

Québec français



La communication orale Un outil pour réfléchir

Ginette Plessis-Bélair

Numéro 133, printemps 2004

L'oral à la une

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/55612ac>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (imprimé)

1923-5119 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Plessis-Bélair, G. (2004). La communication orale : un outil pour réfléchir. *Québec français*, (133), 57–59.

La communication orale : un outil pour réfléchir



>> GINETTE PLESSIS-BÉLAIR*

La compréhension des enjeux de l'enseignement et de l'apprentissage de la communication orale en classe semble évoluer et il devient dès lors pertinent de se questionner sur les paramètres à conserver ou à ajouter dans le traitement de ce volet de la didactique du français à l'école. Que devient la communication orale dans l'état actuel de nos connaissances ? Quelle place lui donne-t-on dans le programme de formation de l'école québécoise ? En quoi certaines réponses apportées aux questions précédentes entraînent-elles de nouvelles considérations au sujet de la didactique de la communication orale ? Ce sont là les interrogations qui constituent les points d'ancrage de la réflexion qui suit.

La communication orale : « C'est si naturel ! »

Tous les bébés normalement constitués apprennent à parler en deux ou trois ans, sans recevoir de cours formels à ce sujet, mais bien plutôt en écoutant les sons signifiants de leur environnement et les effets, positifs ou négatifs, des sons qu'ils parviennent à émettre progressivement. Les parents, bien sûr, ont tendance à renforcer les réalisations linguistiques adéquates, ce qui permet au bébé de consolider son bagage linguistique au hasard des contextes et des circonstances. Ainsi, le bébé apprend à parler de manière informelle, en recréant le langage par lui-même et sans apprendre les phrases par cœur.

Lorsque les enfants arrivent à la maternelle, les enseignants prennent soin d'assurer un vocabulaire de base chez chacun et d'enrichir l'expérience linguistique de tous à l'aide de contextes nouveaux et variés. Mais, au-delà de ces premiers apprentissages, qu'est-ce qui est proposé aux élèves ?

La communication orale : « Ça sert à échanger avec les autres, voyons ! »

Échanger adéquatement avec les autres implique des connaissances, des habiletés et des attitudes qui se situent, pour les plus connues d'entre elles, dans différentes di-

mensions linguistiques et pragmatiques. Sur le plan des dimensions linguistiques, on retrouve, entre autres, l'accent, l'articulation, le choix des mots et la structure des énoncés. Sur le plan des dimensions pragmatiques, trois axes principaux sont retenus : la personne à qui l'on s'adresse, le sujet dont il est question et le contexte de l'échange. Le manque d'espace empêche de préciser ces éléments. Qu'il suffise de signaler que l'enseignant doit, même dans un esprit d'enseignement renouvelé de l'oral, demeurer attentif à ces dimensions dans son travail auprès des élèves, rester un modèle linguistique, ne pas perdre de vue que la langue orale possède ses règles particulières (Plessis-Bélaïr) et se rappeler que les élèves peuvent élaborer leur pensée bien davantage à l'oral qu'à l'écrit.

La communication orale : « Ça servirait aussi à réfléchir ? »

Pour plusieurs auteurs, la fonction la plus fondamentale de la communication orale n'est pas, malgré les apparences, celle d'échanger avec les autres, mais plutôt celle de s'expliquer le monde à soi-même (Chomsky). Ainsi, Vygotski montre que si les individus, en vieillissant, ont tendance à moins parler à haute voix, voire à arrêter complètement, il n'en demeure pas moins que ce langage

Un langage qui se développe et s'enrichit en concepts et en vocabulaire afférent permet une classification de plus en plus sophistiquée du monde et facilite des nuances de plus en plus fines.



qualifié de « langage égocentrique » par Piaget se transforme, selon Vygotski, en « langage intériorisé » avec l'âge de raison.

Comprendre le mieux possible le monde dans lequel nous vivons constitue l'enjeu majeur de la survie de chacun. Un langage qui se développe et s'enrichit en concepts et en vocabulaire afférent permet une classification de plus en plus sophistiquée du monde et facilite des nuances de plus en plus fines. Chacun devient son locuteur et son propre interlocuteur : aux questions qu'il se pose, il imagine certaines réponses, les vérifie, les rejette ou les retient, selon son expérience et sa compréhension du monde à ce moment-là.

