

Comment faire maîtriser l'expression écrite et orale par chaque élève ?

Les nouveaux programmes mettent l'accent sur la nécessaire participation de nos disciplines à « l'apprentissage de la maîtrise des langages au collège ». Pour cela il faut en particulier « faire écrire les élèves » et « faire parler les élèves ».

Les compétences de l'expression écrite et de l'expression orale sont fondamentalement liées dans la société contemporaine et leurs apprentissages s'appuient plus l'un sur l'autre qu'ils ne se distinguent, s'opposent ou se substituent l'un à l'autre. C'est dans le cadre d'un aller et retour constant entre les deux modes d'expression qu'il faut penser leur apprentissage.

Les capacités du programme indiquent clairement que les élèves doivent être capables de « raconter », « décrire », « caractériser », « expliquer », « raconter et expliquer », « décrire et expliquer ». Ce sont autant de capacités dont la construction et l'évaluation supposent que les élèves élaborent des productions écrites ou orales autonomes. Ces capacités se déclinent au long des quatre années du collège, dans le cadre d'apprentissages progressifs dont le contenu est abordé ici pour la classe de sixième.

A l'écrit comme à l'oral, l'objectif du professeur n'est pas que « les élèves s'expriment », mais c'est qu'ils expriment quelque chose. Au collège, il s'agit d'amener les élèves à exprimer des raisonnements fondés sur des contenus, avec une exigence raisonnable et progressive, depuis la sixième jusqu'à la troisième.

Les capacités sont un outil pratique pour identifier ces raisonnements. Décrire, c'est choisir et ordonner ; raconter, c'est donner un récit construit; raconter en expliquant, c'est mettre en relation certains de ces faits avec d'autres qui leur donnent signification... Chacune de ces capacités peut aussi mobiliser d'autres activités intellectuelles fondatrices de raisonnements : situer, confronter, distinguer...

I. DÉCRIRE ET RACONTER

1. Décrire

Décrire, c'est dire ce qui est. Cela suppose au préalable l'observation et l'analyse de ce que l'on se propose de décrire. Cela débouche ensuite sur l'expression à l'oral comme à l'écrit, en utilisant les mots pertinents et le déroulement des phrases qui traduisent les raisonnements pour bien dégager la signification de l'objet décrit. Devant la richesse des situations que l'histoire comme la géographie examinent, la production de ces raisonnements n'est pas fermée et plusieurs d'entre eux peuvent être pertinents. Ils sont aussi progressifs, du plus simple au plus exigeant. La description d'un paysage peut ainsi d'abord présenter les différentes unités paysagères. Elle peut ensuite les classer. Elle peut enfin les mettre en relation avec d'autres échelles, avec des contraintes, avec une histoire, avec des aménagements, ou avec une organisation sociale particulière.

Ainsi, la description peut relever d'une démarche d'observation rationnelle et déboucher sur une dimension argumentative qui donne sa signification à l'objet décrit.

Cette capacité qui part de l'élémentaire pour arriver au complexe se construira donc dans le temps et par de fréquents allers et retours entre l'oral et l'écrit. La description orale élémentaire encadrée par des questions, des notes inscrites au tableau par le professeur ou par l'élève, peut permettre de construire progressivement l'ébauche, le « brouillon » d'un écrit avant de passer, à sa rédaction, c'est-à-dire à sa mise en forme. Il faut savoir ce que l'on veut écrire pour écrire bien, et par la même mieux construire la pensée.

On rappellera enfin qu'en géographie, le croquis et sa légende organisée constituent un point d'appui incontournable pour la construction de cette capacité. En soi le croquis est déjà un « écrit » que l'élève peut ensuite être invité à traduire en phrases organisées.

Mais la description n'est jamais que prolégomènes au récit, en particulier historique.

2. Raconter

Raconter en histoire signifie donner une signification à des faits, des jeux d'acteurs et des événements disparates, par une mise en intrigue. C'est toujours reconstruire le passé. Le récit historique répond donc à une construction dont la rigueur repose sur la succession d'un point de départ, de faits commentés et explicités et d'un point d'arrivée.

