

COMPÉTENCE LANGAGIÈRE ORALE

Catherine LE CUNFF,
Patrick JOURDAIN, Martine ROLLAND, Solange SARAF
Groupe INRP de l'IUFM de Créteil-Melun

Résumé : L'article tente de définir la notion de compétence langagière orale, de préciser ses composantes : d'abord à travers la lecture des textes récents du ministère de l'Éducation nationale relatifs aux cycles à l'école primaire puis les I.O. de 1985. C'est ensuite la didactique du français qui est interrogée : seuls les travaux sur l'écrit permettent d'apporter des éléments de définition. La didactique de l'oral, en l'état actuel, se tourne vers les théories de référence (sur l'acquisition du langage notamment) et la didactique de l'écrit pour mettre en place des éléments de réflexion, clarifier les composantes de cette compétence langagière. Trois projets d'enseignement/apprentissage des discours à l'oral, mis en place par le groupe INRP de Melun «Constructions métalinguistiques à l'école primaire», sont présentés rapidement. L'ensemble peut constituer des pistes pour répondre aux objectifs définis par les textes du ministère de l'Éducation nationale sur les cycles.

La mise en place des cycles à l'école primaire et la publication du document du ministère de l'Éducation nationale «les Cycles à l'École Primaire» constituent un événement important pour la pédagogie de l'oral et aussi peut-être une chance pour la didactique de l'oral.

Le terme de compétence d'abord, massivement utilisé tout au long du document, mais absent des Instructions Officielles de 1985, mérite qu'on s'y attarde mais surtout parmi les compétences à acquérir les compétences langagières orales se situent à une place qu'elles n'avaient pas auparavant.

Ainsi les fondements théoriques de ce que l'on nomme le Référentiel des Cycles, que manifeste l'utilisation de la notion de compétence, semblent différents en matière d'oral de ceux qui régissaient les textes des I.O. La lecture attentive du rapport du recteur MIGEON au ministre de l'Éducation nationale, rédigé dans l'intervalle séparant les programmes de 1985 et le Référentiel, permet d'éclairer cette évolution.

On essaiera donc de préciser ce que recouvre la notion de «compétence dans le domaine de la langue orale» avant d'aller interroger la didactique du français dans ce domaine et d'évoquer les recherches-actions menées par le groupe INRP de Melun «Constructions métalinguistiques à l'école primaire/Oral». Notre groupe s'efforce de mettre en place une didactique de l'oral, en particulier auprès des enfants de cycles 1 et 2.

Des travaux antérieurs (LE CUNFF, 1990) menés par le groupe INRP «Oral en Maternelle», ont permis quelques avancées dans l'identification des paramètres en jeu dans les situations d'apprentissage de l'oral en classe. Mais les didacticiens ne travaillent guère sur ce domaine, préférant l'écrit.

Du côté de la pédagogie, dans le meilleur des cas, les enseignants et notamment ceux de maternelle, tentent de faire «produire du langage» grâce à des situations motivantes, d'enrichir le vocabulaire ou la syntaxe en travaillant par thèmes voire par projet de classe. Mais on ne peut pas qualifier ces tentatives de projet d'enseignement/apprentissage de l'oral. La didactique du français ne leur offre pas de travaux pour permettre une réelle transformation des pratiques.

C'est donc dans ce contexte que travaille le groupe de Melun, souvent dans l'urgence, car il faut répondre aux enseignants venus en formation continue pour trouver des réponses aux problèmes soulevés par le Référentiel des cycles en matière de compétence langagière orale.

On espère ainsi indiquer quelques axes de travail susceptibles d'aider à la mise en place effective d'une pédagogie de l'oral prenant réellement en compte les textes sur les cycles.

1. LES TEXTES OFFICIELS

1.1 Le Référentiel des Cycles

1.1.1. Usage du terme «compétence»

La seule lecture du sommaire du Référentiel des Cycles permet de constater l'usage généralisé du terme «compétence». Après les compétences transversales à acquérir dans chaque cycle, sont mentionnées les compétences dans le domaine de la langue ventilées sous les rubriques suivantes :

- langue orale,
- lecture,
- écriture,
- production d'écrits.

Enfin, il s'agit des compétences disciplinaires telles les mathématiques. Chacun aura remarqué donc que le «Français» ne figure pas parmi la liste des disciplines.

L'usage de la notion de compétence, clef pour comprendre le sens de l'évolution, s'étend dans les pages de la préface. La notion se trouve complétée de quelques termes notamment «construire», en même temps qu'apparaissent d'autres mots clefs, révélateurs de la démarche préconisée à l'école.

Il s'agit de mettre l'enfant au centre du système éducatif pour construire les apprentissages sur les compétences acquises précédemment, celles-ci sont aussi appelées «acquis». Le Référentiel, listant les compétences à acquérir est donc un véritable tableau de bord pour les maîtres qui doivent définir ensemble la progression des apprentissages; en même temps ce document constitue le point d'appui du livret qui accompagne chaque enfant ainsi que le fondement des outils d'évaluation qui restent à construire.

1.1.2. Compétence langagière orale : compétence transversale

La place faite aux compétences dans le domaine de la maîtrise de la langue est importante puisque la construction des compétences disciplinaires fait appel au langage dans bien des cas. Inversement pour la maîtrise de la langue, tous les domaines disciplinaires doivent être mobilisés en permanence.

Il s'agit donc d'une compétence traversée par l'ensemble des disciplines et traversant l'ensemble des activités. C'est au maître que revient la tâche d'assurer l'articulation et la complémentarité entre ces diverses compétences, les programmes et les tâches à accomplir par les élèves.

