

Chapitre 8

BLABLABLA...

**Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de
parole à partir d'un album jeunesse**

Par Stéphane Colognesi et Catherine Deschepper

BLABLABLA...

BLABLABLA... Ou développer des habiletés d'écoute et de prise de parole à partir d'un album jeunesse

Introduction et problématique

Si l'exploitation des albums jeunesse est connue pour mettre en exergue chez les apprenants des habiletés d'écoute (écouter le texte lu par l'enseignant avec ou sans intention particulière) et de prise de parole (répondre aux questions posées à l'issue de l'écoute, dire ce qu'on a compris du contenu, revenir sur les hypothèses déployées pour les confirmer ou les valider), elle est peu – voire pas – du moins en Fédération Wallonie Bruxelles (Communauté française) de Belgique, mise à profit pour travailler véritablement les compétences inhérentes à l'oral au-delà de celle qui concerne l'élaboration des contenus.

Dans une perspective socio-constructiviste, nous avons mis sur pied une séquence didactique visant à travailler le savoir écouter (et principalement la compétence d'organisation générale du texte) et le savoir parler (utiliser un lexique approprié à la prise de parole) au départ de l'album de Fabienne Seguy et Yann Fastier Blablabla. Notre ambition était également, par ce biais, de créer des ponts disciplinaires et interdisciplinaires visant le développement scriptural (Dabène, 1991) des élèves dans toutes ses dimensions (les savoirs et savoir-faire textuels ; le savoir graphier, les savoirs sémiotiques ; mais aussi le rapport à l'écrit).

Dès lors, notre question centrale de recherche est de savoir quels sont les effets du dispositif en termes de progrès des élèves au niveau du développement du vocabulaire. Trois sous-questions s'attachent à cela : les élèves transfèrent-ils les habiletés développées dans d'autres situations ? En quoi les deux versions orales des élèves seront-elles différentes ? Quelle est la pertinence de l'utilisation d'un album (qui n'est donc pas un genre prioritairement oral, même s'il peut servir l'oralisation) au profit d'une amélioration des compétences en savoir parler/écouter ? Pour y répondre, nous avons choisi de mener tant une étude quantitative mesurant les progrès des élèves à différents moments de la séquence, qu'une analyse qualitative dans laquelle, par l'étude de cas d'Yla, nous tentons de montrer comment un élève peut se comporter au fil du dispositif.

Cadre théorique

Notre recherche vise à travailler les compétences en Parler/Ecouter des élèves. En effet, en communauté française de Belgique, les compétences sont organisées en 4 grandes dimensions organisées autour des axes de réception (lire/écouter) et production (parler/écrire) d'une part, et de compétences liées à l'oral (parler/écouter) et l'écrit (lire/écrire), d'autre part. Dans les pratiques, la dimension orale est nettement moins convoquée par les enseignants, entre autres parce qu'elle est difficilement « visible » dans les traces. Elle est souvent confinée à des activités de questionnaires en réception (écouter) ou de récitation/conférence à l'oral. Or, en multipliant les supports et les dispositifs, et en convoquant les supports écrits au service de l'oral, on peut élargir le spectre des apprentissages en savoir parler et écouter, et assurer plus harmonieusement le nécessaire va-et-vient entre production et réception, oral et écrit, qui sous-tend toute activité langagière.

La question des genres, l'oralité, le choix des albums

Si l'entrée dans la littérature par la notion de genre est prédominante dans l'enseignement primaire en Communauté française de Belgique, comme dans d'autres pays d'ailleurs, elle n'en comporte pas moins des risques.

Bronckart (1997) explique que les genres sont des « unités de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence » (cité par Nolin, 2015, p.71). Colognesi et Dolz (2017, p. 180) précisent qu'« associé à l'usage de la langue dans différentes situations discursives et sociales, [le travail par les genres] permet d'amener les apprenants à intervenir adéquatement dans une situation de communication donnée ». Ainsi, il constitue un format prédictif (Bruner, 1983) qui permet à l'élève de s'assurer d'un certain horizon d'attente, et de fonder ses pratiques langagières sur des éléments formels relativement stables. Il amène aussi, entre autres avantages certains, le sens des apprentissages en permettant à l'élève de se représenter la situation dans laquelle le texte envisagé se construit (Dolz, Gagnon & Vuillet, 2011).

