ! Il ne s'agit plus pour lui de « deviner » ce que le maître a dans la tête mais bien « d'être acteur ».

Dans notre culture pédagogique, l'oral est donc utilisé par le maître pour faire entrer les élèves dans *sa* logique, dans *son* cheminement et, par là même, empêche les apprenants de développer *leur* propre démarche. L'oral n'ayant qu'un statut de moyen, les compétences langagières orales sont rarement considérées comme des buts, donc traduites en objectifs pédagogiques ; elles ne sont guère travaillées, ou seulement d'une manière ponctuelle et très stéréotypée.

Bien sûr, il y a le travail de groupe dans lequel l'expression orale est plus libre et peut s'avérer beaucoup plus riche. Mais dans combien de classes est-il régulièrement pratiqué (certains élèves, sortant du collège et même du lycée, affirment ne jamais avoir fonctionné en petit groupe au sein d'une classe !) ? D'ailleurs, on confond souvent « travail *en* groupe », en atelier, dans lequel chacun a une tâche à réaliser (qui est le plus souvent la même pour tous et qui peut être menée à bien en solitaire), et « travail *de* groupe » impliquant une production commune, donc obligeant les élèves à entrer dans un type d'échanges beaucoup plus riche.

L'oral est aussi utilisé régulièrement pour vérifier si l'élève « sait ». On fait appel à lui pour évaluer, contrôler... Mais *l'oral devrait surtout servir à communiquer, à construire ensemble*. Or, on lui fait peu de place comme

outil de construction. Bien sûr, on retrouve cette idée dans certains discours théoriques. Et cet ouvrage, s'appuyant surtout sur les travaux de Bruner et de Vygotsky, ne manque pas de le rappeler : « Le langage est à la fois objet à construire et moyen d'acquérir d'autres savoirs. » Mais on présente beaucoup plus rarement des exemples pratiques. Pourtant, l'oral constitue une compétence transversale que chacun doit s'approprier progressivement et, à travers toutes ses formes, il peut contribuer à *élaborer tous les savoirs*.

Il était donc particulièrement intéressant de se pencher en profondeur sur cette problématique. Comment peut-on amener l'élève à « être dans l'oral » ? De quelles richesses et de quelle mission cet oral est-il porteur ? Il était important que l'on montre, à travers des exemples précis, comment on peut mener et analyser des moments de classe dans lesquels l'oral joue un rôle primordial au sein d'une véritable démarche d'apprentissage.

Mais cet ouvrage a d'autres mérites encore. Il montre comment peut se faire la construction des compétences orales à partir de vrais projets, mettant en œuvre des activités qui ont du sens et dans lesquelles l'élève est partie prenante. Il ne fonctionne pas à partir d'une série d'exercices, mais prend en compte les élèves à travers leurs « obstacles » et s'appuie sur des situations riches choisies dans différentes disciplines. Il nous éclaire sur la manière dont on peut profiter des enseignements disciplinaires (scientifiques en particulier) pour travailler l'oral, qui sera en même temps au service de ces matières.

Il apporte des pistes pratiques en ne se limitant pas à proposer un catalogue d'activités que l'on peut offrir aux élèves ; il dévoile aussi les différents rôles de l'enseignant.

En fait, ce livre présente un ensemble de solutions claires et très pratiques, répondant à un problème d'une grande complexité.

Gérard de Vecchi.

Introduction

L'oral s'enseigne-t-il ?

À l'école primaire française, c'est d'abord l'écrit qui est enseigné : la priorité est à la lecture et à la production d'écrits. On considère le plus souvent que l'enfant arrive à l'école en sachant parler. Si en maternelle l'oral occupe traditionnellement une place importante dans les apprentissages, c'est que l'on pense que l'enfant doit d'abord bien parler pour ensuite entrer plus facilement dans les apprentissages sérieux : ceux qui concernent l'écrit. Lire, écrire restent l'objectif principal. Cependant, les textes officiels ont introduit des modifications décisives qui présentent les compétences à acquérir à l'oral aux côtés des compétences à acquérir dans le domaine de l'écrit.

Si les Instructions officielles préconisent d'enseigner l'oral, elles ne disent pas comment faire. Les recherches et les ouvrages de didactique du français à l'école primaire s'occupent peu encore de l'oral et de son enseignement. Les enseignants ne disposent pas d'outil pour travailler l'oral en classe.

Les travaux de psychologie du langage, de sociologie de l'éducation ont établi l'importance de la prise de parole dans la classe, de la maîtrise de la compétence langagière orale pour la réussite scolaire puis sociale des enfants. C'est pour lutter contre les inégalités au plan du langage que l'équipe « Oral-Créteil » a entrepris en 1989 ses recherches, d'abord en maternelle, puis aux trois cycles de l'école primaire et dans les classes d'élèves en difficulté dans les banlieues. Cet ouvrage est le résultat d'une réflexion collective de formateurs d'IUFM et d'enseignants de Seine-et-Marne. Les auteurs ont souhaité faire partager leur expérience relative à l'enseignement de l'oral, mettre à la disposition de collègues enseignants et formateurs un outil pour leur permettre de construire une démarche d'enseignement et de mettre en place des situations d'apprentissage de l'oral.