La communication orale : « Au cœur du présent programme d'étude ! »

Dans le *Programme de formation*, on peut lire : « La langue orale permet au locuteur de préciser ou de nuancer ses idées, ses points de vue ou ses sentiments au cours d'interactions diverses. Elle contribue également à la construction de la pensée personnelle grâce à l'apport d'autrui ». Rappelons que les jeunes enfants apprennent à parler en construisant par eux-mêmes de nouveaux énoncés à l'aide de bribes de ceux déjà entendus en contexte. Dans le *Programme*, il semble que le pari soit fait qu'il en ira de même pour la construction d'une pensée personnelle : contextes variés et apport d'autrui. Cependant, est-ce suffisant pour permettre l'élaboration d'une pensée articulée nécessaire à la poursuite des études ?

Si l'enfant de cinq ans doit habituellement apprendre à lire et à écrire, il sait déjà parler ! Or, il arrive que soient confondues la capacité d'un enfant à lire ou à écrire un court texte, simple dans le choix des mots et dans la teneur du contenu, et sa capacité à écouter, à comprendre et à réagir à un message oral beaucoup plus complexe. C'est là d'ailleurs l'une des raisons qui expliquent l'engouement de plusieurs pour les travaux de Lipman et sa proposition de faire de la philosophie avec les enfants dans les écoles primaires. Faire appel à la pensée complexe, favoriser les transferts, et ce, par le truchement de la communication orale, voilà qui constitue certainement un enjeu majeur du développement de ce volet du français chez les élèves.

Si les jeunes enfants sont capables de transferts tels qu'il leur est possible d'apprendre à parler en quelques années, il est difficile de croire qu'ils en seraient incapables lorsqu'il s'agit de transférer certains concepts et certaines informations d'une discipline à une autre. C'est peut-être l'absence de précision de l'école quant à ses attentes à ce sujet, le peu de temps consacré à l'élaboration de la pensée complexe dans une classe et la présentation même des enseignements lors des périodes dévolues à une discipline particulière qui amènent les élèves à considérer les matières comme des ensembles fermés, sans liens véritables entre eux.

Le manque de temps dénoncé par les enseignants et le nombre d'élèves par classe constituent des facteurs contraignants qui obligent les enseignants à des choix de questions appelant des réponses rapides et, ce faisant, empêchent l'exploration d'un questionnement qui pourrait survenir, mais qui ralentirait l'enseignement des contenus à voir d'après la planification établie. Selon Sousa, « [les] écoles font très peu appel à la pensée complexe. [...] Les cours et les évaluations mettent l'accent sur l'acquisition du contenu par une démarche de rappel " par cœur " et non sur l'analyse et la synthèse. Trop souvent, la répétition de la réponse est plus importante que le procédé utilisé pour trouver cette réponse. Par conséquent, les élèves et les enseignants se sont habitués à composer avec l'apprentissage aux niveaux de complexité les plus bas ».

Sousa souligne que, si l'on ne peut enseigner à penser aux élèves, il est certainement possible de leur apprendre à organiser les contenus afin de faciliter un traitement plus complexe. Il suggère de revenir à l'utilisation d'un modèle fort connu, mais souvent mal compris : celui de la taxonomie du développement cognitif de Bloom. Rappelant les six niveaux de cette taxonomie, qui vont du moins complexe au plus complexe et qui sont : la connaissance, la compréhension, l'application, l'analyse, la synthèse et l'évaluation, Sousa spécifie que « la hiérarchie de la complexité n'est pas immuable et [qu']un individu peut facilement circuler de l'un à l'autre pendant un exercice d'une certaine durée ». D'après cet auteur, la taxonomie de Bloom demeure l'un des outils les plus utiles pour amener les élèves, et particulièrement les plus lents, à des niveaux de réflexion élevés.

La communication orale : « Un outil de réflexion à l'école ? »

Simard écrit : « Dans l'enseignement-apprentissage, la langue est utilisée tant à l'oral qu'à l'écrit. On a tendance spontanément à penser surtout à l'écrit quand il est question des études. Il ne faut pas oublier cependant qu'une très grande partie des discours produits à l'école, chez les enseignants et chez les élèves, se réalise sous forme orale ».

