



Frieden, N. (2017). A la découverte de l'oralité d'un cours. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série 2*, 113-119. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2017.234>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Nathalie Frieden, 2017



Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

La verbalisation au cœur de l'apprentissage et de la formation

Réflexion

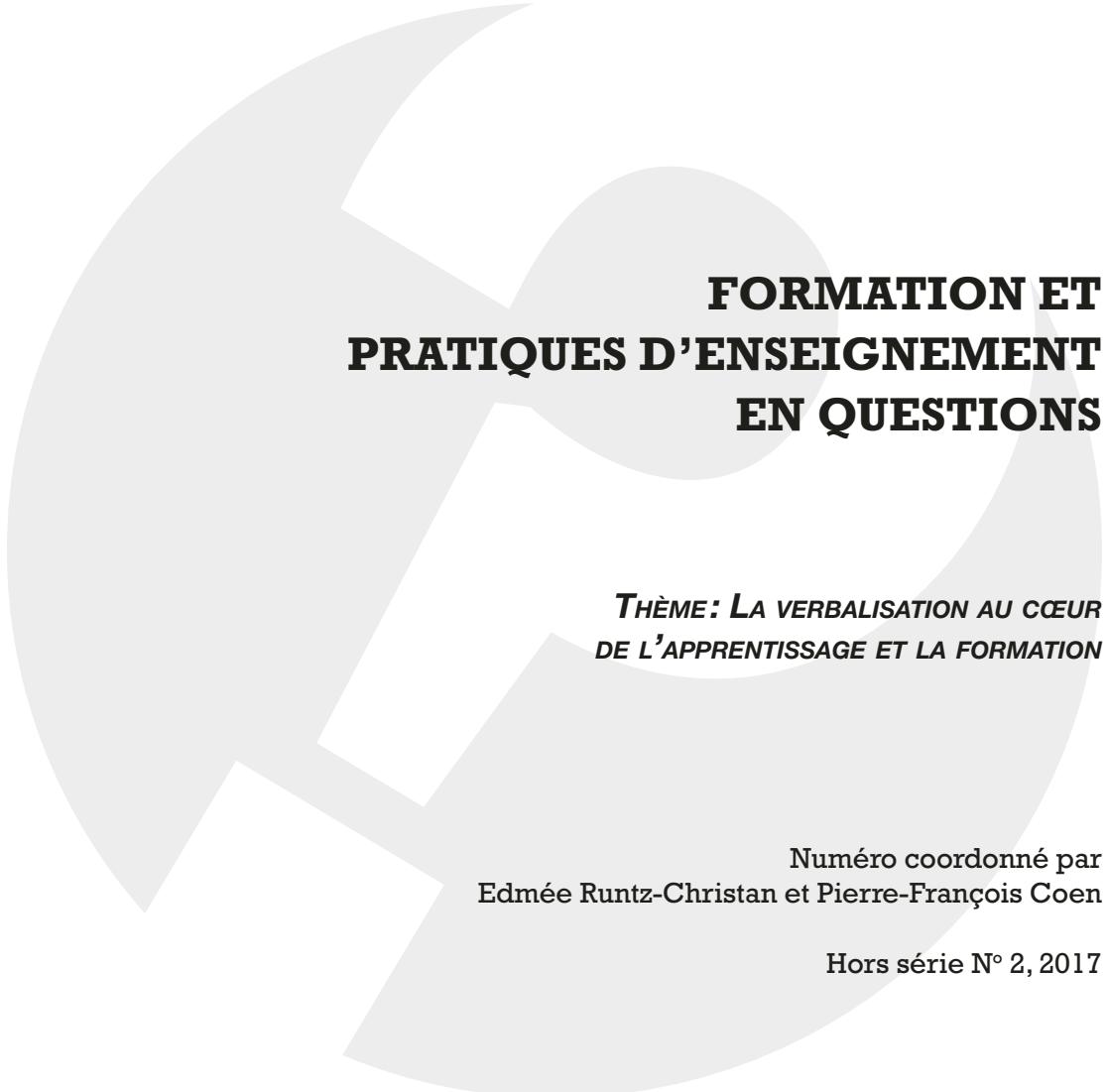
Recevoir

Echanger

Apprendre

Donner

Parole



FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***THÈME: LA VERBALISATION AU CŒUR
DE L'APPRENTISSAGE ET LA FORMATION***