Néanmoins, il confine parfois les productions, orales ou écrites, voire leur réception, à des structures figées au sein desquelles la part « créative » de l'individu est gommée au profit du respect de la norme, afin de « rendre plus facile leur reproduction, mais surtout pour faciliter leur évaluation comme tâche scolaire » (Chartrand, Emery-Bruneau & Sénéchal, 2015, p.7). C'est la raison pour laquelle nous avons, lors d'un précédent article, souhaité mettre en avant la possibilité de travailler la dimension philologique du texte, et donc sa singularité, dans une articulation langue-littérature qui lui est propre (Colognesi & Deschepper, 2011).

Une autre difficulté liée à la porte d'entrée par les genres relève des situations de communications pour lesquelles ils sont adaptés. Les genres pratiqués à l'oral et à l'écrit ne sont pas identiques. Si pertinente que soit la distinction d'un point de vue fonctionnel, la pratique des genres oraux à l'école rend difficile la mise en place d'un travail fin sur la langue. Si on s'en tient aux moments les plus courants de l'école primaire — la récitation, l'exposé, la scène de théâtre — on observe une réduction des pratiques dans lesquelles on rencontre essentiellement des activités fonctionnelles ou des apprentissages qui se concentrent sur des compétences spécifiques toujours identiques. Dans le cas du savoir parler, il s'agit essentiellement d'évaluer un déjà-là par le biais de grilles d'observation de la prestation orale (lesquelles grilles sont souvent centrées sur le non verbal et les dimensions vocales); et dans le cas du savoir écouter, la pratique du questionnaire d'audition destiné à déterminer si l'élève a « bien écouté », sans lui proposer une intention particulière attachée à une situation de communication authentique est courante. Dans les deux cas, le travail d'apprentissage est tenu, le droit à l'erreur peu développé, la possibilité de progression faible. Dumais et Lafontaine (2011) relèvent d'ailleurs plusieurs constats faisant écho à cela et renvoyant aux causes des difficultés qu'ont les enseignants à travailler l'oral dans les classes : les connaissances insuffisantes sur les objets d'enseignement de l'oral, le manque de formations, les imprécisions dans les programmes d'études et la carence de matériel didactique.

Il paraît dès lors prioritaire de développer ces deux domaines de compétences (le parler et l'écouter) via des dispositifs didactiques qui permettent d'aborder d'autres apprentissages, de concentrer l'attention de l'élève sur d'autres dimensions du texte. Pour ce faire, il

semble intéressant, en renfort des propositions didactiques spécifiques à l'enseignement de l'oral par les genres (Dolz & Schneuwly, 1998 ; Gagnon & Dolz, 2016 ; Lafontaine, 2011 ; Sénéchal, 2017) de mobiliser tout à la fois les évolutions didactiques effectuées dans les domaines du savoir lire et du savoir écrire (production de plusieurs versions, proposition d'étayage pour évoluer, exploitation des interactions entre oral et écrit, démarche intégrée, etc.) (Simard, Dufays, Dolz & Garcia-Debanc, 2010) et les productions écrites dont la destination n'est pas, a priori, orale.

Dans cette perspective, l'utilisation des albums nous a semblé intéressante. En effet, d'une part, les travaux de Morin, Parent et Montésinos-Gelet (2006) relèvent l'impact positif d'une approche centrée sur le livre jeunesse tant sur les plans conceptuel, matériel, pédagogique que sur la motivation et les apprentissages des élèves, et, d'autre part, Dumais (2014) mentionne que la littérature jeunesse est une porte d'entrée excellente pour proposer différents actes de parole aux élèves. Nous avons donc choisi de mobiliser dans notre étude les albums et spécifiquement les albums à structures itératives qui, parce qu'ils ne sont pas envisagés sous une dimension générique, permettent, pour ce qui concerne les dispositifs didactiques, de sortir de la classique lecture à voix haute. Ils présentent un élément de répétition qui constitue leur dimension itérative, et, par la mise en évidence de cet élément, focalisent l'attention des élèves sur un fait de langue (un temps, une structure syntaxique, un élément de grammaire ou de lexique spécifique) à identifier puis à reproduire. Dans le cas qui nous occupe, l'album utilisé (*Blablabla* de F. Seguy et Y. Fastier) est construit sur une double régularité, celle de l'utilisation des six personnes de la conjugaison à l'indicatif présent, et celle de la mobilisation d'un lexique varié autour d'une thématique.

