

Réflexion sur le rôle de l'oral dans les stratégies d'apprentissage en classe de seconde.

Lorsque les enseignants formulent des observations sur l'attitude de leurs élèves en classe, les mêmes remarques reviennent régulièrement révélant ainsi un champ d'activité problématique : passivité des élèves en situation orale, difficultés d'appropriation des notions disciplinaires, discrimination des élèves opérée par la qualité des prises de parole, relation pédagogique biaisée entre les enseignants et leurs élèves... Nous n'ignorons pas que ces sujets ont fait l'objet de multiples recherches et publications spécialisées. Notre réflexion de professeurs réunis en équipe pédagogique autour d'une classe de seconde (Lycée F. Darchicourt, Hénin-Beaumont) composée de trente cinq élèves s'est orientée selon une démarche empirique afin de saisir les enjeux de la prise de parole en classe de manière directe et sensible. Notre intérêt s'est donc fixé sur l'analyse des situations de verbalisation, du professeur et des élèves, telles que nos séances de cours leur permettent de se développer afin de mesurer ensuite leurs incidences sur les possibilités de développement des diverses stratégies d'apprentissage de nos élèves.

I Le temps de l'observation de l'oral.

La première nécessité que nous avons éprouvée fut de donner à notre regard une acuité capable de préciser les constats usuels, laconiques et quelque peu dichotomiques que nous pouvons parfois inscrire sur les bulletins trimestriels pour rendre compte de l'attitude de nos élèves vis-à-vis de l'oral : « élève passif » « élève peu impliqué en classe », « n'oubliez pas l'oral », « bonne participation orale », « élève impliqué et dynamique.

1. Un premier temps de travail a donc consisté en l'élaboration de critères permettant d'observer le comportement des élèves à l'oral dans chacune de nos disciplines afin d'identifier de manière précise les différents niveaux d'inclusion ou d'exclusion. Cinq critères ont donc été formulés : « l'intégration au groupe » devait permettre d'observer les liens que l'élève parvient à tisser avec des camarades au sein de la classe ; « l'intégration à la vie de classe » répondait à notre volonté d'être sensible également à l'attitude non verbale de l'élève en présence de l'enseignant ; « la participation orale forcée » permettait de prendre en compte l'aptitude de l'élève à développer une expression orale à la demande du professeur (compte rendu de cours, exposé, réponse à une question...) ; « la prise de parole volontaire » permettait d'observer la volonté de prendre la parole spontanément (réponse à une question, exposé volontaire, demande d'explications...) ; « la participation à un dialogue interactif » avait enfin l'intention d'observer l'aptitude de l'élève à développer une expression orale engagée dans une situation de communication complexe (proposer une hypothèse, étayer la parole d'un camarade, préciser, réfuter, préciser sa pensée pour convaincre...).

Grille d'observation de l'inclusion des élèves dans le travail oral

Nom	Prénom	Intégration au groupe	Intégration à la vie de classe	Participation orale forcée	Prise de parole volontaire	Participation à un dialogue interactif

Cette grille a donc permis à chaque enseignant d'observer les élèves de la classe en utilisant les symboles usuels pour rendre compte du niveau d'aptitude constaté (+ +/- -).

2. La confrontation de nos grilles a ensuite fait l'objet d'une deuxième phase de travail. Il est alors tout d'abord apparu que l'attitude de nombreux élèves à l'oral pouvait varier selon les disciplines enseignées : tel élève silencieux en Français faisait preuve de sa volonté de participer en Langues Vivantes, tel élève manifestant des difficultés d'intégration au groupe et à la vie de classe en Histoire-Géographie était perçu comme un élément capable

de dynamiser la progression du cours dans d'autres disciplines. Parallèlement au constat de cette variation du comportement de nombreux élèves, une autre conclusion s'est imposée : huit élèves étaient identifiés par l'ensemble des enseignants comme étant en difficulté à l'oral et « marginalisés » au sein de la classe.

II. Le temps des premières remédiations et des premiers questionnements.

Ces premiers constats étant faits, nous avons donc décidé d'orienter notre travail selon deux perspectives complémentaires : remédier au plus vite à la situation d'exclusion que commençaient à subir ces huit élèves et essayer de comprendre la variation d'attitude caractérisant beaucoup d'élèves en situation d'oral.