Numéro coordonné par
Edmée Runtz-Christan et Pierre-François Coen

Hors série N° 2, 2017

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© Conseil académique des hautes écoles romandes en charge de la formation des enseignant.e.s (CAHR)

ISSN 1660-9603

Secrétariat scientifique : Sarah Boschung
Rédacteur responsable : Pierre-François Coen
Conception graphique : Jean-Bernard Barras
Mise en page : Marc-Olivier Schatz



Thème : La verbalisation au cœur de l'apprentissage et la formation

Numéro coordonné par
Edmée Runtz-Christian et Pierre-François Coen

TABLE DES MATIERES

<i>La verbalisation au cœur de l'apprentissage et la formation</i> Edmée Runtz-Christian et Pierre-François Coen	7
<i>Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignants</i> Elisabeth Nonnon	13
<i>Vers une véritable formation à l'oralité ?</i> Gaëlle Jeanmart	33
<i>Verbalisons ... mais de quoi parle-t-on ?</i> Anne Clerc-Georgy	47
<i>Converser pour former et se former</i> Daniel Martin	55
<i>Comprendre l'articulation entre théorie et pratique dans les verbalisations des enseignants en formation par une approche énonciative</i> Kristine Balslev	67
<i>Explorer la verbalisation, le dialogue et la discussion dans l'enseignement et la formation d'enseignants</i> Marcelo Giglio et Francesco Arcidiacono	79
<i>La place de la verbalisation dans les situations didactiques en mathématiques</i> Thierry Dias	91
<i>Quand la verbalisation devient un obstacle à la reconnaissance de l'expérience</i> Sandrine Cortessis	105
<i>A la découverte de l'oralité d'un cours</i> Nathalie Frieden	113



A la découverte de l'oralité d'un cours

Nathalie FRIEDEN¹ (Université de Fribourg, Suisse)

La verbalisation, c'est à dire le passage de la pensée à la parole, ce mouvement de va et vient entre la pensée et la parole pour qu'il y ait parole, et sens, est ce qui se fait pendant une grande partie de la durée de tous les cours. Le professeur parle, l'élève parle, ils se parlent, ils parlent à tous ou à un seul. Le professeur (ou les élèves) présente la matière, l'élève (ou le professeur) pose des questions. Le professeur donne des consignes. L'élève discute avec ses compagnons en travail de groupe. Il fait le compte-rendu du travail. Le professeur reprend... On parle tout le temps. Et cette activité, la parole orale, est la seule que personne ne prépare, la seule dont personne n'évalue la qualité et la seule dont on ignore souvent les objectifs. Elle irait de soi ?

Les réflexions que je propose ici, se sont développées dans des laboratoires de recherche et des cours optionnels, pendant la formation des maîtres du secondaire deux à l'université de Fribourg en Sciences de l'Education. Parallèlement nous avons aussi visionné des films de cours donnés par des professionnels. Or il est intéressant d'observer la qualité des interventions orales des profs expérimentés, mais il est aussi surprenant de découvrir combien l'improvisation a ses limites et ses défauts. Cela pose la même question : peut-on préparer, peut-on exercer, peut-on travailler les interventions orales ?

Il est difficile de toucher à ce tabou. D'un côté, le prof aime intervenir d'une façon improvisée. Il se sent en pleine possession de ses moyens et il pense devant les élèves tout en parlant. Son hubris est telle qu'il ne se demande pas trop si les élèves suivent. Par ailleurs, après 68 on a beaucoup valorisé la participation, donc tout professeur pense bien faire en lui donnant une belle part dans son cours. Et les élèves aiment discuter. Donc tout le monde semble heureux. Donc la question n'est pas tant peut-on travailler l'oral que le veut-on vraiment ?