La grammaire et le vocabulaire à l'école

Souvent confiné aux EOS (exercices oraux systématiques) qu'on trouve au début des séquences didactiques en grammaire textuelle, le recours à l'oral est tout à la fois jugé fondamental pour les apprentissages langagiers, et relativement peu convoqué dans ce cadre, l'ensemble de la séquence d'apprentissage visant généralement à fixer le traitement orthographique du point de grammaire envisagé. L'oral peut cependant, c'est notre postulat, conserver bien plus longtemps cette prééminence originelle au sein des apprentissages. Il peut avoir un rôle qui dépasse la simple réminiscence ou l'inscription dans une mémoire de travail des situations à traiter.

En effet, si on laisse de côté le débat entre grammaire du texte (voire, plus souvent grammaire dans le texte) et grammaire de la phrase (Combettes, 2012), et qu'on inscrit davantage le fait de langue dans une dimension communicationnelle, le recours à l'oral, et les compétences acquises des élèves dans ce domaine, peut aider l'entrée dans l'apprentissage, en cela que l'oral :

- vient s'inscrire dans la zone proximale de développement de l'élève, puisqu'il en maîtrise généralement les compétences de base permettant la communication ¹³;

¹³ Cela dit les pratiques orales d'élèves d'origine défavorisées peuvent être parfois éloignées des pratiques orales développées à l'école. La présence, par ailleurs, d'élèves allophones n'assure pas pour tous les individus d'un groupe cette maîtrise. Il est alors intéressant de les faire participer aux activités - pour ne pas les stigmatiser - tout en les soutenant quand c'est nécessaire.

- présente une dimension communicationnelle plus immédiate, moins différée que l'écrit, et permet donc un retour de l'interlocuteur plus spontané ;
- inscrit la dimension orthographique dans une perspective graphophonologique, qui ne couvre, certes, pas tous les attendus, mais permet de sérier les difficultés liées à l'encodage écrit. C'est particulièrement le cas en conjugaison, par exemple, où le principe de syllabes ouvertes ou fermées trouve sens via l'oralisation des formes écrites.

De la même manière, le recours à l'oral et aux albums pour les questions de lexique permet d'activer plus facilement les dimensions opératoires et conditionnelles du savoir, et d'inscrire plus durablement les acquis dans le champ des connaissances rapidement mobilisables par l'élève (Tardif, 1997). En outre, le recours à la phonologie, dès lors qu'il s'agit d'interpréter sémantiquement un nouveau mot, présente une pertinence non négligeable si on considère la nécessaire articulation des voies lexicales mémorielles et phonologiques pour l'accès au vocabulaire (Dehaene, 2007).

Dans la mesure où l'acquisition du vocabulaire nécessite sa manipulation, sa mobilisation en contexte, il nous apparaît que le recours à une phase orale et à l'articulation entre encodage écrit et intégration sémantique dans un réseau lexical hiérarchisé offre une articulation cohérente entre les compétences parler/écouter et leur lien, leur incidence sur le lire/écrire.

Méthodologie

Le dispositif que nous avons testé a pour ambition de faire produire aux élèves de 10-12 ans un discours en rentrant dans la logique de l'auteur de l'album jeunesse « Blablabla ».

Sujets

Nous avons testé le dispositif dans le courant des mois d'avril et mai, dans deux classes choisies d'une part pour leurs ancrages socio-économiques différents et, d'autre part, pour leurs pratiques enseignantes très opposées. La classe 1, située dans une commune favorisée, comporte 24 élèves de sixième primaire (10 filles/14 garçons). Tous les élèves sont d'origine belge et aucun n'est en retard scolaire. La majorité a de bons résultats en français. Les habitudes de travail dans la classe sont plutôt « classiques » et axées sur les savoirs. La classe 2, issue d'une école bruxelloise à encadrement différencié¹⁴, comporte 22 élèves de cinquième primaire (8 filles/14 garçons). 13 élèves sont d'origine belge tandis que les autres sont d'origines extrêmement variées. L'école est un établissement à pédagogie « Freinet », qui propose quotidiennement des dispositifs actifs amenant les élèves à construire leurs savoirs. Il s'agit d'une école communale qui draine, d'une part, des enfants de parents qui ont fait le choix volontaire de cette pédagogie et, d'autre part,

¹⁴ L'encadrement différencié en communauté française de Belgique correspond à l'ancienne dénomination d'école en « discrimination positive ». Les écoles en encadrement différencié sont situées dans un territoire dont l'indice socioéconomique de la population est faible. Par un arrêté gouvernemental de 2011, les écoles qui se situent dans de tels environnements reçoivent des moyens supplémentaires en personnel et budget pour développer l'accompagnement des élèves les plus précarisés. L'indice de l'école définit l'aide qu'il peut obtenir. Dans le cas de l'école en question, l'indice est de 4 sur une échelle de 20 (l'indice 1 étant le plus faible).