1. La tentative de remédiation s'est construite à partir de plusieurs hypothèses d'explication du silence des élèves :

1. L'élève rencontre au sein de la classe trop d'obstacles à surmonter simultanément pour accéder à la prise de parole (difficultés d'expression ; crainte de l'évaluation, réelle ou supposée, du professeur, de la classe ; timidité ; difficultés disciplinaires...)
2. L'élève a intégré l'idée que sa parole n'avait pas d'importance pour la progression du travail du groupe
3. L'élève considère que ne prennent la parole que « ceux qui savent ».

Ainsi fallait-il proposer à ces élèves une situation d'expression orale leur permettant d'accéder à la parole tout en les aidant à dépasser les trois obstacles que nous avons identifiés. Nous leur avons alors proposé de construire un exposé sur l'implication des divers corps de métier au sein de l'établissement scolaire. Ce projet prenait naissance au mois de novembre après l'élection des délégués de classe ainsi qu'après l'élection des représentants lycéens au sein du C.V.L. (conseil de vie lycéenne) et trouvait donc sa justification en prolongeant une réflexion menée en E.C.J.S sur la citoyenneté. Les élèves avaient pour mission de rencontrer individuellement et d'interroger l'un des acteurs responsables du bon fonctionnement de la vie scolaire : proviseur, proviseur adjoint, C.P.E., conseiller d'orientation, assistante sociale... Dans une étape ultérieure, chaque élève était chargé de rendre compte des informations recueillies aux sept autres camarades du groupe responsable afin de préparer l'exposé final devant l'ensemble de la classe.

Ce dispositif nous semblait répondre à plusieurs de nos objectifs. Il permettait aux élèves de préparer les entretiens individuels de manière rassurante et d'envisager une prise de parole en ne s'exposant qu'au regard d'une seule personne dépourvue de tout a priori sur eux. Pour la deuxième étape de travail l'occasion leur était fournie de s'inscrire au sein d'un groupe de travail en tant que détenteurs exclusifs d'une connaissance, libérée des contraintes disciplinaires, qu'il leur fallait partager puis diffuser à l'ensemble de la classe.

Ce travail fut encadré à deux reprises à l'occasion de l'Aide Individualisée afin de préciser les objectifs à atteindre (quelles informations rechercher ? comment les diffuser ensuite ?) puis de dresser un bilan préparatoire à l'exposé en classe complète. Les divers interlocuteurs que les élèves devaient rencontrer avaient été par ailleurs prévenus de notre démarche et avaient à charge de nous transmettre une rapide évaluation des compétences démontrées par les élèves (cf. grille jointe ci-dessous). Cette entente devait rester secrète afin que les élèves ne se sentent ni assistés dans leur démarche, ni une nouvelle fois soumis à l'évaluation de l'enseignant.

EVALUATION DES ENTRETIENS

(mettez une croix devant les observations adéquates)

Nom de l'interlocuteur adulte :

Fonction au sein de l'établissement :

Date de l'entretien :

Attitude de l'élève.		
	Positive (sérieux, respectueux, poli, impliqué...)	
	Négative (peu respectueux, peu impliqué...)	
Qualité de la communication.		
	Parvient à expliquer le but de son travail.	
	Se limite à la lecture de questions.	
	S'exprime sans lire.	
	Est perturbée par le stress, la timidité...	
	Parvient à établir un dialogue.	
Qualité de l'expression orale.		
	Claire et audible.	
	Soignée et développée.	
	Confuse, minimaliste.	
Durée approximative de l'entretien.		

Toutes les évaluations que nous avons pu lire ont révélé que les élèves concernés avaient su diriger les entretiens de manière satisfaisante. La prise de rendez-vous et la présentation de leur projet ont révélé une aptitude au dialogue correcte. Lors des entretiens les élèves ont essentiellement procédé à une lecture des questions préparées. L'exploitation en classe a montré que les élèves avaient su prendre des notes pour conserver l'essentiel du propos de leurs interlocuteurs et en rendre compte oralement en groupe restreint puis en classe complète. La communication et l'expression orale lors des entretiens puis en classe sont toutefois restées timides et minimalistes.

2. L'analyse des variations d'attitude de certains élèves confrontés à des situations d'oral dans diverses disciplines nous a imposé d'observer puis de comparer nos pratiques enseignantes spécifiques à l'oral. Ainsi chaque professeur a répondu à cinq questions :

1. Dans le cadre d'une séance ou d'une séquence je parle pour (description des fonctions du langage mises en œuvre dans les paroles du professeur : questionner, donner des consignes, donner des réponses...)
2. Dans le cadre d'une séance ou d'une séquence je parle dans l'objectif de (description des objectifs pédagogiques et didactiques du professeur)
3. Dans le cadre d'une séance ou d'une séquence les élèves ont la parole pour (description des fonctions du langage mises en œuvre dans les paroles des élèves : répondre, réciter, questionner, résumer...)
4. Comment puis-je expliquer que certains élèves prennent souvent la parole en classe ?
5. Comment puis-je expliquer que certains élèves ne la prennent que très rarement ?