Observer ce qui se passe

Depuis 1950, autour de Lipman (1995) en Amérique et en langue anglaise se sont développées des pratiques de philosophie avec enfants. Ses pratiques donnent une grande place à l'enfant, mais accompagnent aussi l'animateur avec une didactique très subtile tant au niveau des habiletés de pensée développées chez l'enfant que des formes de prises de parole nécessaires pour stimuler l'enfant, et exiger de sa pensée et de son expression (Gagnon et Sasseville, 2007).

Dans l'espace francophone, pendant les dernières années du XX^e siècle se sont créées des écoles de philosophie avec/pour les enfants (Tozzi, 2007 ; Brennifer,

1. Contact: natalia.frieden@unifr.ch



2007). Parallèlement on a vu des nouvelles pratiques de la philosophie se développer². Elles se sont exprimées à travers une quantité de colloques annuels à l'Unesco à Paris. L'aspect commun à ces différents chantiers est d'une part leur proximité à la philosophie, et d'autre part l'utilisation de l'oralité. D'où le terme de DVP, Discussion à Visée Philosophique.

Ce que l'évolution des Nouvelles Pratiques de discussion (et plus spécifiquement les NPP de philosophie) a mis en lumière est que l'oral existe, qu'il est riche et complexe, et qu'il doit être travaillé et finalement qu'il y a des exercices possibles, une didactique nécessaire, des apprentissages à mettre en place. Les NPP ont axé leur attention principalement sur les discussions/débats/tables rondes/conseils, développant un vaste champ de recherche sur la prise de parole, l'écoute, et le dialogue.

Je me suis spécialisée dans ce domaine nouveau et créatif, tout en continuant à enseigner la didactique de la philosophie à des futurs profs de philosophie. Il m'est apparu une nécessité de faire converger les deux domaines de recherche. Pourtant, il y a très peu de cours de philosophie ou d'autre matière, construits autour d'une *discussion* organisée, à proprement parler. Or, tous les cours sont dialogués. Je propose donc de regarder avec l'attention, l'expertise et la didactique issues des NPP, la dimension dialoguée des cours. Cette transposition me semble justifiée par le fait que dans un cours dialogué, le professeur « anime » le dialogue comme dans la discussion. Il la facilite³, il la guide, il l'anime, il la dirige vers quelque chose qu'il veut...

Ce sont les grands courants de *discussions* qui éclairent cette dimension de la profession de l'enseignant. Les NPP (Nouvelles pratiques de la philosophie⁴ surtout) nous rendent conscients des enjeux et nous forment à analyser ce qui se passe pendant un échange verbal. Ils nous donnent les moyens de mieux comprendre la responsabilité du formateur à l'égard de la qualité de ce geste professionnel, qu'on peut nommer (comme dans une *discussion*) « l'animation ».

A quelles conditions une animation est-elle exigeante et efficiente ? Il ne s'agit pas de discuter comme dans un café de commerce pour le plaisir de l'échange. Il s'agit de penser grâce et par la discussion. Michel Tozzi qui craint « l'insoutenable légèreté de l'oral » a travaillé les formes d'intervention, de demandes, de relances, du professeur⁵. Que faire en formation des professeurs pour les former ? Comment former les élèves à ces moments ? Telles sont les questions que je me pose.

2. Les NPP sont des chantiers divers : les cafés philo, la philo en entreprise, la philo et les soins, la philo et l'art, la philo et la formation, la philo dans l'école, la philo-insertion...

3. Il est intéressant que dans certaines écoles de discussions philosophiques, l'animateur s'appelle en anglais « the facilitator ». En effet, il devrait « faciliter » le passage de la pensée à la parole. Encore faut-il qu'il apprenne à la faire.

4. « Les Nouvelles Pratiques de la Philosophie » est le nom qui est donné à un colloque qui se donne depuis une quinzaine d'années, autour de toutes les nouvelles pratiques de la philo (philo avec les enfants, philo en entreprise, café-philo, conseil philo...). Depuis 10 ans il se passe à l'Unesco à Paris, à l'occasion de la fête de la philosophie.