BLABLABLA...

des enfants issus de la population du quartier, beaucoup plus précarisée, et qui n'a pas nécessairement plébiscité les pédagogies actives.

Dans les deux classes, l'enseignant a reçu le protocole et le matériel. Nous lui avons explicité les différentes étapes et activités attendues des élèves et c'est lui qui a dispensé l'activité.

Instrumentation

Nous avons recueilli plusieurs types de données afin de pouvoir discuter le plus finement possible des effets du dispositif.

Nous avons construit un pré- et un post-test afin de pouvoir mesurer l'évolution des élèves. On peut s'étonner du fait que les pré- et post-tests soient exclusivement écrits pour une évaluation de l'oral. Cette décision a été prise sur base d'une double contrainte ; d'une part, il s'agissait de ne pas trop alourdir le temps de passation de l'expérimentation pour la rendre facilement organisable dans les classes, d'autre part, et plus fondamentalement, parce qu'il s'agissait de déterminer si le travail sur l'oral présentait des répercussions positives également dans les compétences écrites des élèves, ceci afin de légitimer le travail de l'oral au sein d'un enseignement qui priorise l'écrit dans une logique d'efficacité didactique.

Le tableau 8.1 reprend les différents items mobilisés et l'intention qui s'y rapporte. Les questions 1, 5, 6 et 7 sont directement en lien avec l'apprentissage dédié (les champs lexicaux convoqués dans la séquence) tandis que les autres permettent d'observer si une progression est visible au-delà de l'objectif fixé (au niveau des expressions, de la conjugaison...).

Tableau 8.1

Questions du pré- et du post-test

Question 1	Écris le plus de mots que tu peux (des synonymes) et qui signifient la même chose que « parler ». (Par exemple, pour chanter, on pourrait dire fredonner, entonner...)	Champ lexical de « parler », thématique de l'album
Question 2	Complète ces expressions : – Être muet comme..... – Avoir une faim de..... – Avoir l'estomac.....	Expressions de l'album
Question 3	Conjugue le verbe « manger » à toutes les personnes de l'indicatif présent. Fais pareil avec un verbe de ton choix qui est un synonyme de « manger ».	Conjugaison à l'indicatif présent
Question 4	Recopie les mots en les classant en fonction de leur intensité : crier famine - manger - déguster — s'empiffrer — être gavé — être repu	Progression dans un même thème
Question 5	Écris le plus de façons différentes de dire « j'ai froid ».	Champ lexical de « avoir froid », thématique de travail d'un groupe
Question 6	Écris douze expressions ou groupes de mots qui commencent par « être » et qui permettent d'exprimer des sentiments.	Champ lexical des « sentiments », thématique de travail d'un groupe
Question 7	Écris le plus de façons différentes de dire « j'ai chaud ».	Champ lexical de « avoir chaud », thématique de travail d'un groupe

Nous avons utilisé trois grilles d'évaluation pour mesurer les effets du dispositif. Deux correcteurs ont été mobilisés à chaque opération pour établir ensuite une synthèse des résultats. Les grilles d'évaluation, volontairement « simples », nous ont permis de mesurer si un gain était observable et s'il y avait intérêt à poursuivre un travail didactique sur l'oral. Dans une perspective plus fine, il faudrait proposer des grilles d'analyses plus détaillées.

La **première grille** (Tableau 8.2) a été utilisée pour passer au crible les **deux productions orales** en nous intéressant au **contenu** déployé dans le message. Nous avons ainsi réécouté les enregistrements et complété les différents items.

Tableau 8.2

Grille d'évaluation du contenu du message

	1re version		2e version	
La thématique est respectée.	0	1	0	1
La structure correspond à celle de l'auteur (personnes).	0	1	0	1
Plusieurs blocs de textes différents avec un élément de rupture identifiable.	0	1	0	1
La progression est pensée et audible.	0	1	0	1
Nombre de mots thématiques.	...		...	
Originalité.	0	1 2	0	1 2

La **deuxième grille** (Tableau 8.3) nous a permis d'évaluer les deux productions orales, mais cette fois en nous centrant sur **l'oralisation du message**. Là encore, nous avons écouté plusieurs fois le message enregistré afin de compléter chaque item.