Nous avons souhaité que les élèves puissent formuler conjointement leur propre perception de l'oral en classe. Quatre questions leur ont donc été adressées :

1. A quelles occasions vous exprimez-vous en classe ?
2. A quelles occasions le professeur prend-il la parole en classe ?
3. Pour quelles raisons prenez-vous ou ne prenez-vous pas la parole en classe ?
4. A quoi sert selon vous de prendre la parole en classe ?

Les réponses des **professeurs** font apparaître plusieurs constats complémentaires. En premier lieu les enseignants par leurs prises de parole se positionnent essentiellement devant leurs élèves en tant que **détenteurs de savoirs à transmettre** (ils dictent, expliquent, corrigent) **et à évaluer** (ils questionnent sur le cours précédent, sur un document...). De plus les questions posées aux élèves expriment de la part des enseignants une volonté de **déclencher une communication interactive** qu'ils conçoivent comme **un outil de compréhension indispensable**. Pour les professeurs, les élèves sont donc très souvent en **situation de « montrer » qu'ils ont appris et compris** ou en **situation de demander des explications**. Trois nouvelles interprétations du silence des élèves sont alors formulées : ils ne prendraient donc pas la parole faute de bien maîtriser le cours, par manque d'intérêt pour la discipline, par timidité voire par paresse.

Les **élèves** quant à eux confirment qu'ils peuvent prendre la parole pour **répondre aux questions du professeur**, pour « **montrer** » **qu'ils savent** ou pour **poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas**. Il apparaît même parfois que certains prennent la parole pour « **faire plaisir** » à l'enseignant, **faire avancer le cours plus rapidement**. Le silence est donc cette fois associé pour certains élèves à une volonté de ne pas ralentir le cours à cause de leurs difficultés individuelles, **ne pas gêner la progression** de ceux qui savent en révélant leurs propres lacunes. Egalement, certains justifient donc leur refus de prendre la parole par la volonté de ne pas s'inscrire dans ce qui leur apparaît comme une **compétition puérile** de démonstration de connaissances face aux professeurs. Les tableaux proposés ci-dessous synthétisent ces analyses.

Le professeur parle pour ...	Le professeur parle dans l'objectif pédagogique de...
Donner des consignes	Guider les élèves.
Poser des questions de contrôle de connaissances	
Poser des questions d'analyse, de commentaire d'un document.	Susciter l'implication et la participation active des élèves en tant qu'outils de construction de savoirs et de savoir-faire.
Expliquer une notion, répondre aux questions des élèves.	
Corriger des erreurs commises par les élèves	

L'élève parle pour...	L'élève reste silencieux parce qu'il
Montrer qu'il a appris et compris.	N'a pas appris.
Aider à la progression du cours.	N'a pas compris.
Demander des explications.	Craint de se tromper
Être bien évalué.	Laisse la parole à ceux qui savent.
	Ne veut pas participer à la « compétition » orale inutile et puérile.
	N'en voit pas l'utilité.
	Rencontre au sein de la classe trop de difficultés.

3. Certains dysfonctionnements des stratégies d'enseignement et d'apprentissage reposant sur la verbalisation pour les élèves silencieux semblent pouvoir être mis en évidence à la lumière de ces tableaux qui ne prétendent bien évidemment pas à l'exhaustivité.

En premier lieu il apparaît évident que les situations de communication établies au sein de la classe positionnent le professeur en tant que détenteur d'un savoir, un savoir-faire qu'il est chargé de transmettre aux élèves. Ce schéma de communication conforte l'idée présente parfois à l'esprit des élèves qu'il suffit de bien écouter et d'apprendre le cours pour comprendre. Le rôle du professeur est donc de bien faire cours donc de transmettre clairement ses connaissances, celui de l'élève d'être un bon récepteur. Ainsi les usages de la communication orale instaurés dans nos classes sembleraient conforter les élèves dans la passivité que nous leur reprochons : **pour quelles raisons parleraient-ils en classe quand la parole n'est que le vecteur de transmission de savoirs réservés aux professeurs voire à une élite constituée de bons élèves ?**