5. Michel Tozzi a participé à Grenoble à une discussion en 2015, sur une de ses animations faite d'une discussion à l'Unesco. Son article bientôt à paraître, porte sur la boîte à outil de ses interventions. Il en fait une typologie très didactique.



J'ai construit une didactique autour de ce que Y. Clot appelle un «geste professionnel» tel que : commencer un cours, donner une consigne, informer sur une connaissance importante à savoir, dialoguer avec des élèves, les interroger oralement, etc.... J'ai fait filmer un cours de chacun de mes étudiants en formation, et j'ai choisi des morceaux de leurs cours filmés, en isolant leurs «gestes professionnels» pour les regarder, les observer, les analyser. Nous avons vu ensemble ces films de gestes et nous les avons examinés entre professionnels. Tout était visible et proposé à la compréhension commune. L'oralité de ces cours a étonné chacun. Il était déroutant, pour tous ces futurs professeurs, de constater combien les cours n'avaient été préparés qu'au niveau du contenu, de la planification de l'heure, des exercices à faire en classe, parfois du concept d'un joli début de cours, etc mais jamais du point de vue de ce que l'on dirait, de comment on le dirait, d'à quelle fin on parlait, et de combien on poserait de questions et pour quoi. Comme si cela allait de soi, comme si parler pouvait toujours s'improviser. L'oral était le grand absent de la préparation, le grand absent de la conscience de la nature de notre profession, alors qu'il occupait tant de temps et qu'il était la forme de notre rapport à la classe.

De même, cette dimension est peu évaluée. Nous, les formateurs, nous ne l'évaluons chez nos étudiants qu'accidentellement mais pas systématiquement. Et souvent nous n'évaluons que le petit bout de cours magistral, alors que c'est le seul qui est presque de l'écrit oralisé ! Finalement, souvent, nous ne l'évaluons que du point de vue de son contenu.

Il est ressorti que l'oral existe et qu'il est au milieu de toute notre activité, comme le nez au milieu du visage. C'est le fondement ou plutôt le tissu, la consistance de notre relation à nos élèves. Voir et analyser ces cours ensemble, mes étudiants et moi-même, a permis une vraie découverte pour mes étudiants. La découverte ne portait pas seulement sur combien ils s'étaient peu préparés à la dimension parlée de leurs activités. Mais combien leur profession était relationnelle et orale. Cette compréhension modifiait l'idée qu'ils se faisaient d'eux-mêmes, de leur métier et de leur rapport avec les élèves. La remarque qui surgit de cette prise de conscience est simple : si on se parle autant, la parole est importante. On pense en parlant et, donc, on doit respecter, former, écouter, exiger cette pensée orale de soi-même et de nos élèves. C'est la découverte que la formation passe par la parole, et provoque une réaction faite de paroles.

Comment maîtriser les gestes professionnels ? De l'observation à l'exercice

Dans mon cours sur l'oralité, j'ai divisé les moments parlés selon leurs spécificités. Chacun peut être appréhendé et donc formé tant en fonction de son (ses) objectifs que de sa forme orale. Ainsi une **consigne** (bien formée en Didactique Générale) devrait être approchée du point de vue de la clarté de son sens ainsi que du point de vue de l'oralité de sa forme. «Pourquoi tant de consignes ne sont pas claires ?» est la question que l'on approche en didactique. Mais «pourquoi tant de consignes ne sont pas vraiment comprises ?» est un problème lié, mais un peu différent, attaché à la dimension dialogique de l'interaction entre prof et élèves.



Le dialogue avec les élèves (qu'il soit participatif, interrogatif, maïeutique) est la partie qui ressemble le plus à une discussion telle que les NPP la comprennent. Je forme donc à la discussion, et aux différentes formes d'animation (Tozzi, 2007 ; Lipman, 2007), afin que les futurs profs prennent conscience de ce qu'ils disent quand ils parlent, et du niveau d'exigence de ces moments. Cette formation part de l'observation d'une discussion selon une méthode.