L'exemple du résumé est donné pour illustrer ceci. Les compétences en jeu dans cette tâche relèvent du domaine de la maîtrise de la langue orale. Ainsi au cycle 1, la tâche demande d'être capable de prendre la parole et de s'exprimer de manière compréhensible. Quelques critères linguistiques peuvent être utilisés (phrases simples, vocabulaire précis, mots de liaison employés à bon escient). Cette tâche peut être réclamée dans le cadre de compétences à acquérir d'ordre disciplinaire.

1.1.3. L'oral dans le référentiel des compétences

La définition des compétences transversales mentionne des capacités relevant de la maîtrise de la langue orale : ainsi écouter l'autre (cycles 1 et 2), prendre la parole à bon escient (cycle 2), pouvoir énoncer des règles (cycle 3) ou bien lorsque on réclame de l'élève qu'il soit capable d'exprimer ses préférences (cycle 1) ou d'affirmer ses choix, ses goûts esthétiques ou encore de les expliciter et les faire partager.

D'autres capacités relevant de la maîtrise de l'oral sont également listées dans le chapitre « Désir de connaître et envie d'apprendre » (cycle 1) puisqu'il y est dit que l'enfant doit être capable d'interroger, de verbaliser ce qu'il comprend, de commencer à argumenter pour justifier son avis. Au cycle 2, l'objectif à atteindre est d'être capable d'émettre des suppositions, d'expliquer ses choix, de contrôler ses réponses par rapport au projet et aux données initiales.

Toutes ces capacités relèvent d'apprentissages à mener pour atteindre la compétence langagière orale. De la même façon, quand on aborde les compétences méthodologiques, notamment au plan du traitement de l'information, on est encore dans la compétence langagière : comprendre et écouter une consigne (cycle 1).

Ainsi p.37, au sujet du traitement de l'information au cycle 2, on peut lire « l'élève doit pouvoir restituer et réorganiser les informations qu'il a réunies par exemple : raconter une visite (à l'oral ou par écrit) ».

De même lorsqu'il s'agit de décrire une manipulation ou de faire un compte-rendu d'observation, l'élève doit choisir la forme la plus appropriée (oral, écrit, tableau, schéma). La décision du mode d'expression relève de la compétence langagière globale. Elle relève de l'aspect pragmatique, comme le choix du discours en fonction de la situation identifiée.

L'aspect discursif est largement présent dans les objectifs du Référentiel comme l'aspect textuel. Les aspects linguistiques sont bien entendu pris en compte

sans pour autant que leur rapport à un type de discours soit mis en évidence. Les aspects liés à la communication comme prendre la parole, se faire comprendre ou rester dans le sujet s'ajoutent aux autres composantes. L'ensemble de ces compétences langagières orales est mis en relation avec les aspects cognitifs.

Certains des objectifs touchent à la compréhension, à la réception, au jugement, d'autres encore relèvent de la production ou impliquent un retour réflexif d'ordre métalangagier.

A travers cette rapide présentation des pages du référentiel et les quelques exemples relevés, on peut se rendre compte combien le domaine qui nous occupe prend soudain une place centrale, du moins dans les textes .

Avant de pousser plus loin l'analyse de ce qui relève du domaine de l'oral, il est utile de revenir aux programmes de 1985, pour une comparaison avec le Référentiel, sachant que ces programmes sont encore en vigueur.

1.2. Les I.O. de 1985

1.2.1. La communication au centre des I.O.

La première remarque que l'on doit faire est que le terme de compétence n'est pas utilisé dans les I.O.. Il y est question certes de faire apprendre et d'exercer mais pas de construire des savoirs. Ainsi (p.81) on peut lire ; «Il s'agit que l'enfant par ses diverses activités développe ses capacités de sentir, d'agir, de parler, de réfléchir et d'imaginer dans le même temps qu'il élargit son expérience, explore le monde et augmente ses connaissances. L'école répond à son appétit d'apprendre et le stimule toujours».

Pour ce qui concerne «les activités de communication et d'expression orales et écrites», l'objectif premier est d'instaurer la communication, une activité de dialogue.

On demande à l'enseignant d'accepter, de modifier, d'enrichir les productions de l'élève. Il doit aussi, à la maternelle, mettre en place des situations de communication diversifiées pour favoriser les échanges : des exemples de situations sont donnés : jeux d'identification d'objet, commentaires, illustrations montrées et commentées, recours à des marionnettes.

Les interventions langagières de l'enseignant doivent privilégier les actions individualisées ou faites par petits groupes. Il s'appuie sur les interactions qui surviennent entre les enfants au plan du langage. Ces derniers étendent ainsi leur pouvoir de communiquer. Quelques exemples sont proposés pour montrer que les situations peuvent être diversifiées : l'enfant participe à un atelier, effectue une enquête, demande une autorisation, commente une affiche, regarde un livre. Il est recommandé que les ateliers ou «chantiers» fournissent un cadre efficace à la communication, de ne les créer que s'ils favorisent les échanges entre enfants. Ces échanges sont en effet considérés comme des facteurs importants d'apprentissage.

En ce qui concerne l'école primaire, le «Français» y est traité en discipline. Même si les «usages variant par leur prononciation, leur vocabulaire et leur syntaxe» sont pris en compte, l'école se doit «grâce à un enseignement méthodique» de conduire à la maîtrise de la langue commune orale et écrite.

«La langue française dans sa richesse et sa rigueur s'apprend à l'école. Son acquisition résulte d'un usage quotidien et d'un exercice raisonné de l'écrit comme de l'oral. Cet enseignement est constitué d'un ensemble organique de travaux et

d'exercices et d'une suite d'analyses prenant la langue pour objet. Cette étude fait découvrir des usages, des règles et des principes de fonctionnement : elle est le premier accès à la connaissance scientifique.»

En développant le goût de la lecture, l'enseignement de la langue française permet à l'enfant de disposer d'une langue de communication riche et diverse.

Un court paragraphe est consacré aux Instructions relatives à la pratique de la langue orale, s'ouvrant sur les qualités nécessaires de la parole du maître offrant «l'exemple d'une langue simple et juste, car elle sert de modèle.»