En cela le récit historique dépasse la chronique ou la chronologie. C'est un récit d'événements et/ou de faits examinés dans leur véracité, fondés sur un examen des sources et des traces. Il se distingue du récit littéraire ou de fiction parce que, selon le mot de Paul Veyne, c'est un « roman vrai ». Le récit historique est donc l'exposé de faits reconnus pour vrais, structuré par des raisonnements sous-tendu par des mots des liaisons logiques (parce que, c'est pourquoi, mais, toutefois, donc...). L'apprentissage du récit et son écriture permet aux élèves de développer les opérations intellectuelles que ces mots portent. Comme dans le cas de la description, le récit suppose donc un apprentissage long et surtout progressif.

Pour l'élève, le premier « maître du récit » est le professeur. qui recourt lui-même au récit, non au sens du cours magistral dont chacun connaît les limites sinon l'impossibilité dans la plupart des situations de classe, mais par des moments de récits pour lesquels il faut une préparation particulièrement rigoureuse afin qu'il puissent, à la fois, susciter l'intérêt des élèves, rythmer la leçon, construire des points d'ancrage pour la mémorisation et constituer des modèles compréhensibles.

Le premier stade de l'initiation au récit peut s'approcher du récit littéraire auquel les élèves sont accoutumés en français. Comme tout récit, cette forme élémentaire et surtout linéaire n'est pas spontanée. Elle repose sur un projet : partir d'une situation initiale, décrire des péripéties, arriver à une situation finale. Par exemple : raconter la fondation d'une cité peut se limiter à ce niveau élémentaire. Mais le récit peut comprendre aussi des commentaires (le voyage et ses risques), des explications (pourquoi partent-ils ?) ou quelques explicitations (l'accueil puis les relations complexes avec les autochtones), des éléments de contextualisation, depuis les plus élémentaires (les techniques de navigation, l'inscription du cas particulier raconté dans un mouvement général) jusqu'aux plus complexes (le commerce méditerranéen, l'unité culturelle du monde grec –cité, langue, religion–).

Sur le même mode on peut, en géographie, par exemple, demander aux élèves de raconter la sortie sur le terrain ou la journée d'un habitant de Pékin ou de New York. La condition de réussite et d'efficacité de l'exercice étant la qualité du questionnement ainsi que la vigilance sur une bonne utilisation des connecteurs temporels (au départ, ensuite, enfin, ...) ou spatiaux (en périphérie, au centre, à proximité, loin, au nord etc.)

II. PISTES POUR LE TRAVAIL EN CLASSE DE L'ORAL ET DE L'ÉCRIT

Peut-on déterminer un ordre dans les apprentissages de l'écrit et de l'oral ou dans la réalisation de l'un ou l'autre ? Spontanément, on imagine souvent que l'écrit est plus facile lorsqu'il suit l'oral. Selon ce modèle, on pourrait faire d'abord parler, même de façon un peu brouillonne. On recenserait ensuite les points remarquables des propos tenus dans un premier écrit, partiel et fragmentaire. Enfin on écrirait, c'est-à-dire que l'on intégrerait les différents éléments dans un écrit organisé et bien rédigé.

Soit, mais on observera qu'à l'inverse, au-delà de l'oral interactif qu'est la conversation, il n'y a pas d'oral dans lequel l'expression des idées n'est pas préparée et le plus souvent par un écrit. La capacité à improviser un oral construit est plus le sommet de la maîtrise que le commencement d'un apprentissage. En fait, de quel écrit et de quel oral s'agit-il ? Les formes élémentaires et fragmentaires d'expression orale *ou* écrites précèdent toujours des formes élaborées. S'il faut bien commencer par les premières, il serait désastreux de s'y arrêter sous prétexte qu'elles seraient plus accessibles à tel profil d'élève : le projet pédagogique de l'histoire et de la géographie doit, à terme, se donner pour but d'apprendre à tous les élèves la construction de la pensée dont l'oral et l'écrit sont les supports.

