

> FRANÇAIS

Langage oral

Pratiques ordinaires de l'oral

« Apprendre à parler et à raconter » Présentation de Pierre Péroz, maître de conférences à l'Espé de Nancy-Metz, au rendez-vous des Lettres de novembre 2015

Les recherches de Pierre Péroz ont principalement porté sur le cycle 1 mais les constats et préconisations qu'il fait sont d'une portée qui dépasse l'école maternelle et demeurent pertinents pour les élèves de fin de cycle 3.

Pierre Péroz débutait son intervention par cet extrait de Don Quichotte :

« Je dis donc, continua Sancho, que, dans un endroit de l'Estrémadure, il y avait un pâtre chevrier, c'est-à-dire qui gardait les chèvres, lequel pâtre ou chevrier, comme dit mon histoire, s'appelait Lope Ruiz, et ce Lope Ruiz était amoureux d'une bergère qui s'appelait Torralva, laquelle bergère appelée Torralva était fille d'un riche propriétaire de troupeaux, et ce riche propriétaire de troupeaux... Mais si c'est ainsi que tu contes ton histoire, Sancho, interrompit Don Quichotte, répétant deux fois ce que tu as à dire, tu ne finiras pas en deux jours. Conte-la tout uniment, de suite, et comme un homme d'intelligence ; sinon, tais-toi, et n'en dis pas davantage. » in M. de Cervantes, L'Ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche. Partie I. Chapitre XX, (1615)

Comme Don Quichotte, les enseignants savent ce que c'est que raconter et leur niveau d'expertise dans ce domaine est peut-être pour eux un sérieux obstacle à la compréhension des modalités réelles d'apprentissage de cette conduite discursive à l'école.

Depuis l'entrée à l'école, l'apprentissage de la narration se réalise avec des groupes plus ou moins importants, souvent à partir d'albums de littérature jeunesse, ce dispositif constituant maintenant un « genre scolaire » à part entière (Jaubert et Rebière, 2011). Les pratiques pédagogiques autour de la « restitution-compréhension du récit » mobilisent à des degrés divers la succession des illustrations, la notion de « schéma narratif » constituant l'arrière-plan conceptuel de cette restitution collective. Sur le plan pédagogique, la vitesse et la précision des questions favorisent des échanges individualisés assez rapides auxquels participe une partie des élèves.

Qu'en est-il alors de l'efficacité de ce dispositif tant du point de vue de l'apprentissage de l'oral que de celui de la narration ?

Sur le plan narratif, l'enseignant guide fortement la reconstitution. Au-delà de l'apparent dynamisme de ce « dialogue pédagogique ordinaire » (Nonnon, 1997) qui fait alterner rapidement questions et réponses, les élèves produisent généralement les bribes du récit dont la structuration est principalement prise en charge par l'enseignant.

La référence normale pour l'enseignant à un modèle narratif savant mais bien souvent prématuré avec la focalisation sur la chronologie considérée comme un préalable à tout autre forme de travail sur le récit (compréhension, jugements de valeurs, compréhension des points de vue de tel ou tel personnage, rappel de moments-clés, identification des états mentaux et des motivations des personnages etc.) fait que la participation et l'attention des élèves les moins performants diminuent progressivement tandis que les plus rapides monopolisent la parole, dans des interventions finalement assez courtes, syntaxiquement peu élaborées.

Au cours de la séance, le groupe n'est jamais ressenti comme une aide à la prise de parole, au contraire, il est plutôt perçu comme un obstacle à l'individualisation des échanges et au maintien de l'attention de chacun.

Quelle analyse peut-on faire de ces difficultés ?

Pour P. Péroz, ce dispositif génère les obstacles qu'il rencontre. Ce n'est pas un moment d'apprentissage du langage oral parce qu'il ne laisse pas le temps aux élèves de réfléchir, pas plus qu'il ne leur laisse la possibilité de reprendre et de reformuler, voire de répéter ce qui a déjà été dit (François, 1993), ce qui serait pourtant l'amorce d'un véritable apprentissage « collectif ». Il ne donne pas l'occasion aux élèves d'affronter effectivement les problèmes fondamentaux de la narration parce qu'il les enferme dans un questionnement fermé et des échanges trop rapides pour favoriser l'émergence de séquences narratives un peu développées.

Quelles autres modalités de travail permettent d'apprendre à raconter « ensemble » ?

L'enjeu est de favoriser la clarté cognitive des élèves au regard de l'apprentissage visé et dans le même temps l'appropriation progressive des outils intellectuels qui constituent l'essentiel de la compétence narrative.

Pour cela, P. Péroz, distingue trois paramètres fondamentaux.

Sur le plan pédagogique : la réduction drastique du nombre des questions, l'écoute des réponses des élèves ayant levé le doigt, la possibilité laissée aux élèves de reprendre ce qui a déjà été dit permettent aux élèves d'allonger leur propos et d'entrer progressivement dans le « langage oral élaboré » dont le récit est la forme première à l'école.

Sur le plan didactique : l'enseignant fait le choix de supports textuels narratifs fictionnels non illustrés qui orientent les élèves sur la lettre même du texte qu'ils mémorisent alors directement, plus facilement qu'ils ne peuvent le faire en travaillant sur album. Ces textes peuvent être lus ou racontés.

Sur le plan didactique : suivre et partager avec les élèves un format de séance régulier, fondé sur trois questions fondamentales qui vont permettre aux enseignants d'« intervenir moins mais mieux » selon les termes de Grandaty (2004).

La mise en œuvre de ces principes permet de constater des progrès des élèves sur les points suivants, identifiables en partie sur la deuxième vidéo présentée :

- le temps laissé aux élèves pour réfléchir, la répétition des questions ouvertes, la possibilité laissée aux élèves de reprendre et de reformuler ce qui a déjà été dit, favorisent les progrès de tous les élèves, grands ou petits parleurs ; l'écoute entre élèves est réelle parce qu'elle est utile et des moments de travail collaboratif sont régulièrement observables ;
- l'allongement des interventions confronte les élèves aux véritables problèmes de la narration, tant sur le plan linguistique (cohérence des enchaînements interpropositionnels, marques de la construction du deuxième plan) que sur le plan sémantique (gestion de l'information, organisation du discours).

Lors de la séance vidéo présentée, sur l'histoire de la Petite poule rousse, on voit clairement les élèves faire des interventions de ce type en évoquant d'abord les péripéties à fort coefficient émotionnel. Plus tard, au cours de la séance ils retrouvent progressivement l'ensemble du récit et en particulier des éléments relatifs aux états mentaux (pensées, croyances) et aux motivations des personnages, éléments dont l'identification est essentielle pour la restitution des relations ambiguës entre les personnages (scènes de ruse, mensonges et trahisons, rêves impossibles ou déçus etc.) qui font le sel de la littérature.

▶ Lien vers la contribution de Pierre Péroz : « [Apprendre ensemble à parler et à raconter](#) »