Tableau 8.3

Grille d'évaluation de la prestation orale

Aspect à observer	Explication	1er jet				2e jet			
		0	1	2	3	0	1	2	3
Articulation	Articule bien : on comprend tous les mots, même les plus compliqués.								
	Les liaisons sont correctes, la prononciation aussi.								
Intonation	Tient compte du contenu.								
	Pas d'hésitations.								
Volume	Mot de rupture apparent.								
	Impression d'un texte oral et pas lu.								
	Ne parle ni trop fort ni trop faiblement.								
Débit	Augmente ou diminue de volume quand c'est nécessaire.								
	Ne parle pas trop vite ou pas trop lentement.								
Organisation	Modifie le rythme en fonction de l'intention.								
	La parole est organisée dans le groupe, le temps de parole est équilibré.								
	La parole se distribue spontanément (sans interventions parasites).								

Étant entendu que les productions se sont faites par équipe de quatre ou cinq élèves, nous avons utilisé une grille par groupe.

BLABLABLA...

La troisième grille, quant à elle, est individuelle et est destinée à rendre compte des **transferts** possibles dans une tâche inédite des savoirs mobilisés dans la séquence. Pour cela, nous avons, à l'issue du dispositif, soumis chaque élève à une **situation de production nouvelle**, avec un champ lexical qui n'a pas été abordé pendant la séquence : celui du sommeil. Ainsi, il a été demandé à chacun de réaliser une partie d'un album intitulé « Zzzzz » en adoptant la même structure que celle adoptée par F. Seguy, et en construisant au moins deux parties. Nous avons évalué la préparation de prise de parole, c'est-à-dire le premier jet écrit de chaque élève sur base des items proposés dans le tableau 8.4.

Tableau 8.4

Grille d'évaluation de la tâche de transfert

La thématique est respectée.	0	1	
La structure correspond à celle de l'auteur (personnes).	0	1	
Plusieurs blocs de textes différents avec un élément de rupture identifiable.	0	1	
La progression est perceptible.	0	1	2
Nombre de mots thématiques.	...		
Originalité.	0	1	2
Nombre de verbes bien orthographiés (terminaisons).	...		

Au-delà des mesures chiffrées, nous voulions également comprendre ce qui s'était passé à l'intérieur du dispositif pour les élèves eux-mêmes, nous amenant « à détecter des comportements, des processus ou des modèles pratiques » (Kaufmann, 2004, p. 24). Pour cela, les différentes interactions ont été enregistrées et retranscrites dans l'optique d'étayer la manifestation de certains phénomènes.

De plus, afin de comprendre finement ce qui se passe dans le chef des élèves, nous avons demandé aux enseignants de sélectionner trois élèves aux profils variés que nous avons soumis à des questions métacognitives (Colognesi & Van Nieuwenhoven, 2016), avant, pendant et après les différents temps de la séquence.

Tableau 8.5

Médiations métacognitives sollicitées pendant l'expérimentation

A	Explique ce que tu as compris de la tâche proposée.
Pour les trois élèves : avant la tâche (orienter, planifier)	Comment vas-tu procéder : par quelles étapes penses-tu passer ? À ton avis, quelles vont être les difficultés que tu pourrais rencontrer ? Quel est ton objectif personnel par rapport à cette tâche ? À quoi veux-tu arriver ?
B	Décris-moi comment tu as fait pour arriver à cette conclusion qu'il fallait faire ça.
Pour trois élèves : pendant la tâche (vérifier, réguler)	Peux-tu me décrire ce que tu es en train de faire ? Explique-moi ta démarche pour en arriver à... Qu'as-tu déjà fait, que vas-tu faire ensuite ?
C	Comment t'y es-tu pris pour réaliser la tâche proposée ? Par quelles étapes es-tu passé-e ?
Pour tous : après la tâche (évaluer, auto-réguler)	Es-tu satisfait-e de ta production par rapport à la demande/à ton objectif ? Pourquoi ?
D'abord individuellement, puis partage en groupe-classe	Dans l'activité, qu'est-ce qui t'a aidé ? Si demain, tu refais la même activité, quelles stratégies vas-tu adopter pour être plus efficace ? Pourquoi ?

