



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 2

L'enseignement de l'oral en cycle 2

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 2 (CP, CE1, CE2) ? 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 trois 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.

Dans les pratiques ordinaires, durant ces deux périodes, l'évaluation consiste souvent à essayer de relever des erreurs portant sur la prononciation, les formulations syntaxiques, le registre de vocabulaire au regard du système écrit. L'oral n'est pas perçu en termes d'écart par rapport à l'écrit alors qu'une langue possède bien deux modalités de réalisation en partie différentes (les sociolinguistes comme F. Gadet parlent plutôt d'un axe unique allant d'une formulation du message plus orale à une formulation plus écrite). De manière erronée les réalisations orales des élèves sont souvent perçues, en classe, en termes d'erreur par rapport à la seule norme existante : l'écrit.

La troisième période, très récente, date de 2002 et, tout en maintenant cet objectif d'expression, rajoute des contenus langagiers d'enseignement : les conduites discursives reprises des programmes 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 (cf. paragraphe suivant).

b) 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 nécessitent aucun enseignement concernent des connaissances primaires, présentes depuis

octobre 14

des milliers d'années, comme le langage oral. Une limite très importante de ces apprentissages adaptatifs relève du fait qu'ils ne permettent pas à l'enfant d'apprendre les connaissances qui font partie de son environnement quotidien. On peut considérer que la seconde période scolaire qui va des années 70 à 2002 met en avant cet oral pratique et que les situations qui l'accompagnent portent sur des connaissances premières qu'il ne s'agit pas d'enseigner mais simplement « d'activer et d'utiliser » (rendre la classe « vivante », « participative »). 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 qui sont présentés dans les programmes de 2002 et 2008 et sur le site d'EDUSCOL dans le dossier consacré à « l'enseignement du vocabulaire en maternelle ».

c) 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 portant sur le récit et la poésie. Le « Comité de convergence sur l'étude de la langue » précise avec raison que le premier volet, très métalinguistique, doit s'appuyer en cycle 2 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).

A ces trois points qui marquent des acquis 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.

Le cycle 2 envisagé jusqu'au CE2 est clairement le cycle du passage lent d'une conscience « épilinguistique » à une maîtrise grammaticale typiquement métalangagière. Il apparaît plus satisfaisant que l'élève de CE2 soit considéré comme appartenant au cycle 2, en ce domaine, et ainsi traité avec plus de patience quant à son accès maîtrisé aux règles de grammaire et d'orthographe.

Chez l'enfant du cycle 2 qui le maîtrise, l'usage oral scriptural de la langue pour apprendre (penser, conceptualiser, comprendre...) est encore d'une efficacité supérieure à l'usage de l'écrit pour appréhender les contenus disciplinaires (Maya Hickmann, 2000). L'apprentissage prioritaire de la lecture ne doit pas faire oublier le rôle que jouent les conduites discursives comme outil d'appropriation des diverses disciplines scolaires.

Au cycle 2 « l'oral scriptural » (Lahire, 1993) est encore en construction par rapport à « l'oral pratique » et le lien oral/écrit se doit d'être scolairement renforcé car la famille ne peut pas toujours permettre ce basculement vers un oral scolaire, à la fois objet et outil d'apprentissage.

octobre 14

Il ne doit pas seulement être travaillé mais enseigné.

B. Lahire dénonce d'ailleurs une école trop élitiste sur ce point, il est relayé par de nombreux chercheurs dont E. Bautier (réseau RESEIDA).

En termes de palier le cycle 2 doit donc construire patiemment la maîtrise de la lecture et asseoir conjointement un usage scriptural de l'oral pour permettre une entrée réussie au cycle 3 pour tous les élèves.

Au regard des trois types d'information précédentes on peut essayer de répondre à la question des compétences/connaissances à acquérir à l'oral au cycle 2.

Les compétences portent sur la capacité à entrer dans un dialogue scolaire entre élèves avec la médiation de l'enseignant, autrement dit à gérer les conduites discursives pour rentrer dans les apprentissages : décrire en sciences ou en arts visuels, expliquer en technologie, raconter en littérature, reformuler et justifier en grammaire, histoire, etc. et elles sont d'ordre pragmatique (adaptation à des situations dialogales scolaires construites : l'étape de la formulation d'hypothèses en sciences, par exemple).