Le rôle du maître est d'engager «l'élève à oser prendre la parole, à savoir écouter ses camarades, à formuler ce qu'il veut dire». On retrouve là encore l'idée que par la pratique d'exercices on va habituer l'élève «à exprimer ses idées de façon simple et correcte, d'étendre et de préciser son vocabulaire». En outre, «le maître vérifie la conformité de l'expression à l'intention du discours, il exige progressivement une meilleure organisation du propos».

Dans la partie qui détaille le programme en français niveau par niveau du C.P. au C.M., quelques lignes précisent pour la pratique de la langue orale des exercices appropriés.

Au C.P. : - prononciation,
- formulation d'une idée (en particulier dans le dialogue),
- construction des énoncés (affirmatifs, négatifs et interrogatifs),
- utilisation appropriée des formes verbales simples et des mots de liaison usuels.

Au C.E. : outre la prononciation («articulation des phonèmes, des syllabes, des mots ; accent et intonation des phrases ; élocution de l'énoncé»), il est recommandé de pratiquer des exercices d'entraînement à la pratique orale visant à :

- relater et commenter des événements,
- décrire des situations,
- inventer et modifier des histoires, des contes,
- exprimer des sentiments.

Pour le C.M., le paragraphe est encore plus court. L'introduction indique que l'élève apprend à questionner, à répondre, à expliquer et à justifier. Quelques lignes que je cite intégralement indiquent non des objectifs mais plutôt des activités :

- «Usage de différents modes de discours (narration, description, argumentation etc...) et de différents niveaux de langue.
- Entraînement à l'exposé (compte-rendu, présentation de projet, discussion) et au dialogue.»

1.2.2. De l'élément simple à l'ensemble complexe

Les I.O. de 1985 s'expriment ainsi en termes d'enseignement pour le maître, les démarches sont du type exercices, entraînement. On n'y parle guère, sauf peut-être pour le C.M., de types de discours, de situations diversifiées comme on le fait un peu pour la maternelle mais on propose des activités en exemple.

C'est l'attitude du maître qui permet que la prise de parole se fasse «en confiance» surtout en direction des enfants culturellement défavorisés.

La progression d'un niveau à l'autre semble être celle qui consiste d'abord à construire «ses outils» : bonne prononciation, formuler une idée, utiliser des phrases correctes avant de travailler les composantes des discours en relation avec des situations ponctuelles, sous la forme d'exercices d'entraînement, au C.E., avant de passer au C.M. aux grands types : narration, argumentation.

Nulle trace de compétences à construire au sein de situations motivantes, de continuité sinon sous forme de passage de l'élément au tout, du simple au complexe appuyé sur des exercices qui jalonnent cette progression. L'écrit a la part la plus importante et surtout, c'est la fréquentation de l'écrit (lecture) qui permet l'enrichissement de la langue, globalement.

1.3. «La Réussite à l'école» : Rapport du recteur M. MIGEON à L. JOSPIN

Le rapport au Ministre paru en 1989 constitue une étape entre les deux textes juxtaposés dans la brochure actuellement diffusée. La compétence langagière orale n'y fait pas l'objet d'une analyse spécifique, à la différence de la lecture. La réflexion est de portée générale, concerne l'apprentissage dans sa globalité et la démarche que celui-ci implique de la part de l'enseignant.

1.3.1. Constructivisme

D'une manière générale s'y trouve affirmée la conception constructiviste de l'appropriation des connaissances, opposée à celle de transmission des connaissances. Cette conception est depuis plusieurs décennies celle qui anime les recherches (INRP par exemple) et les pratiques de nombreux enseignants, liés à des mouvements pédagogiques. On y rappelle la nature et le rôle des interactions sociales dans cette perspective constructiviste des apprentissages. Ces conceptions sont illustrées par l'exemple de la lecture.

Une phase de maîtrise précède la phase d'automatisation puis d'extension. Dans la première de ces phases, «par la résolution de situations-problèmes, la pratique répétée, par essais-erreurs et la correction raisonnée de ses erreurs, l'apprenant accède au savoir faire de base.»

Dans la seconde, «les actes et les procédures deviennent de plus en plus faciles» enfin dans la dernière s'effectuent le transfert et l'adaptation «à des situations de plus en plus diversifiées et compliquées.»

Le rapport affirme que «toute démarche qui n'intègre pas ces différentes phases dans une stratégie cohérente ne peut espérer conduire la totalité des élèves au succès.»

1.3.2. Objectifs hiérarchisés

Par ailleurs, la nécessité de hiérarchiser les objectifs au sein des trois cycles est affirmée comme la nécessaire analyse que l'enfant doit mener de sa propre pratique ainsi «un élève peut prendre conscience des chemins qu'il utilise pour construire ses savoirs, en trouver d'autres, les conforter, les confronter à ceux de ses camarades,

ou à celui que lui propose le maître. Cette analyse est difficile à conduire seul, le maître doit provoquer et guider l'élève dans cette démarche d'intériorisation, faciliter la formulation des lois et des règles construites par les enfants».

La continuité des apprentissages y est affirmée.

1.3.3. Évaluation

La place de l'évaluation est clairement définie, elle «fait partie intégrante de la pratique pédagogique (et les enseignants le savent bien); elle constitue un élément régulateur, pour le maître dans son action didactique pour l'élève dans la construction de ses savoirs. C'est aussi un moyen de renforcer l'articulation nécessaire des activités d'enseignement du maître et des activités d'apprentissage de l'enfant. L'évaluation est indissociable et complémentaire de la notion d'objectif». En particulier, «elle permet de comprendre les chemins cognitifs suivis par l'enfant.»

Citant P. MEIRIEU, le rapport souligne qu'«on ne peut enseigner qu'en s'appuyant sur le sujet, ses acquis, les stratégies qui lui sont familières»(...)«rien ne peut être acquis sans que l'apprenant l'articule à ce qu'il sait déjà.»