Les moments d'une écriture longue ou d'un oral construit, ne peuvent se multiplier à l'infini, non plus qu'intervenir dès le début de l'année de sixième. En revanche, les occasions d'écrire ou de parler se rencontrent à chaque séance tant en géographie qu'en histoire. S'il ne s'agit pas de les utiliser systématiquement, compte tenu du temps limité dont dispose le professeur, tout un arsenal de possibilités pédagogiques est à sa disposition. Il convient de choisir ce qui est pertinent selon la classe et le projet du professeur. Plusieurs possibilités se présentent.

1. Réanimer l'interrogation orale du début de leçon

Souvent toutefois, l'interrogation orale a disparu ou est remplacée par un questionnement à la cantonade à la faveur duquel, quelques élèves remémorent quelques points de la leçon précédente. Ainsi est perdu un moment pendant lequel l'expression orale des élèves pourrait être sollicitée. Il ne s'agit pas exactement de revenir à la leçon classique pour la préparation de laquelle l'élève, ne sachant pas ce sur quoi il sera interrogé, est amené à apprendre par cœur un résumé ou, bien souvent, à renoncer à apprendre. Mais, sur une consigne précise, annonçant clairement ce qui sera demandé et en quantité raisonnable pour que cela soit faisable, il est possible de demander à chacun de préparer une courte intervention orale, à partir du programme (capacités, notions, œuvres...)

Exemples :

Pour la leçon suivante, après que le sujet a été étudié, et en fournissant les documents ou références nécessaire (dans le manuel par exemple), décrire la grande pyramide, expliquer le rôle de l'écriture, décrire la carte de la méditerranée au VIII^e siècle, choisir une représentation de l'Iliade ou de l'Odyssée et la décrire, choisir un monument de la Rome antique, le décrire et expliquer sa fonction, choisir un itinéraire dans l'espace proche et le décrire, décrire la carte de la répartition de la population mondiale, décrire tel paysage urbain, choisir un paysage rural et montrer ses transformations, décrire et expliquer la résolution d'un conflit, choisir une association et décrire l'action de ses membres...

2. **Demander régulièrement de très courts exposés, à un élève ou un groupe d'élèves**, sur un sujet très limité, en veillant à ce que chacun des élèves ait, une ou deux fois dans l'année, l'occasion d'en faire l'expérience. Ces courts exposés, qui relèvent d'un oral préparé par un écrit, permettent d'associer les deux modes d'expression.

Par exemple : sur tel point que le professeur a choisi de ne pas traiter lui-même (le phare d'Alexandrie, un espace à forte contrainte, un projet municipal...) en fournissant un petit dossier ou les références nécessaires.

3. **Pendant l'heure de leçon, prévoir régulièrement un temps pour préparer une courte intervention orale**

Le temps manque souvent en classe pour donner l'occasion aux élèves de s'exprimer à l'oral en réponse à une consigne pour la réalisation de laquelle le professeur a laissé un peu de temps de préparation. Mais il est possible d'en gagner à partir d'une utilisation pertinente du travail sur document.

Beaucoup de temps peut en effet être perdu dans les phases de « découverte d'un document » par une lecture publique, surtout en sixième où le déchiffrement d'un texte et l'énonciation des mots peuvent parfois être si laborieux qu'ils occultent le sens général.

Le questionnement de découverte qui suit peut se heurter lui aussi à de multiples difficultés. Les élèves trouvent difficilement ce que le professeur attend car ils n'ont ni la culture, ni les problématiques implicites qui relient le document au thème d'étude. Leurs réponses, souvent élémentaires et fragmentaires, contraignent au bout du compte le professeur à dire lui-même les choses. En termes d'apprentissage, la rentabilité de tout ce temps consacré à « identifier des informations dans un document » est donc faible et empêche de consacrer du temps à d'autres activités intellectuellement plus utiles.

Si le professeur choisit non de « faire découvrir », mais de « découvrir lui-même » le document, il saura en extraire rapidement les éléments importants pour son projet et, en les expliquant, les faire comprendre et rendre ce document moins étranger. Il a alors gagné le temps pour *faire travailler les élèves sur ce document désormais plus familier* et pour demander de préparer la réponse à une consigne ou à quelques questions qui mobilisent une activité intellectuelle plus utile. Dans cet exemple, l'oral s'appuie sur le brouillon écrit.