Déroulement

Le déroulé de la séquence est proposé dans le tableau 6. Il donne à voir les étapes du dispositif pour lequel six périodes de cours de 50 minutes sont nécessaires. Les annexes documentent sur le matériel distribué et les tâches concrètes vécues.

Tableau 8.6

Déroulé de l'activité « Blablabla » (Colognesi & Deschepper, 2014)

Intention et mise en projet	annonce de l'intention : « vous allez apprendre à rassembler et trouver des mots pour vous exprimer autour d'un thème qui vous spécifie » ; proposition du support de départ : l'album jeunesse « Blablabla » ; observation de la couverture et émission d'hypothèses.
Recherche individuelle/défi	première écoute de l'album (support sonore enregistré) en suivant les illustrations montrées par l'enseignant. L'intention d'écoute est ici de pouvoir valider/corriger les hypothèses formulées ; retour sur les hypothèses et tour de table pour débusquer l'intérêt du texte : le mot « parler » est décliné à l'aide de plusieurs synonymes ; annonce du projet de prise de parole : s'exprimer à la manière de « blablabla », mais à partir d'un autre thème que celui de la parole. Cette prestation orale se fera par sous-groupe. Elle sera diffusée d'abord dans la classe, puis enregistrée/filmée pour la déposer sur le blogue de l'école ; deuxième écoute avec une intention particulière : trouver comment l'auteur a conçu son album et a décliné le thème de la parole ; prise de note par les élèves.
Mise en commun	partage des observations et mise en évidence des règles que l'auteur s'est donné pour créer son message ; écoute supplémentaire avec comme intention de dessiner la ligne de la voix, de repérer les intonations, les variations... partage autour de cette écoute spécifique et traces au tableau.
Tâche de groupe	sur base des aspects découverts (tant dans le contenu que dans la forme), la tâche est de construire un message à la manière de « blablabla » à partir d'un autre thème reçu (le froid, la chaleur, le repas, les vacances, les sentiments : annexe 1).
Recherche en sous-groupe	par 4 ou 5, préparation sur papier la prise de parole ; relances pour aider les élèves dans ta tâche (1 : le texte original ; 2 : consulter le dictionnaire et/ou le dictionnaire des synonymes ; 3 : la structure du texte sous forme de schéma ; 4 : une banque de mots en vrac à utiliser ; 5 : une banque de mots, classés par thématiques : annexe 2) ; essais d'oralisation en sous-groupes.
Premier jet de prise de parole	présentation par chaque groupe à l'ensemble de la classe. La prestation est enregistrée ; rétroaction après chaque prestation : laisser un défi à chaque groupe pour la prochaine prise de parole.
Analyse de la prestation	recherche de pistes d'améliorations ; en sous-groupe, se ré-entraîner pour une seconde prestation.
Deuxième version	seconde prise de parole (toujours enregistrée) ; réécoute des pistes et mise en évidence par les élèves des modifications perçues.
Conclusion/Méta cognition	prise de recul sur l'activité sur base de questions : qu'a-t-on fait ? Par quelles étapes sommes-nous passés ? Qu'avons-nous appris ? comment trouver des mots pour s'exprimer sur une thématique particulière ? traces écrites en termes de stratégies de prise de parole.

Méthode d'analyse des données

Les différents résultats recueillis ont fait l'objet d'une analyse statistique via un T-Test utilisé pour comparer les moyennes des élèves aux deux temps où ils ont été évalués ; et le test tau de Kendall pour déterminer le degré d'accord entre juges. Des différentes

BLABLABLA...

retranscriptions des interactions et médiations métacognitives, nous avons réalisé une analyse fine et isolé des verbatim représentatifs.

Considérations éthiques

Le dispositif a été testé dans deux classes dont nous avons déterminé les caractéristiques les plus prégnantes. Les élèves et leurs parents ont tous été avertis de la démarche de recherche et signalé leur accord pour l'exploitation didactique des résultats (productions écrites, enregistrements, entretiens métacognitifs). Les enseignants ont reçu les résultats de la recherche via une version antérieure du présent article proposée lors du REF de Montréal en octobre 2015. Les noms des élèves ont été codés, et les prénoms cités sont des prénoms d'emprunt.

Résultats

Le premier point rend compte des résultats des élèves aux différents tests évaluatifs. Le second point met en avant l'aspect qualitatif sur base de l'analyse des interactions et des médiations métacognitives.