Par ailleurs, la communication établie entre les élèves et les professeurs apparaît très nettement orientée par un jeu de questions/réponses. Même si les enseignants mobilisent leur attention pour valoriser également toutes les interventions orales, les élèves quant à eux perçoivent bien la différence entre les propositions d'élèves qu'ils considèrent comme « bonnes » et celles qu'ils considèrent comme « mauvaises ». Cette perception est à l'origine d'une discrimination qui exclut certains élèves de la communication orale : l'élève silencieux a souvent une représentation de lui-même construite sur un complexe d'infériorité (« j'ai moins de connaissances que les autres », « les autres comprennent plus vite et mieux que moi ») qui le conduit à s'interdire de parler pour ne pas dire de bêtises ; cette autocensure est renforcée par la crainte d'être soumis à la double évaluation que constituent à ses yeux la réaction verbale ou chiffrée de ses camarades de classe et du professeur. **Une fois de plus, la situation de communication inaugurée par l'enseignant afin de distribuer la parole à tous et d'impliquer les élèves se mue en véritable stratégie involontaire de discrimination et d'exclusion de certains élèves de la participation orale par crainte de l'évaluation.**

Le troisième dysfonctionnement que nous pouvons identifier dans la communication construite autour du jeu questions/réponses est lié aux relations qu'elle induit entre le professeur et ses élèves. Il apparaît en effet que la parole des élèves a une résonance très affective : l'élève s'exprime bien sûr pour se valoriser (ce qui exclut ceux d'entre eux persuadés que leur parole sera dévalorisante, nous l'avons rappelé ci-dessus) mais également pour faire plaisir au professeur en faisant avancer le cours plus rapidement. Cette situation a une double conséquence. Elle positionne l'enseignant devant sa classe en situation de fragilité puisque l'élève pouvant donner une réponse est également libre de garder le silence : ainsi c'est d'une certaine manière le professeur qui est perçu comme **dépendant du bon vouloir « adjuvant » des élèves**. En outre cette représentation biaisée des relations entre les élèves et l'enseignant donne naissance chez certains à une volonté de se démarquer du groupe et de **s'extraire de ce qu'ils perçoivent parfois comme une «compétition» puérile parce que, sans doute, trop révélatrice d'un besoin affectif** : « je donne une réponse parce que j'aime bien le professeur et que je veux l'aider à progresser dans son cours. »

Enfin, le quatrième dysfonctionnement que nous identifions, et ce sera peut-être le plus important, vient du **vide évident laissé à la place que devrait tenir la verbalisation comme stratégie d'apprentissage pour les élèves les plus en difficulté**. Ceux pour lesquels le recours à la parole serait essentiel dans l'espoir de construire de réelles connaissances, de réelles compétences sont en définitive exclus du dispositif de travail. L'enseignant peut alors répéter la même injonction : « il faut participer et s'exprimer pour progresser », la parole de ces élèves risquera sans doute d'être toujours ressentie comme un frein à la progression de la séance.

Ainsi s'expliquent peut-être partiellement les variations d'attitude de certains de nos élèves en fonction des disciplines enseignées. Selon ses facilités disciplinaires et la possibilité qui est la sienne de se valoriser, selon également ses préférences affectives pour tel ou tel enseignant le même élève prendra ou non la parole en classe.

Surtout, se posent désormais à nous deux questions fondamentales qu'il nous faudra prendre en considération. **Pour quelles compétences, connaissances ou capacités la verbalisation peut-elle être considérée comme indispensable ? Quelles situations de communication faut-il alors mettre en place en classe (ou en dehors de la classe) pour favoriser réellement ces apprentissages ?**

TRAVAILLER A L'ORAL : QU'EST-CE QUE CELA VEUT DIRE ? TRAVAILLER A L'ORAL : POURQUOI ?	Je ne l'ai pas fait.	J'ai fait quelques efforts	J'ai fait beaucoup d'efforts.
Ecouter les autres (élèves/professeurs) avec un esprit critique (Ai-je compris ? Suis-je d'accord ?). ⇒ Pour être capable de reformuler les idées entendues.			
Poser mes questions. ⇒ Pour réfléchir à mes difficultés. ⇒ Pour essayer de les dépasser. ⇒ Pour entrer dans un débat, un dialogue.			
Proposer mes idées au professeur / à un groupe de travail. ⇒ Pour apprendre à préciser ma pensée. ⇒ Pour apprendre à formuler ma pensée. ⇒ Pour apprendre à construire ma pensée. ⇒ Pour apprendre à utiliser des méthodes de travail. ⇒ Pour repérer mes erreurs, mes bonnes remarques.			
Lire à haute voix ⇒ Pour entrer dans le travail activement. ⇒ Pour apprendre à lire devant un public.			
Réciter. ⇒ Pour apprendre à accepter une évaluation sans perdre mes moyens.			