1.3.4. L'oral

En ce qui concerne plus particulièrement le langage oral, on trouve dans la proposition 13 qui concerne les écoles des quartiers défavorisés ce paragraphe de E. et G. CHAUVÉAU : «Rechercher tous les moyens d'augmenter les temps effectifs d'apprentissage du langage, de la lecture-écriture qui font tellement défaut aux enfants des milieux très défavorisés».

Si le terme de «compétence» n'est pas utilisé dans ce texte, bon nombre des idées qu'il contient sont transcrites en forme de compétences à acquérir dans le Référentiel des Cycles et apparaissent comme fondant cette «hiérarchisation des objectifs» réclamée par le rapport.

1.4. Conclusion

L'évolution est donc très sensible qui nous fait passer des programmes de 1985, au Référentiel de compétences de 1991, la médiation s'opérant à travers la phase de réflexion que constitue le rapport du recteur MIGEON.

Le terme de «compétence», l'expression «être capable de» ou d'autres équivalents que l'on trouve dans le texte de 1991 sont la trace manifeste d'un changement en profondeur. En ce qui concerne le domaine du langage oral, on peut même penser qu'ils ont valeur heuristique dans la mesure où la didactique de l'oral n'est pas vraiment en mesure de donner aux enseignants des contenus et des démarches. Il s'agit plutôt d'une liste des problèmes à traiter didactiquement. Lecture et production d'écrits nous semblent de ce point de vue mieux loties et c'est donc du côté de la didactique de l'écrit que se tourne la didactique de l'oral pour tenter de donner un contenu aux notions de compétence langagière orale ou de savoirs en ce domaine.

2. QUELLE CONCEPTION DES COMPÉTENCES EN DIDACTIQUE DU FRANÇAIS

La didactique du français nous offre plutôt des usages de ce terme de compétence qu'une ou des définitions.

2.1. Usages du terme «compétence» en didactique du français

Outre la compétence de communication (H. ROMIAN, 1989), on trouve également mention de compétences textuelles, de compétences typologiques (*PRATIQUES*, 1991), de compétences génériques (idem), syntaxiques. J.M. ADAM distingue lui (1987) trois aspects dans la compétence linguistique : l'un relatif à la compétence discursive du sujet, l'autre à sa compétence textuelle générale, la troisième spécifique liée à des données typologiques.

J.P. JAFFRE parle de son côté de compétences effectives à l'égard de la ponctuation (1987) tandis que sont mentionnées dans H. ROMIAN (1989) les compétences distributionnelle, morphologique ou lexicale. Le terme que l'on rencontre parfois en paraphrase est celui d'aptitude de chacun à, ou bien encore un infinitif vient définir la nature de la compétence. Ainsi la compétence générique est celle qui consiste dans le cadre typologique d'un récit à identifier correctement un conte, une fable... La compétence syntaxique est l'aptitude à identifier et à réutiliser des phrases de types impératif et interrogatif..., la compréhension de divers phénomènes de coréférence par exemple, la bonne sélection d'éléments ou encore la transformation sont donnés comme les composantes constitutives de cette compétence. (*PRATIQUES* N°71, 1991)

Les compétences déterminent en outre des stratégies et se manifestent par des capacités que l'on évalue chez les élèves. (J.P. JAFFRE, 1987). Celles-ci, traces des compétences ou manifestation de savoirs organisés, susceptibles d'évoluer font dans le meilleur des cas l'objet de listes d'infinitifs.

2.2. Définitions disponibles

La psychologie a emprunté un temps, comme les Sciences de l'Éducation, à la linguistique et plus précisément à N. CHOMSKY la définition de compétence au sens d'aptitude à former des phrases. Il s'agit de facultés innées, la performance constituant la manifestation extérieure, la mise en oeuvre effective des règles (par exemple DE LANDSHEERE, 1979 ou *Dictionnaire de Psychologie* 1989)

Il ne s'agit pas pour la didactique de prendre la notion au sens de CHOMSKY ce qui impliquerait de considérer que le développement des savoirs se réduit à un phénomène d'émergence, à condition toutefois que les situations fournies par le maître favorisent, «stimulent» (I.O. 1985) cette émergence. Si l'on conçoit l'apprentissage comme étroitement lié à la démarche de l'enseignant, on préférera retenir une définition de la compétence comme le résultat, toujours en évolution d'une construction par le sujet lui-même. C'est dans ce sens qu'I. BERTHOUD PAPANDROPOULOU peut parler de compétence métalinguistique considérée comme «une reconstruction de plus en plus réflexive des énoncés en tant qu'objet de connaissance, au cours du développement de l'enfant» (1991).

La définition la plus productive pour une didactique de l'oral à construire est celle qui se situe dans l'ordre du faire, de la maîtrise. La compétence c'est ce qui permet de faire : lire, écrire, parler. Elle est constituée de composantes perceptibles au travers de capacités manifestées et toujours susceptibles d'évoluer. Elle repose en outre sur des savoirs de différents ordres que l'on peut hiérarchiser : savoirs expérientiels, opératoires et conceptuels (ROMIAN, 1987).

2.4. Les composantes de la compétence langagière orale

Muni de cette définition, on peut tenter de préciser ce que recouvrent les compétences relevant de l'oral. On a vu qu'il s'agit d'abord d'une compétence qui traverse l'ensemble des disciplines et des activités, participant intimement des compétences à acquérir dans les autres disciplines. On peut dégager quelques composantes de cette compétence globale.

Les travaux en psychologie du langage et en linguistique en particulier ont permis à la didactique du français écrit des avancées importantes. Dans le domaine de l'oral, les travaux de sociolinguistique ou de linguistique ont certes permis aux didacticiens de mettre en place des recherches, mais ces travaux ne permettent pas, en l'état actuel, de mettre à la disposition des enseignants des outils de travail comme c'est le cas en production d'écrits ou en lecture.