Les connaissances sont d'ordre linguistique au sens général de mise en forme du message de la plus petite unité à la plus grande. Pour exemple une grille (non ordonnée) d'indicateurs de progrès construite avec l'aide de maîtres formateurs travaillant à didactiser l'oral sous ma coordination (recherche INRP). A la suite d'Hickmann (2000) nous avons tenu compte tant du niveau phrastique que du niveau discursif.

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 efficacité en fin du cycle. Chaque élève aurait alors trois ans, au plus, pour y parvenir. L'important c'est qu'ils soient construits fin CE2 pour accéder aisément au cycle 3.

Comportements observables lors de la mise en place d'un apprentissage de la maîtrise de la langue orale	Indicateurs de progrès
Certains enfants ont du mal à se mettre à la place d'un récepteur plus jeune dans un contexte dialogal (parler à plusieurs).	Quel que soit le locuteur, prise en compte des règles conversationnelles.
Quand il y a discussion dans le groupe : - Tous les enfants parlent en même temps. - Ils se coupent la parole de façon non pertinente, ils ne s'écoutent pas. - Ils ne respectent pas le temps de parole accordé à un pair. - Le silence n'est pas toujours reconnu comme temps de préparation de la parole (posture d'interlocuteur à construire)	Décentration de l'élève par rapport à l'enseignant au profit du groupe de pairs dans un dispositif adapté et structuré par l'enseignant. Capacité d'écoute en relation avec un enjeu pragmatique (justifier, argumenter, expliquer ...).

octobre 14

<p>Les enfants réservés restent trop souvent extérieurs à la situation et les enfants leaders prennent encore trop de place.</p>	<p>Meilleur équilibre dans les temps de dialogue entre pairs, les enfants réservés y trouvent toute leur place même si leurs interventions sont rares mais pertinentes.</p> <p>Ecoute et prise de parole maîtrisées dans un cadre situationnel structuré où les élèves ont des rôles précis et leur intervention possède un véritable enjeu.</p>
<p>Les élèves de cycle 2 ne prennent pas assez en compte la réalisation formelle de leur message.</p>	<p>Les élèves sont capables de prendre de la distance métalangagière.</p> <p>Remarques critiques sur le mauvais choix d'un mot, d'une formulation syntaxique erronée, reformulation proposée.</p> <p>Perception plus juste du statut du lexique de spécialité dans son propre discours.</p>
<p>L'organisation générale du discours n'est pas prise en compte (ex : expliquer en sciences)</p>	<p>Meilleure compétence à anticiper l'organisation globale du discours.</p>
<p>Les élèves ont du mal à gérer seul l'enjeu discursif (expliquer, décrire, justifier ...)</p>	<p>Plus grande autonomie dans la gestion des enjeux : décrire c'est donner à voir à son interlocuteur, expliquer c'est répondre à une question en « pourquoi » ou « comment ».</p> <p>Concession : mais ... Justification : parce que ... On a oublié de dire que ...</p> <p>Les élèves sont capables de porter un commentaire sur un texte narratif et donc de distinguer ces deux activités langagières.</p>

<p>Dans un dialogue, l'oral permet à l'enfant de dire ce qu'il sait mais il ne se préoccupe pas d'en garder une trace sans l'incitation de l'adulte.</p>	<p>L'enfant s'engage avec l'adulte et les pairs dans une négociation des contenus à retenir et de leur formulation (trace écrite, fiche outils ...).</p>
--	--

L'élève reste dans un oral familier et pratique même dans un contexte d'apprentissage.	L'élève vise à organiser son discours oral sur des structures importées des discours écrits travaillés et produits en classe : l'écrit au service de l'oral scriptural.
L'élève restitue le discours sur le mode de la chronique (ex : relater un événement sans trier ni ordonner les éléments d'information).	Face à un discours complexe l'élève va être capable de repérer les éléments linguistiques nécessaires à la réalisation d'une tâche écrite attendue (vocabulaire descriptif, connecteurs, organisateurs, temporalité ...)
La présence du maître est indispensable dans un travail de groupe régulier pour faire avancer la tâche.	Dans un travail de groupe bien connu, les élèves prennent en charge les conduites de régulation en l'absence du maître (récapituler, reformuler, faire préciser, dire qu'on n'est pas d'accord, conclure, rédiger ...)