III Le temps de l'innovation dans nos pratiques d'enseignement.

1. L'élaboration d'un contrat de travail oral passé entre certains élèves et leurs enseignants nous a semblé être une réaction possible face aux difficultés d'appropriation des connaissances et capacités rencontrées par certains élèves. Ainsi l'équipe enseignante a proposé une synthèse des modes d'implication de l'élève dans le travail oral et de leurs effets escomptés sur la réussite scolaire. Cette synthèse fut organisée sous la forme d'un tableau permettant l'auto évaluation. Les élèves dont les difficultés nous semblaient liées, au moins partiellement, à une attitude de retrait vis-à-vis des situations d'oral ont alors été réunis dans le cadre d'une séance d'Aide Individualisée afin de procéder à un bilan de leurs résultats scolaires confronté ensuite à un bilan de leur investissement dans le travail oral en classe. Une rapide discussion s'est alors engagée sur les liens de causalité qui pouvaient être tissés entre ces deux constats ainsi que sur le rôle de la verbalisation dans l'apprentissage. L'idée selon laquelle la verbalisation est une phase de travail nécessaire pour apprendre et qu'elle peut souvent être un temps de recherche, de tâtonnement préalable à l'appropriation des connaissances s'est rapidement imposée dans l'esprit des élèves. Le professeur de Français a alors pu expliciter auprès des élèves le contrat de travail que les enseignants leur proposaient : des efforts d'investissement dans le travail oral allaient être encouragés par une évaluation formative valorisante prenant en considération l'hypothèse initiale selon laquelle les progrès escomptés ne pouvaient être impulsés que par ce type de travail. Une période de quinze jours a été définie pour permettre aux élèves de concentrer leurs efforts en classe avant d'établir un premier bilan. L'analyse des incidences de cette éventuelle implication sur les résultats scolaires était bien évidemment prévue à l'issue d'une période de travail plus large. Le reste de la classe n'a pas été informé de cette démarche pédagogique.

2. Les piliers du « socle commun de connaissances et de compétences » validés au collège peuvent donner lieu à des situations de travail variées. Ils permettent de clarifier, d'explicitier les diverses situations d'oral dans les classes. On peut alors les présenter comme un travail objectivement utile à la progression des élèves et donc, à ce titre, obligatoire comme l'est l'apprentissage d'un cours ou la réalisation d'un exercice écrit..

Compétence 1 : La maîtrise de la langue française

Lire

Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu

Dire

Formuler clairement un propos simple

Développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé

Adapter sa prise de parole à la situation de communication

Participer à un débat, à un échange verbal

Compétence 2 : La pratique d'une langue vivante étrangère

Réagir et dialoguer

Parler en continu

Compétence 3 : Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

Raisonnement, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer

Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté

Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative

Être capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations

Faire preuve d'initiative

S'engager dans un projet individuel

S'intégrer et coopérer dans un projet collectif

Manifester curiosité, créativité, motivation à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement

Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions

En seconde, les nouveaux programmes s'organisent autour de compétences similaires. L'« autonomie de l'élève » doit le rendre « capable de lire, comprendre et d'analyser des œuvres (...) et de rendre compte de cette lecture à l'écrit comme à l'oral ». La « capacité d'initiative dans les démarches » doit lui permettre de « faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations » ou encore de « formuler une appréciation personnelle et de savoir la justifier ». Enfin, il est rappelé que tous les apprentissages visent à développer l'« attitude réflexive ».

Dès lors, « apprendre » pour un élève ne peut plus signifier exclusivement « écouter » les discours de ceux qui savent. La prise de parole d'un élève ne doit plus perçue comme un simple exposé de connaissances ou une « prise en flagrant délit » d'ignorance. La prise de parole correspond à un véritable cheminement sur le parcours d'élaboration de compétences où l'erreur, l'imprécision, l'inexactitude seront des étapes nécessaires et formatives.

Professeurs ayant contribué à cette réflexion :

M. Barnavon, Allemand

M. Bord, Sciences économiques et sociales

M. Casiez, Français

Mlle Duthoit, Mathématiques

Mme Georges, Anglais

M. Leterme, Histoire-Géographie

M. Rémon, Russe