Dans sa tentative pour préciser les composantes de la compétence langagière orale, le groupe INRP de Melun «Constructions métalinguistiques à l'école primaire» trouve une aide dans les travaux portant sur l'écrit. Ainsi les dimensions pragmatique, discursive et linguistique retenues pour l'analyse de l'écrit sont prises en compte par les travaux du groupe pour les productions orales. Les situations de communication sont différentes bien sûr à l'oral et les obstacles rencontrés par les enfants d'une autre nature : prise de risque devant le grand groupe, enregistrement de cassettes, mémorisation des explications à transmettre... Les types de discours présentent comme pour les textes écrits une grande diversité qu'il s'agit de prendre en compte dans le projet d'apprentissage-enseignement. A chaque discours correspondent des composantes linguistiques qu'il s'agit d'identifier pour les prendre en compte.

La difficulté pour la didactique de l'oral consiste à utiliser des outils d'analyse élaborés pour l'écrit sans neutraliser la spécificité de l'oral à l'école. Le Référentiel des cycles prend en compte sans l'organiser la variété des discours à l'oral comme d'ailleurs les deux autres dimensions de la compétence langagière, mais l'état de la recherche ne permet pas actuellement de répondre aux besoins de l'enseignant soucieux d'appliquer les directives en ce domaine. C'est pourquoi il est nécessaire d'apporter une aide à la «lecture» de ces composantes dispersées dans les textes pour permettre la construction de projets et c'est aussi pourquoi le groupe de Melun présente trois des projets mis en place cette année. Il s'agit de pistes, non de résultats ou d'outils.

3. QUELQUES ÉLÉMENTS POUR UNE DIDACTIQUE DE L'ORAL

3.1. Un projet d'enseignement/apprentissage de l'oral

A partir des listes du Référentiel ou parfois de la collection des éléments dispersés sur l'ensemble du texte, il est possible de se donner les bases d'un projet d'enseignement/apprentissage de l'oral, de définir des démarches et surtout de concevoir cette construction de savoirs en continuité d'un cycle à l'autre. Il est possible, par exemple, en s'appuyant sur ce qui figure dans les colonnes du cycle 1 de dessiner les contours de situations discursives à mettre en place pour permettre d'accéder aux compétences afférentes réclamées en fin de cycle 1. On relève en effet que la diversité des discours est prise en compte : les termes de récit, explication, justification apparaissent aux côtés de dialogue, résumé. La forme verbale est préférée aux noms dans certains cas : « créer des histoires », « exprimer ses préférences », « justifier son avis », « formuler une demande », « répondre », « commencer à argumenter ».

L'aspect discursif n'est pas seul pris en compte, des capacités qui soulignent l'aspect transversal de la maîtrise de la langue orale sont indiquées : prendre la parole, formuler correctement, verbaliser ce qu'on comprend...

Enregistrer ou dicter à l'adulte peuvent être des modalités de travail (à acquérir) adoptées par l'enseignant, introduisant d'autres discours relevant plus spécifiquement de l'écrit comme la lettre, la liste, les règles de jeux ou les fiches de fabrication.

Le plan linguistique est présent puisqu'il s'agit au cycle 1 de faire varier les temps des verbes ou d'utiliser les pronoms personnels ou encore les mots de liaison mais l'inscription de ces composantes dans les l'apprentissage global reste à la charge de l'enseignant : au sein de quelles activités et selon quelle démarche construire ces composantes linguistiques?

On constate qu'il est possible de transposer en matière d'oral le cadre de travail et les démarches adoptés par les équipes INRP pour l'écrit.

3.2. Hypothèses et principes de la recherche en didactique de l'oral

3.2.1. *Familiariser les enfants avec la résolution de problèmes langagiers*

Le cadre de l'intervention individuelle ou exclusivement en petits groupes centrée sur la qualité de la langue ou la capacité à communiquer n'est bien sûr pas celui retenu par le groupe de Melun travaillant sur l'oral.

Dans les 7 classes que compte le groupe (cycles 1 et 2), la diversité des discours et la mise à distance sont les éléments centraux pris en compte dans l'élaboration des projets de classe, des projets d'enseignement/apprentissage. La démarche est empruntée aux travaux du groupe INRP Résolution de Problèmes en français (DUCANCEL, 1989).

Il s'agit dès la petite section de familiariser les enfants avec la résolution de problèmes langagiers en situation de communication et de leur permettre ainsi de construire leurs apprentissages.

Les exemples qui vont suivre, issus des classes du groupe vont permettre d'illustrer cette démarche. Les projets de classe sont conçus de manière à favoriser au maximum à la fois bien sûr les échanges, les productions, la compréhension mais aussi la mise à distance, la réflexion sur ce qui est produit ou proposé au plan oral. En outre, la prise de parole et les discours propres aux situations rassemblant tout le groupe classe sont travaillés. D'autres types de compétences sont visées en utilisant plutôt les ateliers de groupes restreints. L'enfant n'est que rarement seul avec l'adulte, l'échange individualisé peut être recherché mais la présence d'autres enfants est une constante en particulier pour favoriser la discussion contradictoire (conflit socio-cognitif).

La composante métalangage est l'objet d'une attention particulière dans le travail du groupe. Les termes comme histoire, conte, raconter ou expliquer, justifier, règle, proposition (LE CUNFF et alii, 1990) pour ne prendre que les plus fréquents sont utilisés par les enfants comme en témoignent les enregistrements. L'objectif des enseignants en utilisant ce métalangage en situation, en permettant aux enfants de comprendre les paramètres des situations est de les aider à construire les savoirs de divers ordres composant la compétence globale.