Étude quantitative

Mentionnons d'emblée qu'il n'y a pas de différence significative entre les résultats apportés par les deux correcteurs, ils sont en effet très convergents pour chaque item. Le Tableau 8.7 présente les résultats des élèves aux deux tests qui encadrent le dispositif.

Tableau 8.7

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves des deux classes aux pré- et post-test ; * : résultat significatif au seuil $p < 0,05$; ** , $p < 0,01$; *** , $p < 0,001$ (n.s = non significatif).

		Q1 : champ lexical « parler » (occurrences)	Q2 : expressions /3	Q3 : conjuguer /12	Q4 : progression autour de « manger » /6	Q5 : champ lexical « avoir froid » (occurrences)	Q6 : champ lexical « sentiments » (occurrences)	Q7 : champ lexical « chaleur » (occurrences)
classe 1	pré-test	2,20 (1,25)	1,25 (0,67)	9,29 (2,97)	4,79 (2,34)	2,12 (1,32)	5 (2,70)	1,50 (1,17)
	post-test	9,58 (2,58)	2,83 (0,38)	11,87 (0,44)	6 (0,00)	10,12 (4,42)	10,41 (1,38)	12,20 (4,64)
	T-Test	208,79	100,03	17,76	6,39	71,91	62,99	119,89
	F (1,46)	***	***	***	**	***	***	***
Classe 2	pré-test	2,12 (1,45)	1,13 (0,63)	10,63 (2,57)	2,29 (0,58)	1,54 (1,10)	4,90 (2,44)	0,90 (0,29)
	post-test	3,59 (2,01)	1,15 (0,80)	11,87 (2,10)	3,59 (0,58)	3,27 (1,48)	8 (2,28)	2,90 (0,29)
	T-Test	7,52	2,12	0,59	0,58	19,19	18,71	22,63
	F (1,42)	*	n.s.	n.s.	n.s.	***	***	***

Pour pouvoir attribuer des progrès remarquables au dispositif, nous nous devons d'abord de comparer les deux groupes avant la séquence d'enseignement. Ainsi, quand on compare les deux classes au pré-test, l'analyse révèle qu'il n'y a pas de différence significative dans 6 des items questionnés sur 7. En effet, la question 4, relative à la progression autour du terme « manger » ($F [44,1] = 4,20$; $p < ,05$) montre une différence significative entre les

deux classes au début du processus. La majorité n'étant pas significative, nous pouvons raisonnablement penser que les deux groupes sont de même niveau en ce qui concerne les indicateurs concernés et attribuer les évolutions au dispositif mis en place.

À ce propos, l'analyse statistique renseigne d'une évolution significative des deux classes¹⁵. Dans la première, tous les items interrogés ont bougé de manière très significative, alors que dans la seconde, 4 items sont différents statistiquement parlant, ceux en lien avec les objectifs immédiats d'apprentissage.

Il est surprenant de lire les résultats du groupe 1. En effet, on observe un gain très marqué pour les thématiques travaillées en séance. Ainsi, on constate pour « parler » un passage de 2,20 (1,25) à 9,58 (2,58), pour « avoir froid » de 2,12 (1,32) à 10,12 (4,42), pour « les sentiments » de 5 (2,70) à 10,41 (1,38) et pour « avoir chaud » de 1,50 (1,17) à 12,20 (4,64).

Nous expliquons ce phénomène par deux raisons. Tout d'abord, en regardant finement les chiffres, pour les items 5, 6 et 7, on constate un résultat impressionnant pour quatre ou cinq des élèves à chaque fois (allant jusque 18 items cités). Ce sont les élèves qui ont travaillé cette thématique pendant l'activité. Dès lors, il semble qu'avoir réalisé deux versions, préparé ensemble et répété plusieurs fois la prestation aient permis de mettre en mémoire une série de mots qui ont été convoqués pour répondre au post-test. La tâche de recherche et de production (situation problème) a donc eu un effet bénéfique sur le déploiement du champ lexical de ces élèves.

Par ailleurs, le résultat est aussi significatif pour l'item « parler » et une évolution est constatée également chez tous les élèves pour « froid, chaud et sentiment ». Dans ce cas, c'est plus probablement le fait d'avoir entendu plusieurs fois le texte dans une perspective d'écoute intentionnelle qui a amené un gain.

Nous basant ainsi sur les résultats aux pré- et post-tests, nous pouvons conclure que les sauts qualitatifs espérés ont eu lieu et que l'activité a donné les effets désirés en termes de développement du lexique.