Il s'agit pour l'équipe de « Oral-Créteil » d'inciter et d'aider les enseignants à travailler l'oral à tous les cycles et dans toutes ses dimensions.

Comment enseigner l'oral ?

Des situations et des démarches sont présentées à partir d'exemples empruntés aux différents cycles. Des transpositions, que les enseignants sont invités à opérer, sont possibles d'un cycle à un autre. Il ne s'agit pas de séquences prêtes à l'emploi mais de pistes pour élaborer soi-même ses projets et permettre à tout élève de construire sa compétence orale.

Les points d'appui théoriques sont mentionnés, chemin faisant, car il n'est pas de pratiques sans choix théoriques. Ceux-ci sont explicités et les situations ont toutes été validées dans les classes au niveau précisé pour chacune d'elles.

L'ouvrage prend en compte principalement la variété des discours. À chaque situation, ses discours. Le choix a été fait, dans les classes, de travailler en projet : la motivation, le désir de produire un discours oral naissent ainsi des situations réelles, inscrites dans la vie de la classe et provoquant naturellement la parole de l'élève. Le vocabulaire, la syntaxe, ne sont pas travaillés en tant que tels dans des situations d'exercices artificiels : à chaque situation, en relation avec des objectifs disciplinaires ou transversaux, sont attachés des discours avec leur dimension lexicale et syntaxique.

Cependant, il est possible de mettre en place des séquences portant spécifiquement sur le lexique ou la syntaxe, des séquences de mise à distance, donc de réflexion sur les faits langagiers. Des démarches et des situations sont proposées de manière à ce que les activités aient une signification pour les élèves et s'inscrivent dans un projet qui les motive.

Ce que cet ouvrage ne traite pas

On ne trouvera pas dans cet ouvrage de chapitre complet traitant du jeu dramatique car ce domaine nécessite à lui seul un livre. Les activités théâtrales permettent des apprentissages dans le domaine de l'oral qu'il ne faut pas négliger. De même, la poésie et la lecture oralisée, lieux traditionnels de « pratiques de l'oral », sont absentes de cet ouvrage pour une question de place, mais aussi parce que les activités qui s'y rattachent sont souvent déjà présentes dans les classes. Cependant ni le théâtre, ni la poésie, ni la lecture expressive publique ne sont oubliés dans les projets de classe et de communication.

Présentation

Pourquoi travailler l'oral ?	9
Que disent les textes officiels ?	10
Quels sont les points d'appui théoriques ?	12
Qui sont les auteurs ?	14
Comment utiliser cet ouvrage pour sa classe ?	16

Pourquoi travailler l'oral ?

Il s'agit de travailler l'oral en classe, d'abord parce que les programmes de l'école primaire l'imposent, mais surtout parce que la maîtrise de la langue, et particulièrement de la langue orale, est la condition d'une bonne scolarité pour l'enfant. Au-delà de l'école, c'est sur la façon de s'exprimer qu'on va d'abord juger la personne, notamment quand elle postulera pour un emploi. Le contact téléphonique, l'entretien sont des moments importants par lesquels commence une vie professionnelle. Or, on sait que les élèves sont dans des situations inégales quant à la maîtrise de la langue, du moins de la variété requise dans la plupart des situations professionnelles. Une bonne maîtrise de la langue participe aussi de la construction de son identité personnelle. L'école doit certes reconnaître les diverses manières de s'exprimer des élèves, de leur famille, de leur quartier, cependant elle ne peut en rester là ; elle doit permettre à chacun de disposer de la langue qui lui permettra l'intégration sociale et professionnelle.

Les situations et démarches proposées dans l'ouvrage visent à faire acquérir des discours variés, adaptés aux situations diverses, notamment les situations scolaires. La parole de l'enfant, sa culture n'en sont pas moins prises en compte par la classe et l'enseignant.

Si la compétence langagière orale est travaillée pour elle-même et non pour des apprentissages concernant l'écrit, il n'en demeure pas moins que les compétences propres à l'écrit profitent largement du travail effectué dans le champ de l'oral, surtout si l'enseignant aide l'enfant à opérer des transferts de savoirs sur les discours ou le lexique, par exemple. Il est clair que l'écrit profite aussi à l'oral et que les projets d'enseignement impliquent la prise en compte de l'écrit comme de l'oral.

L'expression orale, partie de la maîtrise de la langue, est par essence une compétence transversale. Elle mobilise à ce titre tous les domaines disciplinaires et sert tous les autres apprentissages. La construction des savoirs