La démarche des maîtres est donc résolument de placer les enfants au coeur de scénarios dont ils tentent de rendre accessibles les fonctionnements soit en intervenant eux-mêmes, soit en permettant aux élèves d'intervenir. En outre, les situations sont liées au projet de la classe, à la vie de la classe, proches de situations de communication existant hors de la classe ou non, parfois ludiques simulant le réel, parfois encore inconnues des enfants du moins de certains d'entre eux. Dans ce dernier cas (par exemple évaluer des productions d'art plastique ou des objets d'art, en parler), il s'agit d'instaurer un scénario nouveau pour permettre à tous les enfants d'accéder à un type de discours (pour ne considérer que cet aspect-là) étranger à leur vécu «naturel». En P.S., le travail effectué par l'enseignant permet que cette activité (comme d'autres) apparaisse comme partie du rituel de la classe et donc «normale».

3.2.2. Activités autour des discours (P.S. Classe de S. SARAF)

En novembre, les enfants commencent à pouvoir qualifier les diverses situations d'échanges mises en place dans la classe : l'appel, l'histoire, la mise à jour du calendrier, la conversation téléphonique... Ces situations correspondent à des rituels dans lesquels l'enseignante introduit des variantes (F. FRANCOIS, 1990 - P. AGUTTES 1988). Ainsi lors de l'appel (où tous les enfants prennent la parole), plusieurs types de réponses sont proposés par les enfants, répertoriés et chacun est libre de choisir celle qui lui convient. Les enfants s'amusent en décembre à introduire de nouvelles variantes.

Pour aider à la prise de conscience des caractéristiques de la situation «histoire», on a tenté de glisser dans le scénario de la lecture usuelle d'un livre que les enfants adorent, dont ils reprennent certains passages en même temps que la maîtresse, le discours tenu à un autre moment de la matinée : la mise à jour du calendrier. Si les enfants prennent conscience de l'incohérence («*c'est pas l'histoire ça*», «*tu racontes pas son nom*»...), ils ont bien entendu dans cette situation extraordinaire des difficultés à exprimer «*ce qui ne va pas*». Mais ces essais qui seront renouvelés sous d'autres formes, permettent de prendre la mesure de la réflexion d'ordre métadiscursif engagée par le groupe-classe.

En inventoriant donc les situations collectives, marquées au plan discursif, connues par leurs noms des enfants, appuyées ou non sur des supports écrits, identifiées dans leurs caractéristiques pragmatiques voire linguistiques, la maîtresse tente à présent d'aller plus avant (outre la sensibilisation aux variantes) en travaillant la chronologie de ces situations, proposant aux enfants d'intervenir dans le choix de l'ordre : ce sera l'occasion de construire avec eux des savoirs plus abstraits sur ces diverses situations discursives.

En dehors de ces situations travaillées collectivement qui permettent d'acquérir certaines composantes de la compétence langagière orale, les enfants sont aussi souvent que possible invités à justifier, à argumenter, à faire des hypothèses (à propos de photos à problèmes) ou à expliquer (atelier pâtisserie ou dégustation de cacahuètes).

La situation de conversation téléphonique (enregistrée) mettant en présence quelques enfants et la maîtresse a permis de repérer les capacités des enfants comme les types de discours très variés utilisés avec ces appareils : questionnement, explication d'itinéraire à suivre, récits de vécu de dimension variable. Une tâche de mise à distance est proposée aux enfants à partir d'un montage de leurs propres productions. Cette séance, elle aussi enregistrée et analysée, a permis de mesurer le décalage entre les performances discursives (très variables d'un enfant à l'autre) et le discours (ou l'absence de discours) sur ces performances, décalage attendu mais qu'il est nécessaire d'évaluer avec précision. On a donc entrepris d'abord de clarifier l'aspect pragmatique, montrer aux enfants comment mobiliser leurs savoirs expérientiels, voire enrichir leur connaissance du monde par le vécu des autres avant de mettre en place d'autres activités autour des discours tels qu'ils se manifestent dans la conversation téléphonique réelle.

3.2.3. Incitations au métalangage (P.S./M.S. de M. ROLLAND)

Dans cette classe, avec des modalités différentes mais des objectifs semblables, la mise en place de situations langagières contrastées s'est accompagnée d'un travail de clarification et surtout l'introduction du métalangage qu'en décembre les enfants commencent à employer pour désigner ce qu'ils font.

Ils ont ainsi été invités à présenter un jeu, dont ils ont appris à utiliser les règles, à une classe de grands logée dans l'école primaire, de l'autre côté de la cour. Par groupes, les enfants sont invités à se rendre en diverses occasions dans ce bâtiment tantôt pour apporter une réponse mémorisée à une proposition faite par telle classe, tantôt pour transmettre une invitation ou comme dans notre exemple pour expliquer la règle d'un jeu.

Se construisent ainsi, conformément au projet, leur capacité à écouter les explications relatives à l'itinéraire (voire à expliquer eux-mêmes le chemin à suivre ou poser les questions pertinentes pour ne pas se perdre) et manipuler les divers types de discours. Comme ils sont habitués à définir les mots nécessaires à leurs projets («*parcours*», «*concours*», «*spectacle*»...), ils sont aussi familiers des définitions en situation de mots à charge métalangagière comme histoire, faire des hypothèses, répondre, expliquer...

Ils reformulent spontanément certains termes nouveaux. Dans cette classe aussi, l'histoire racontée par la maîtresse (sans le livre) subit volontairement des

modifications, des variantes sont introduites auxquelles les enfants sont sensibilisés. A leur tour, ils sont invités à prendre la place du conteur et à raconter par exemple à leur manière l'histoire inventée par une autre classe pour le concours de dessin.

Ainsi au cycle 1, c'est à la fois la manipulation des discours qui doit permettre la construction de la compétence langagière orale telle que la définit le Référentiel des cycles, mais aussi la mise en place d'un comportement métalinguistique. Les enfants sont incités par des modalités diverses à observer, à nommer, à juger et à analyser les discours qu'ils utilisent et qu'ils entendent.