Dans le cadre d'une recherche sur l'oral comme « intermédiaire » dans la lecture littéraire, Chemla et Dreyfus montrent que des élèves de cinq et six ans à qui on fait la lecture, par chapitre ou séquence, d'un roman sans illustration peuvent se remémorer d'une semaine à l'autre le passage antérieur du roman, écouter un nouveau passage ou encore donner une explication collective du passage lu. Les chercheuses notent que « cette pratique nécessite de la part de l'enseignante des conduites d'étayage très contrôlées de la parole des enfants. Elles permettent la répartition précise et très individualisée des tours de parole par les formes d'adresse, l'enchaînement des répliques et leur validation, la régulation de l'écoute et de la parole, un travail important sur le lexique par le jeu des reformulations et de la mise en réseaux des différentes lectures ». Chemla et Dreyfus observent qu'une activité de ce genre favorise le développement des compétences discursives orales, lesquelles « [...] s'élaborent tout au long de l'interaction dans l'effort de restitution du récit et de négociation du sens du récit entendu. [L'activité] permet également de travailler des compétences de prise de parole et d'écoute : prendre sa place dans la succession des tours de parole, compléter l'énoncé précédent, le reformuler, rester dans le thème, poser une question, provoquer un déplacement... Elle suscite aussi une transformation du rapport au langage lui-même et le développement de compétences métalangagières précises ». Ces chercheuses qualifient d'« oral réflexif » cet oral qui sert à comprendre, à préciser sa pensée, à comparer les interprétations, et c'est bien là, selon elles, un oral constitutif de l'apprentissage, voire un révélateur possible des processus d'apprentissage.

Chemla et Dreyfus soutiennent que « la clarification progressive du contrat didactique (*on est là pour s'aider, en parlant ensemble, à comprendre l'histoire* » et *à la faire sienne*) permet aussi à l'élève d'identifier clairement le rôle du langage dans cette situation et, éventuellement, d'élargir ainsi son rapport au langage en général ». Tout comme l'indique le titre du collectif auquel ces chercheuses participent, il s'agit d'un oral pour apprendre, d'un oral pour se construire.

Ce qui demeure porteur dans cette manière relativement nouvelle d'aborder l'oral, c'est l'adéquation qu'on peut y voir avec une définition de la communication orale en termes d'échanges dyna-

miques entre un locuteur et un interlocuteur, en termes de construction dialogique en constant remodelage ou réajustement, ce qui tient compte bien davantage du médium lui-même que ces contextes figés que sont les présentations orales préparées à l'avance. Si l'école d'aujourd'hui, par le truchement de son programme de formation, tend à préparer les citoyens de demain à une plus grande mobilité d'emploi et à la capacité de s'ajuster rapidement à des contextes variés à l'aide de macro-compétences potentiellement transférables ou du moins relativement adaptables à de nouveaux contextes, l'oral réflexif paraît dès lors un moyen à explorer plus minutieusement.

La communication orale « réflexive » : enjeux pour les enseignants et les élèves

Dans un ouvrage récent, Perrenoud présente *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, au nombre desquelles il compte la compétence à organiser et à animer des situations d'apprentissage. Une compétence qui a toujours été nécessaire, mais qui, à l'heure actuelle, s'exprime, entre autres, par la capacité à travailler à partir des représentations des élèves. Perrenoud écrit : « Il reste à travailler à partir des conceptions des élèves, à entrer en dialogue avec elles, à les faire évoluer pour les rapprocher des savoirs savants à enseigner. La compétence du professeur est alors essentiellement *didactique*. Elle l'aide à prendre appui sur les représentations préalables des élèves, sans s'y enfermer, à trouver un point d'entrée dans leur système cognitif, une façon de les déstabiliser *juste assez* pour les amener à rétablir l'équilibre en incorporant des éléments nouveaux aux représentations existantes, au besoin en les réorganisant ». Une autre compétence qui s'inscrit dans le prolongement de la précédente est la compétence à travailler à partir des erreurs et des obstacles à l'apprentissage. Cette compétence, indique Perrenoud, « se fonde sur le postulat simple qu'apprendre, ce n'est pas d'abord mémoriser, engager des informations, mais plutôt *restructurer son système de compréhension du monde* ».

On comprend, dès lors, que ce qui est attendu de l'enseignant exige de lui la capacité à amorcer le dialogue sur un savoir particulier avec ses élèves, à maintenir leur intérêt et à instaurer un contexte qui favorise la méthode dialectique par laquelle les élèves sont amenés à questionner, à argumenter, à établir des liens logiques, à raisonner par et pour eux-mêmes à partir des représentations qui sont les leurs. Parler ensemble pour s'aider à mieux comprendre, à aller plus loin dans le questionnement, à réfléchir ensemble à voix haute.