4. Donner une perspective collective d'expression orale ou écrite, autour de projets, articulée avec les TICE

Les progrès de l'expression orale ou écrite, comme ceux de la mémorisation, sont intimement liés au projet de dire et de communiquer. Le professeur peut mettre ses élèves dans la situation motivante d'un projet de restitution orale ou écrite.

Le temps occupé à une telle restitution par une classe de 25 élèves rend certes l'idée peu concevable s'il s'agit de prises de parole successives, à la fois longues et lassantes. Mais les TICE facilitent la mise en place de projets de restitution.

Exemple :

Dans le cadre de l'histoire des arts, la classe construit son « musée imaginaire » : sélection de quelques œuvres choisies du programme, assortie de commentaires oraux et/ou écrits et présentée au public dans les dernières heures de l'année scolaire (autres classes, parents...) dans le cadre d'un concours des « musées imaginaires ».

En géographie, la classe choisie une étude de cas du programme pour présenter une réflexion concrète sur le développement durable, appliqué à un paysage ou un territoire.

Dans le cadre de l'éducation civique, la classe prépare et présente un petit débat sur une situation concrète du programme.

5. Pendant l'heure de leçon, prévoir régulièrement un temps pour un temps de travail écrit ou oral qui exploite la parole du professeur comme support

Les programmes de collèges invitent explicitement les professeurs à utiliser leur talent pour prendre la parole lors de récits et d'explications d'événements, de notions, de faits ou de documents. Les professeurs doivent en cultiver la technique pour rendre intéressants et motivants ces moments forts de la classe.

Un récit construit du professeur, peut être rythmé par de brèves synthèses intermédiaires avec les élèves. C'est l'occasion de les aider à isoler, les points essentiels du récit et de remplacer le résumé dicté ou copié.

C'est aussi l'occasion de compléter l'apprentissage de l'expression orale ou écrite par les élèves, si le professeur prend le temps de revenir sur son propre récit ou ses explications en faisant dire aux élèves ce qu'ils ont immédiatement retenu du récit.

De même, les réponses apportées oralement lors de l'étude d'un document, par exemple une description peuvent être reprises à l'écrit, un croquis ou un schéma peut être traduit en mots, un « travail sur documents » peut aboutir à un écrit, individuel ou en petits groupe, les réponses aux questions (posées en fonction de l'objet rédactionnel final et de la problématique) servant alors de « brouillon ».

Enfin, à la fin de la leçon, lorsque le parcours intellectuel et la démonstration sont presque achevés, on peut demander aux élèves de répondre par écrit à la question introductive (la « problématique ») de la leçon en s'appuyant sur des mots clefs inscrits au tableau.

6. Donner aux élèves l'occasion d'échanger, entre eux

Au terme de la leçon ou à l'occasion de la construction du résumé écrit, de courts moments d'échange entre des élèves peuvent être ménagés, les faisant revenir sur tels ou tels points abordés.

Dans le cadre d'échanges entre pairs, ils peuvent progressivement compléter leur maîtrise du vocabulaire et leur maîtrise des contenus supports de l'échange.

Mais il faut un cadrage très précis pour qu'une situation d'*expression orale entre des élèves* produise les apprentissages des savoirs et des compétences d'expression qui doivent être consciemment visés par le professeur.

7. Articuler avec l'accompagnement éducatif

Au collège, un certain nombre d'élèves peuvent bénéficier de l'accompagnement éducatif et celui-ci est majoritairement consacré à l'aide aux devoirs. Si le professeur a pris soin de les identifier, il peut articuler ses consignes de travail avec ce temps d'accompagnement en prenant soin d'informer l'accompagnateur de ses attentes. Cette articulation dépend certes des formes et des conditions de la mise en œuvre de cet accompagnement, mais, par le canal du coordinateur de la discipline et du conseil pédagogique, l'équipe des professeurs d'histoire-géographie peut influencer sur ces conditions pour les rendre les plus efficaces possibles.