3.2.4. Travailler les formes orales du récit (Cycle 2 : G.S./C.P./C.E.1 de P. JOURDAIN)

Dans cette classe, compte-tenu du vécu des enfants que le maître garde trois ans, il a été possible de mettre en place un projet d'enseignement/apprentissage de l'oral ; le projet dans sa démarche comme dans son contenu doit beaucoup à la didactique de la production d'écrits telle que le groupe INRP Résolution de Problèmes en français a pu le définir.

Naturellement l'ensemble s'inscrit dans un projet de la classe portant sur la production vidéo de divers types de séquences (et de discours) à partir du conte du Petit Poucet. Il s'agit pour les élèves en groupe hétérogène (G.S./C.P./C.E.1) de réaliser l'interview du Petit Poucet (sur le mode du sportif de haut niveau après son exploit), d'insérer une séquence portant sur cette histoire dans le journal télévisé de 20h, de défendre (avocat) le héros au cours d'un procès où on l'accuse d'avoir volé les bottes de l'ogre et enfin de prononcer un discours lors de la remise d'une médaille au jeune héros.

En décembre, seules l'interview et la séquence du journal télévisé avaient été travaillées. On ne parlera ici que de la première pour dégager les composantes de la compétence globale qui ont été construites.

Il s'agissait pour l'enseignant d'aider à la construction des savoirs sur le conte, l'objectif n'ayant pas été atteint de manière satisfaisante au cours de l'année précédente, selon lui. L'interview oblige les élèves à sélectionner les éléments susceptibles de faire l'objet de questions intéressantes et productives, donc de pointer les faits culminants, les déclencheurs par exemple. Par ailleurs la forme de la question constitue également un aspect à travailler pour mener à bien le projet. Les enfants ont tout naturellement été amenés à s'interroger sur la situation de communication impliquée par l'interview : à qui s'adresse le journaliste exactement, comment s'insère cette séquence dans le journal télévisé...

«Un premier jet» a été réalisé puis visionné, commenté. Et il est apparu que le visionnement de «vidéos sociales» (au sens où l'on parle d'«écrits sociaux») devait permettre aux enfants d'avancer dans leur réflexion pour le «second jet».

Les discussions à la suite de ces visionnements ont été enregistrées. Cette mise à distance motivée par la réalisation d'une version «propre» favorise la réflexion métalinguistique, d'autant que les règles du genre sont progressivement construites. Les remarques au cours des discussions collectives ou d'équipe ont porté tant sur l'utilisation de formules ou de constructions syntaxiques jugées appropriées à la situation, que sur la visée du discours ou les rôles du journaliste et du rédacteur en chef. C'est à la fois certaines des composantes de la compétence langagière orale et le récit de manière générale qui ont été objets d'apprentissage.

3.3. La mise à distance pour construire la compétence langagière orale

Si la mise en place de situations diversifiées impliquant des tâches problèmes langagières est tout à fait incontournable pour favoriser la maîtrise de discours variés, pour permettre aux élèves de construire leur compétence langagière, elle ne suffit pas : la réflexion voire la verbalisation à propos de faits langagiers, à tous les niveaux du pragmatique au linguistique sont nécessaires à cette construction, c'est en tout cas avec cette hypothèse que travaille le groupe INRP de Melun.

La compétence métalinguistique qui s'élabore ainsi est une composante fondamentale de la compétence langagière générale, contribue à la construction de celle-ci. «Il apparaît téméraire, écrit l'équipe INRP de Lille (DUCANCEL, 1989), d'imaginer que c'est seulement à travers une pratique plus ou moins réitérée des situations fonctionnelles de communication qu'on assoira réellement la compétence (de communication). Il paraît nécessaire de concevoir un second temps en relation explicite avec cette pédagogie globale et les situations langagières problèmes qui s'y rencontrent, d'exercitation objectivation de la compétence de communication dans ses divers aspects afin de favoriser une prise de distance par rapport à ces situations(...).»

De la même façon, D. MARTIN (1991) plaide pour une pédagogie métacognitive (p.208) «afin de stimuler la réflexion des élèves tant sur les connaissances qu'ils ont de leur propre fonctionnement cognitif que sur les stratégies et les processus qu'ils utilisent en situation de résolution de problèmes. Il s'agit donc ici de favoriser des moments de réflexion chez les élèves sur la manière dont ils ont agi et sur les procédures qu'ils ont mises en oeuvre (...)» Or la compétence langagière est de l'ordre du faire, la réflexion voire la verbalisation à propos des faits langagiers contribuent à construire cette compétence.

Les classes en recherche tentent donc de mettre en place des situations où les faits de langage, les productions langagières de la classe ou d'ailleurs sont l'objet de l'observation des enfants. Au cycle 2, il a été possible de mettre en place un projet où le premier jet et le deuxième jet sont séparés par une phase d'observation, d'analyse de productions orales sociales. Au cycle 1, la production d'un deuxième jet est plus problématique. On préfère miser sur un réinvestissement dans une tâche différente et une mise à distance au cours de la situation ou en activité décrochée. L'utilisation de l'enregistrement vidéo ou audio suppose un travail de familiarisation et d'appropriation de la situation impliquée par ces outils.

4. CONCLUSION

On pourrait dire qu'on n'a jamais fini d'apprendre à parler, on peut toujours progresser dans la maîtrise de l'oral. C'est là ce qui fonde la continuité des apprentissages, tout comme en lecture. Il ne semble pas non plus que les diverses conduites discursives soient à installer l'une après l'autre mais qu'au contraire c'est au cœur de la diversité qu'il s'agit d'installer une démarche active de réflexion sur les faits de langage. Les travaux sur l'acquisition du langage montrent que sans cette dimension réflexive il n'y a pas acquisition. Ainsi M. HICKMANN (1991) fait l'hypothèse d'une interaction importante entre le développement métapragmatique de l'enfant et d'autres aspects de son développement notamment sur la façon dont il

interprète et utilise le langage dans ses interactions avec autrui. Permettre à l'élève de construire cette capacité pourrait ainsi avoir une influence sur son langage et sur son développement cognitif et social.