Le premier aspect que l'on observe est la difficulté à vraiment **écouter** ce que disent les élèves. Il existe plusieurs exercices possibles pour apprendre à écouter (Jeanmart, 2015). Un exercice qui consiste à simplement répéter ce que disent les élèves, est fascinant à faire et analyser. On découvre combien l'écart entre ce qui s'est dit et ce qui a été reformulé par le prof., est grand. Il est souvent du à un besoin de la part du professeur d'entendre et de comprendre ce qu'il désire qu'il y ait dans l'intervention de l'élève. Il voudrait que l'élève ait compris quelque chose, ou qu'il comprenne le sujet comme le professeur. Il y a donc beaucoup d'interprétation et de volonté, dans ce qu'entend un prof. Pour reformuler ce qu'un élève a dit, il faut apprendre à le redire, et écouter à nouveau ce qu'il a dit pour voir ce que l'on a (com)pris et ce que l'on a laissé tomber de ce qu'il a dit. On peut se demander pourquoi et comment se fait ce choix presque inconscient, à l'intérieur de ce que l'élève dit, d'écouter une partie et non pas tout... Apprendre à écouter est difficile. Et pourtant il me semble que la nécessité d'écouter est un fondement moral de notre être en classe. Il y a une forme de postulat de la raison didactique que l'élève pense, et que dès lors cela vaut toujours la peine de l'écouter. Nous sommes en face d'un fondement moral de notre profession. Etrangement, il y a une forme de pudeur à parler de cette dimension de notre rapport en ces termes.

Je forme donc à l'écoute, et à la reformulation, ensemble. Puis j'aborde la **relance**, etc... et donc l'animation à proprement parler. Avec les étudiants nous relevons des relances spécifiques et distinctives de diverses méthodes, nous en faisons une typologie et nous essayons d'observer quel effet a chaque forme d'animation, puis chaque relance spécifique. Puis nous essayons de les utiliser d'abord dans une discussion assez simple pour pouvoir se concentrer sur l'animation. Chaque étudiant anime en utilisant les différentes formes de relances, et le groupe qui observe analyse l'opportunité des choix faits et la possibilité d'en faire d'autres. Ainsi se dégagent, dans la pratique et grâce à elle, une idée de nos finalités différentes et des moyens pour les atteindre.

Une partie importante de tous les cours est composée de **questions**. Interroger est une activité ambiguë et complexe parce que le professeur ne sait pas toujours pourquoi il pose une question. Il existe des formes très différentes de questionnement, et le professeur navigue entre elles sans toujours savoir ce qu'il fait, ou s'il interroge ou pas et pourquoi. Pour former les dialogues faits de questions, il faut distinguer le type de question en jeu, s'il s'agit de vérifier un savoir appris, une réflexion comprise, ou plutôt la recherche d'une pensée, ou finalement il se peut que le professeur veuille faire découvrir une vérité au moyen de questions, comme dans la maïeutique. J'enseigne à observer et découvrir l'enjeu des questions, dans un dialogue enregistré, avec la classe ou avec un élève. Puis je fais analyser le chemin que prend ce processus, et les objectifs de ces moments de questions, et j'en exerce les différentes formes. Une grande partie de la formation est une prise



de conscience, une lucidité de ce que le professeur fait quand il le fait. Une autre partie importante est l'exercice de la concision et de la clarté : dans une suite de questions, combien en faut-il, sans perdre l'attention de chacun, pour aller d'une connaissance bien acquise à une découverte importante et nouvelle ? Dans une chaîne de questions, à quel moment et pourquoi perd-on une partie de la classe et comment y remédier ? Dans un moment de maïeutique, comment chercher ensemble une vérité qui ne soit pas un dada du professeur, ou un mot auquel l'enseignant tient ? Après chaque observation, on peut analyser comment s'y prendre pour éviter un écueil et l'exercer.