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. 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 l'on peut craindre, si l'on en reste là, qu'une fois de plus l'oral pâtisse de l'avance historique prise par l'écrit dès la fin du XIX siècle et soit réduit alors au simple objectif de 1972, « s'exprimer ». Il est notoire qu'en matière de pratiques scolaires les habitudes (notion de genre scolaire) sont fortes et déterminent le temps imparti à chaque contenu d'enseignement/apprentissage ...

Pourtant les programmes de 2002 et 2008 pourraient servir de point d'appui. Les programmes du cycle 1 sont particulièrement clairs sur l'oral et les documents d'accompagnement d'EDUSCOL sur le vocabulaire au cycle 1 très précis en termes de pratiques, d'activités et d'évaluation.

Il suffirait de demander aux équipes qui ont fourni ce travail de prolonger leur réflexion sur le cycle 2 en conservant le même modèle et en proposant une progression.

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

J'y ai déjà fait allusion. En ce qui concerne l'oral le cycle 1 est bien documenté et sa place reconnue comme une évidence. Il faut espérer que peu de changements interviendront sur ce point. L'oral au cycle 2 est moins présent même s'il est demandé une continuité entre le cycle 1 et le cycle 2 : « Au cycle 2, on a consacré l'essentiel des activités à l'acquisition de la lecture et de l'écriture, **sans perdre de vue** (?) le développement du langage oral (2008) ».

octobre 14

En 2008 on retrouve bien les deux niveaux (phrastique linguistique et discursif pragmatique) :

« Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication ».

Mais ce cycle 2 de 2008 est très marqué par un souci de « clarté d'expression », ce qui laisse beaucoup de marges d'interprétation et induit une norme à respecter proche de l'écrit du « bon usage ».

En 2002 l'accent est plus mis sur les dispositifs de dialogue à mettre en place, ce qui est fondamental pour travailler l'oral.

« La maîtrise du langage oral, principal domaine d'activités de l'école maternelle, doit être l'objet d'autant d'attention tout au long du cycle des apprentissages fondamentaux. Elle se renforce dans l'exercice des multiples situations de communication qui structurent la vie de la classe et celle de l'école, mais aussi dans des moments visant explicitement le développement et la structuration du langage de chacun ».

D'un côté des situations comme le débat et de l'autre l'importance du suivi individuel.

Les compétences et connaissances attendues sont similaires en 2002 et 2008 mais en 2008 la médiation du maître se doit d'être plus prescriptive et normative ce qui minore l'importance des dispositifs dialogaux (parler à plusieurs) à mettre en place et impose l'idée d'un modèle du « bien parler » donné par l'adulte, et qui serait à reproduire.

La recherche nationale INRP portant sur l'oral que j'ai codirigée de 95 à 98 puis de 98 à 2001 a mis en évidence la difficulté à varier les dispositifs de dialogue et la complexité de l'activité de médiation de l'enseignant. La tentation de dialogues fermés et centrés sur le langage de l'enseignant comme modèle est donc grande. A contrario la période allant de 1972 à 2002 a privilégié les discussions plus ou moins bien maîtrisées didactiquement en misant tout sur un objectif de libération de la parole. Entre ces deux écueils les programmes de 2002 sont plus pertinents.

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 au regard des acquis de la recherche INRP citée précédemment, pour créer des situations d'enseignement de l'oral scriptural, il y a un certain nombre de points, à mon sens, incontournables :

octobre 14

- 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 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 portant sur la nature des interventions possibles.
- 3) Cette situation est intégrée à une activité disciplinaire et porte sur l'avancée de savoirs disciplinaires (ex : dans le cadre du parcours d'orientation en EPS, devoir décrire un itinéraire ; dans le cadre de la littérature de jeunesse être amené à raconter à plusieurs une histoire lue).
- 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 ainsi que les travaux de D. Bucheton et J.C. Chabanne (2002) portant sur les oraux et écrits de travail).

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

Tâche bien difficile. 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 l'illusion ...

octobre 14