

SUR LA NOTION D'ORAL RÉFLEXIF

Texte communiqué par

Marie-Hélène ASTORG & Philippe MESMIN

Maîtres formateurs
MONTPELLIER
2002

Évaluation et pratiques

Un oral singulier / une langue d'école

La langue de l'élève en REP, à la campagne, et ailleurs...

Évaluation et pratiques

« ... pour l'oral, comme pour les autres domaines d'enseignement, les outils d'évaluation sont la partie visible de l'iceberg constitué par le socle des compétences qui font l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Dis-moi ce que tu évalues, je te dirai ce que tu enseignes. L'étude des outils d'évaluation constitue donc un bon analyseur des contenus d'enseignement et des compétences visées ».¹ Claudine GARCIA-DEBANC souligne les avantages et les dangers de l'évaluation et renvoie les enseignants que nous sommes à l'objet de notre enseignement, à savoir, l'oral. Le document du Ministère de l'Éducation nationale ouvre indéniablement des perspectives pédagogiques et permet à l'enseignant un retour sur sa pratique, particulièrement dans les paragraphes : « SITUATIONS PÉDAGOGIQUES PROPOSÉES », comme on l'a vu dans la présentation . L'auteur souligne aussi le danger des « dérives technicistes que risqueraient de produire la conception d'outils d'évaluation prenant insuffisamment en compte les spécificités linguistiques du français parlé ». Elle évoque dix raisons liées à la difficulté d'évaluer l'oral, « aussi bien d'ordre empirique que théorique ». Nous ne reprendrons pas toutes ces raisons, en dépit de la pertinence de l'argumentation et de la réalité des faits (l'oral est mal connu, son fonctionnement spécifique ignoré ; les indicateurs de fonctionnement de l'oral ne sont pas clairement synthétisés ; on constate un manque de matériel pédagogique et les recherches didactiques sont peu connues ; l'évaluation de l'oral nécessite beaucoup de temps et suppose un détour par l'écrit), mais deux points uniquement, qui nous sollicitent à double titre, en tant qu'enseignants en maternelle et en tant qu'enseignants en Réseau d'Éducation Prioritaire.

¹ Claudine GARCIA-DEBANC – Évaluer l'oral – In Pratiques, novembre 1999, n°103/104

Un oral singulier / une langue d'école

Le premier de ces deux points est que l'oral implique l'ensemble de la personne. Claudine GARCIA-DEBANC souligne l'importance de « la voix et du corps » : « Tout signifie : espace, distances sociales (telles qu'elles ont été étudiées par la proxémique), habitudes culturelles. Les silences eux-mêmes ne peuvent pas être masqués. D'où un sentiment parfois d'insécurité, de sorte que les aspects psychologiques et affectifs sont parfois décisifs, plus encore que pour les productions écrites ». Comment articuler, dès lors, un oral assez « techniciste », orienté majoritairement sur des compétences identifiées et cette activité multiréférencée qu'est l'oral centré sur l'élève ?

Dans les Nouveaux Programmes pour l'École, « le regard porté sur chaque élève est individualisé »², particulièrement en maternelle où la singularité de l'élève est répétée : « il s'agit dans tous les cas, et tout au long de la scolarité maternelle, d'assurer un accompagnement de l'enfant, qui respecte son identité, son rythme, ses besoins en lui donnant les conditions d'une scolarité heureuse et réussie »³.

Cette attention portée à l'enfant en tant que personne est réaffirmée dans le traitement des compétences langagières : « Dans l'appropriation active du langage oral se développent des compétences décisives pour tous les apprentissages : comprendre la parole de l'autre et se faire comprendre, se construire et se protéger, agir dans le monde physique et humain, explorer les univers imaginaires... »⁴ L'oral est trace des compétences acquises dans tous les domaines, langagiers en particulier ; il montre le développement de la personne ; enfin, il est action. Devant une telle ambition, les « Compétences devant être acquises en fin d'école maternelle »⁵ dans le domaine de la langue orale (communication, langage en situation, langage d'évocation) semblent bien restrictives. Pour pertinents qu'ils soient au niveau de la conduite de la classe et au niveau du repérage des objectifs, ces registres langagiers ne correspondent pas à la réalité. Il faut en mesurer clairement les limites et être conscient, lorsqu'on enseigne, qu'on est toujours là dans une perspective où le langage est outil et objet de savoir : « Dans cette perspective, ouverte par SAUSSURE, la langue devient un objet distinct, les signes tiennent leur valeur de leur système et de leur organisation ».⁶ D. BUCHETON souligne les conséquences lourdes d'une telle conception sur la place qu'on

² B.O. N°1 – 14 FEVR. 2002 – Hors-série. p.14

³ B.O. N°1 – p.17

⁴ B.O. N°1 14 FEVR. 2002 – p.17

⁵ B.O. N°1 – p.25

⁶ D. BUCHETON – L'activité langagière – DESS *Conseil et formation en éducation* – Cours n°2 - 2002

accorde alors à l'élève : « Cette conception qui est la conception dominante actuellement dans les Instructions Officielles, a ouvert la voie non sur l'activité des élèves, mais sur une centration didactique durable sur les textes, les formes. *Faites des élèves de bons praticiens de la langue et des textes et ils penseront !* ».