De même sans la médiation de l'entourage et à l'école de l'enseignant, il n'y a pas non plus construction du savoir parler (Cf. VYGOTSKY, 1985 ; BRUNER, 1983).

A la lumière donc des travaux de la didactique de l'écrit et de travaux relatifs à l'acquisition du langage on peut mettre en place une didactique de l'oral. Mais il s'agit pour cela de se débarrasser d'un certain nombre d'idées faites comme celle qui privilégie l'enseignement de l'écrit. La compétence langagière orale se construit comme tout autre savoir et la méthode «naturelle» ne suffit pas plus à l'oral qu'à l'écrit. Seule une action de l'enseignant peut permettre à tout élève d'accéder à la maîtrise de tout type de discours écrit et oral c'est-à-dire de se construire les compétences langagières requises par le Référentiel des Cycles.

RÉFÉRENCES

- ADAM J.M. (1987), in CHISS J.L. et alii *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles; De Boeck-Wesmael
- AGUTTES P. (1988), in MARCHAND F. *Didactique du français*, tome 2, Delagrave
- BENOIT J.P. et alii (1991) in *Pratiques* N°71, Septembre 1991
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU I. (1991) in *Revue Française de Pédagogie*, N°96, Juillet-août-septembre 1991
- BRUNER J.S. (1983) *Savoir faire savoir dire*, P.U.F.
- BRUNNER C., FABRE S., KERLOC'H J.P. (1985) *Et l'oral alors ?* INRP Nathan
- DE LANDSHEERE G. (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en formation*, P.U.F.
- DUCANCEL G. (1989) in ROMIAN H. et alii, *Didactique du Français et recherche-action*, INRP
- FRANCOIS F. (1990) *La communication inégale*, Delachaux et Niestlé
- HICKMANN M. (1991) in *Bulletin de Psychologie*, tome XLIV N°399
- JAFFRE J.P. (1987) in CHISS J.L. et alii *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael
- LE CUNFF C. et alii (1990) in *Repères* N°2 INRP
- MARTIN D. (1991) in *Parole étouffée, parole libérée*, Delachaux et Niestlé
- Ministère de l'Éducation nationale (1991) *Les cycles à l'école primaire*, Hachette
- Ministère de l'Éducation nationale (1989) *La réussite à l'école*, rapport du recteur Michel MIGEON à Lionel JOSPIN
- ROMIAN H. (1987) in *Repères* n° 71, INRP
- ROMIAN H. et alii (1989) *Didactique du français et recherche-action*, INRP
- SILLAMY N. (1980) *Dictionnaire de psychologie*, Bordas
- VYGOTSKY L. (1985) *Pensée et langage*, Editions sociales

LA QUADRATURE DU CYCLE ?

Des modules pour la production d'écrits à l'école

Maurice MAS

Groupe INRP - IUFM de GRENOBLE (Centre de PRIVAS)

Résumé : En relation avec un modèle didactique d'"analyse du savoir-écrire des élèves", qui inventorie et explicite les problèmes d'écriture auxquels ceux-ci sont confrontés, l'article présente, sous la forme d'outils pour les maîtres et les formateurs de maîtres, les principes d'une articulation entre des compétences à former, en relation avec des problèmes d'écriture, et des savoirs (savoirs notionnels et savoir-faire) à acquérir ou à développer pour résoudre ces problèmes. Ces outils tendent à montrer que l'apprentissage des savoirs métalinguistiques peut être ancré dans des activités de production d'écrits. Ils peuvent aider à la construction de modules d'enseignement de la production d'écrits adaptés aux possibilités de continuité offertes par l'organisation de l'école en cycles.

Bien avant la "nouvelle politique pour l'école" et son "organisation en cycles", la production d'écrits est représentée dans des textes officiels (Lebettre & Vernay, 1960) comme le terme d'un "cycle" de transformation, au cours duquel des savoirs acquis dans divers domaines (grammaire, orthographe, vocabulaire) sont censés se traduire en "pouvoir de rédiger". Si l'existence d'une relation entre des savoirs sur la langue et une compétence d'écriture n'est pas à rejeter, sa nature et ses modalités demandent à être explicitées. Tel est d'ailleurs l'objet de cet article : répondre à la demande de maîtres de classes INRP qui, cherchant à mettre en place des pratiques d'enseignement de la production d'écrits organisées autour d'une évaluation formative des écrits des élèves (1), ne voyaient pas bien comment articuler des activités d'écriture et l'enseignement des savoirs métalinguistiques au programme de l'école. La mise en place des cycles (Ministère de l'Éducation nationale, 1991), qui appelle et rend possible, au-delà d'une autre organisation de la classe, une autre gestion des enseignements, donne à cette attente des maîtres une actualité et un contexte qui justifient la recherche de pistes à explorer et de propositions à faire. Il s'agit en somme, dans le domaine de la production d'écrits, d'explicitier et d'actualiser la notion ancienne de "cycle" de transformation de savoirs en compétences, pour l'intégrer dans la conception nouvelle des "cycles" de l'école. Serait-ce la quadrature du cycle ?

Après avoir précisé les objectifs et les limites de cet article par rapport à l'évolution de la **problématique de la didactique de l'écrit** [cf. 1], nous expliciterons les principes d'un "cycle" de correspondances (plutôt que de transformation) entre des contenus de savoirs (savoirs notionnels, savoir-faire) à enseigner et des compétences à former en vue de résoudre des problèmes d'écriture [cf. 2]; nous illustrerons ces principes par **l'exemple des textes narratif et explicatif** [cf. 3].