Dans le même ordre d'idées, Simard rappelle qu'au-delà de son rôle de modèle linguistique, l'enseignant doit tenir compte de diverses conduites langagières. Il indique qu'au « cœur du travail didactique de l'enseignant se trouvent des interactions verbales qui concernent plus directement la formulation et l'élaboration des savoirs. Certaines sont davantage magistrales [...]. D'autres ont un caractère plus maïeutique et consistent à dialoguer avec l'élève de manière à faire progresser ses savoirs en fonction de ce que révèlent ses dires sur ses modes de raisonnement et sur ses propres conceptualisations ».

Les composantes de la communication orale mentionnées dans l'actuel programme de formation montrent que ce volet du français est vu dans un contexte résolument interactif duquel devraient émerger les ajustements à faire et les stratégies à développer qui s'y rapportent. En définitive, il est demandé à l'enseignant d'organiser et d'animer des situations d'apprentissage qui favorisent, chez les élè-

ves, le développement de ce qu'il a été convenu d'appeler ci-dessus un oral réflexif, c'est-à-dire un oral dont le caractère instrumental est mis de l'avant comme outil de verbalisation de la compréhension et de l'apprentissage.

Chez les élèves, l'utilisation d'un oral réflexif exige un engagement dans la démarche d'appropriation des savoirs, et ce, bien au-delà d'une relative mémorisation. Elle favorise chez eux l'établissement de liens, d'explications, de justifications, entre leurs représentations actuelles et le déséquilibre provoqué par les avancées de l'enseignant, dans le but de recréer un nouvel équilibre. En ce sens, l'utilisation d'un oral réflexif fait appel aux « compétences » des élèves et à leur capacité à les réinterpréter dans un nouveau contexte.

Dans un tel mode d'oral réflexif, la compréhension par l'élève des enjeux de la communication orale va bien au-delà de ses dimensions purement linguistiques, pour mettre en évidence la composante pragmatique du langage. Ce contexte place l'élève en situation fréquente d'autoévaluation, tant sur le plan cognitif que sur le plan métacognitif. Ainsi, Maingain et Dufour soutiennent que l'élève est amené, selon les situations d'apprentissage, à développer sa réflexion cognitive quant à l'analyse du contexte où la compétence est mobilisée, quant à la famille de situations impliquée ou encore quant à l'adaptation de la compétence à la situation, à la tâche, aux finalités et aux destinataires. En ce qui concerne la réflexion métacognitive, Maingain et Dufour ajoutent : « Elle concerne la conscience que l'élève a de ses propres activités cognitives dans le cadre d'une tâche qu'il est en train d'effectuer ou qu'il a effectuée. Cette prise de conscience peut aller jusqu'à l'explicitation de ses démarches, au jugement de ses productions, à la régulation de ses processus mentaux par l'apprenant lui-même ». Réflexion donc de l'élève sur sa propre manière de penser, et ce, à l'aide d'une communication orale faite à haute voix ou intériorisée ; une communication orale utilisée comme outil d'apprentissage.

* Professeure, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières

Bibliographie

- M.-T. Chemla et M. Dreyfus, « L'oral «intermédiaire» dans la lecture littéraire en cycle 2. Étude d'un moment de lecture-feuilleton », dans J.-C. Chabane et D. Bucheton (dir.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002.
- N. Chomsky, *Le langage et la pensée*, Paris, Payot, 1990.
- M. Lipman, *À l'école de la pensée*, Bruxelles, De Boeck (Pédagogies en développement), 1996.
- A. Maingain et B. Dufour, sous la direction de G. Fourez, *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- P. Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 3^e édition, Paris, ESF, 2002.
- G. Plessis-Bélair, « N'a-t-on jamais enseigné la communication orale à l'école ? », *Québec français*, n° 94 (été 1994).
- C. Simard, « Langue et acquisition des savoirs, les compétences langagières dans les disciplines scolaires », *Québec français*, n° 123 (automne 2001).
- D. A. Sousa, *Un cerveau pour apprendre*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.
- L. S. Vygotski, *Thought and Language*, Massachusetts, M.I.T. Press, 1962.