C'est néanmoins dans cette perspective que se situent Les Nouveaux Programmes et Jean HEBRARD, qui en est l'un des auteurs. Le **langage d'évocation** est un langage d'école, présenté comme « un nouveau langage », distinct de la langue de la famille ou de la rue, et voulu comme tel : «... notre objectif c'est pas de donner du sens, c'est de construire le langage dont on aura besoin pour devenir écolier. [...] Je crois qu'il faut sortir, si vous voulez, d'une philosophie de la signification à tout prix. On s'en fiche, que ça ait du sens, ou pas de sens pour les enfants, ce dont on a besoin c'est qu'ils se forment des instruments, des instruments pour construire leurs propres significations. Que dans la vie de tous les jours, ça fonctionne, je veux dire, c'est normal, on n'a pas besoin de grand chose pour que ça fonctionne dans la vie de tous les jours, que les enfants comprennent ce qui se passe, c'est normal. À La Paillade, chez les gitans, on comprend ce qui se passe, sans problème, c'est pas pour autant qu'on en fait un bachelier. Ils comprennent tout, les gitans, ils n'ont aucun problème, ils n'ont aucun problème de compréhension, ils n'ont aucun problème cognitif. C'est pas pour autant qu'on en fait des bacheliers, ils n'ont pas accès à ce langage-là, qui fait mouche. Voyez, et ça, qui est une situation absurde, du point de vue de la pratique, d'un point de vue pragmatique, ça c'est nul, c'est pas comme ça qu'on apprend une ronde. Mais du point de vue, je dirais, de devenir un jour, bon en maths, décisif ; du point de vue de devenir un jour bon en géographie, être capable de décrire un processus, ou en science, [...], c'est décisif. Parce que, sur quoi va se faire l'instruction de l'enfant, sur la capacité à verbaliser, anticiper, rappeler, des processus complexes avec son langage, et pas du tout sur le fait d'organiser une ronde [...] ».⁷

C'est poser *a priori* que l'enfant, puis l'élève, va assembler seul les morceaux du puzzle : langue de la famille, langue de la rue, langue des copains, langue de la télévision, langue de l'école...

La langue de l'élève en REP, à la campagne, et ailleurs...

Sans la moindre hésitation, après des années de pratique et de questionnement dans différents REP, nous nous démarquons d'une telle conception de l'enfant apprenant. Bien évidemment, nous touchons là à des domaines qui dépassent les seules théories du langage

⁷ Jean HEBRARD – Propos enregistrés lors d'un entretien, le 27 mars 2002, à Montpellier (Journée AGIEM)

pour empiéter largement sur la psychologie et les théories de la construction identitaire. Sans entrer plus avant dans des domaines que nous ne souhaitons pas développer ici, il nous semble important de souligner qu'une des souffrances des élèves que nous recevons en REP – et plus dans ce REP Mosson de La Paillade que dans d'autres que nous avons pu fréquenter antérieurement dans l'Eure-et-Loir ou dans le Jura – est d'être désagrégés, sans unité, « schizophrènes », partagés entre diverses réalités qui les habitent successivement (mère, père, Foyer de l'enfance, centre de loisir, garderie, orthophoniste, association sportive, hôpital, rue, etc.), sans qu'à aucun moment leur unicité de sujet soit construite et reconnue.

Catherine KERBRAT – ORECCHIONI , dans La Conversation⁸, énonce – ce qui peut paraître une évidence – que « l'exercice de la parole implique normalement une *allocution*, c'est à dire l'existence d'un destinataire physiquement distinct du locuteur ». Cette évidence, à la réflexion, ne nous paraît pas tout à fait aussi évidente qu'il y paraît dans le contexte qui nous occupe (REP). Il nous semble que certains élèves ne s'adressent pas à un destinataire : ils lâchent un message, comme on lance une bouteille à la mer, et que cet « exercice de la parole » ne deviendra « conversation » que si quelqu'un répond. Non qu'ils veuillent d'ailleurs s'adresser au groupe entier ; c'est plutôt l'absence de « forme » précise qui caractérise ce message. L'enseignant qui prend tous les messages au pied de la lettre doit peut-être, d'abord, s'interroger sur « l'exercice de la parole » dans certains milieux : on s'adresse indifféremment à un ou à plusieurs, on n'attend pas nécessairement une réponse, l'exercice de la parole se fait nécessairement dans le bruit (le silence peut même être un obstacle impossible à franchir pour certains enfants). Dire qu'il n'y a pas d'intention dans de tels messages serait une erreur ; c'est à l'adulte à saisir l'intention et à la poser comme début de dialogue. En bref, on peut dire qu'il n'y a pas d'individuation (destinataire physiquement distinct du locuteur) de la parole. Le premier travail de l'enseignant, dans la prise en compte de la parole , est sans doute de créer cet *individu locuteur singulier* qui rend possible l'échange. Ce travail de création du sujet passe autant par le signe, le geste, la mimique, la posture que par le langage lui-même.

DÉBUT

▲
▲ ▲
site <http://probo.free.fr>

⁸ Catherine KERBRAT-ORECCHIONI - La Conversation – Lettres Sciences Sociales – SEUIL - 1996