Un autre geste professionnel important est la **synthèse**. Comment construire, au pied levé, une belle fin de cours qui recueille dans un bouquet, les idées fortes du cours ? Cela s'exerce facilement : je demande à chacun des futurs profs en formation, de faire la synthèse du dernier cours vécu ou observé. Puis on se corrige les uns les autres, puis on reprend pour l'autre sa synthèse en essayant de faire mieux. Ainsi arrive-t-on à une idée de ce qu'est une synthèse à ce en quoi consiste sa concision, sa simplicité, sa beauté.

L'oralité des élèves

Tels sont certains aspects de l'oralité du prof. Mais il y a **l'oralité des élèves** qui pensent parce qu'ils parlent, comme nous ! Notre méthode d'analyse des cours par des films, nous permet tant de voir ce que fait le prof que ce que dit, fait, l'élève, et de l'interaction dialogique entre eux. Nos observations sont celle d'élèves dans le secondaire deux. A l'examen de films de cours, on découvre bien des fragilités dans notre exigence à leur égard. Par exemple, il nous arrive de nous contenter, pour réponse à une de nos questions, de la moitié d'une phrase quand ce n'est pas d'un seul mot. Et nous reprenons, ravis, l'élève comme s'il avait parlé longtemps et argumenté sa position. Si nous nous contentons de si peu, pourquoi un élève ferait-il un effort pour dire plus ? L'exigence est une interaction ! C'est comme si nous ne prenions pas la responsabilité de la formation de sa parole, comme si le contenu de sa réponse était toujours plus important que sa forme. Mais un seul mot révèle une pensée simple et nous voulons former une pensée complexe et fine ! Après quelques observations de situations de dialogue, un collectif professionnel de professeurs pose des questions importantes et propose des solutions efficaces. Comment exiger de façon à obtenir une argumentation, un exemple, une contre-argumentation ? Comment animer c'est à dire parler pour ne pas interrompre une pensée qui se fait, tout en demandant un éclaircissement, et un approfondissement ? Nous connaissons bien des solutions dans notre grande boîte à outils, mais il faut parfois seulement l'observation pour prendre conscience qu'il manque quelque chose et que la solution existe dans nos compétences. Cet article est pour démontrer l'importance de la prise de conscience des situations. Une observation et une analyse de ce que disent les élèves quand ils parlent, une analyse de la complexité de la langue, de la subjectivité et de l'objectivité de ces moments de parole, nous révèlent qu'il y a du travail à faire. Mais travailler l'oralité des élèves relève d'une autre recherche. Il reste une conviction : tout se forme.



Conclusion

Il y aurait encore tellement à dire sur l'apprentissage de cette modalité de notre profession. Mais il n'y a pas de doute que lorsque l'on affronte les trois grandes tâches de l'école, lire, écrire et parler, la troisième est bien le parent pauvre de notre attention. Et pourtant l'homme pense en mots, qui se cherchent et se trouvent le plus hâtivement possible dans l'urgence de l'oralité, souvent pour les dire et les corriger, les re-choisir, les expliquer, les justifier, et re-négotier son discours en fonction de ce que chacun croit voir l'autre comprendre. Vite, car face à l'autre, chaque homme veut être compris et écouté.

Or, grâce à la parole orale travaillée, et au temps de sa formation, l'homme peut chercher le mot plus correct, la nuance plus fine, l'adhésion plus exacte au réel que le mot veut dire, et qui échappe si souvent à l'emprise de notre pensée.



Références

- Brennifier, O. (2007). Philosopher, c'est se réconcilier avec sa propre parole. *Diotime*, 32.
- Clot, Y. (2001). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin, & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et Education* (pp. 255-277). Bruxelles : De Boeck Université.
- Jeanmart, G. (2015). L'écoute : un exercice de diagnostic. *Diotime*, 65.
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Sasseville, M., & Gagnon, M. (2007). *Penser ensemble à l'école. Des outils pour l'observation d'une communauté de recherche en action*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tozzi, M. (dir.). (2007). *Apprendre à philosopher par la discussion. Pourquoi ? Comment ?* Bruxelles : De Boeck.