En observant le Tableau 8.8, qui met en exergue les résultats des élèves aux items relatifs au contenu développé dans leur message, on constate qu'il n'y a pas de progrès entre la première et la seconde version orale, ce qui nous semble très positif. En effet, cela signifie que le temps de préparation de la prise de parole a été largement utilisé pour construire un texte répondant, dès la première prestation orale, à l'intention de communication au niveau du contenu à faire passer. Cela est intéressant dans le sens où, à partir du moment où le message est construit, le « champ des préoccupations des élèves » est donc libre pour traiter les questions d'oralité. L'annexe 3 donne à voir les productions finales des élèves, retranscrites. On peut y apprécier la variété des termes utilisés, la structure et, globalement, la qualité des productions en lien avec l'album de départ.

¹⁵ Il faut en outre signaler que pour l'expérimentation dans la classe 2, l'enseignant n'a pas suivi le protocole à la lettre, comme ça a été le cas dans la classe 1. Ainsi, les élèves ont réalisé l'activité juste après le pré-test (d'où certains effets de contagion avec le test) et ont disposé de moins de temps de réalisation pour l'ensemble des tâches.

Tableau 8.8

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de la classe 1 (P6) aux items « message » ; * : résultat significatif au seuil $p < 0,05$; **, $p < 0,01$; ***, $p < 0,001$ (n.s = non significatif).

		respect de la thématique /1	respect de la structure /1	plusieurs blocs de texte /1	progression /1	nombre de mots thématiques (occurrences)	originalité /2
Classe 1	Version 1	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	23 (1,41)	1,6 (0,22)
	Version 2	1 (0)	1 (0)	1 (0)	1 (0)	23,8 (0,44)	2 (0,22)
	T-Test F (1,8)	0	0	0	0	1,45	3,6
		n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n. s.

Par contre, pour les items relatifs à la prestation orale proprement dite (articulation, intonation, volume, débit et organisation), présentés dans le **tableau 8.9**, les progrès entre les deux moments de prestation sont remarquables. Ce n'est pas tant la qualité de la lecture ou de l'oralisation qui sont ici en jeu, et dont le gain peut s'expliquer par une mémorisation même implicite du texte, qu'une prise en compte réelle de l'auditoire. En effet, entre le premier et le second passage devant la classe, les groupes ont reçu un commentaire de leur public, qui s'est prononcé de façon bienveillante sur les éléments à améliorer. La prise de conscience que le premier passage devant la classe avait pour objectif de mettre en évidence les éléments à améliorer, l'envie de partager, le fait de se présenter en groupe solidaire et non seul face aux autres, ont rendu l'activité constructive. Les hésitations, l'intonation, la prise en compte des éléments de contenu et l'articulation ont ainsi été fortement améliorées. Le débit a été adapté afin de rendre le message plus compréhensible. Il semble donc que le simple fait de pouvoir reproduire la prestation orale, en ayant bénéficié d'un apprentissage informel sous couvert des retours des auditeurs, ait permis une nette amélioration des présentations. Ce qui est intéressant ici, c'est de constater que :

- les éléments de construction du message étant consolidés, il a été possible de se concentrer sur sa seule diffusion ;
- les auditeurs n'ont pas été considérés comme un public passif, puisqu'ils ont eu une tâche d'écoute via les commentaires à renvoyer à leurs pairs (laquelle tâche les intéressait dans la mesure où ils étaient amenés, eux aussi, à présenter un texte devant le groupe) ;
- la répétition de la tâche a rendu les élèves plus performants via la prise en compte de leur « public » ;
- la simple intervention des élèves a suffi à améliorer les productions (sans que l'enseignant ait eu à mettre en place un moment de structuration formalisé).

Tableau 8.9

Moyennes et écarts-types des résultats obtenus par les élèves de la classe 1 (P6) aux items « oralité » ; * : résultat significatif au seuil $p < 0,05$; ** , $p < 0,01$; *** , $p < 0,001$ (n.s = non significatif).

		articulation		intonation		volume		débit		organisation			
Classe 1		compréhension des mots	liaisons	en fonction du contenu	hésitations	mot rupture	oralité/lecture	volume global	varie en fonction de l' intention	débit global	varie en fonction de l' intention	circularité de la parole dans le groupe	pas d' intervention parasite
	Version 1	1,2 (0,44)	1,6 (0,54)	1,6 (0,28)	1,6 (0,89)	1,6 (1,34)	1,80 (0,83)	1,6 (0,54)	1 (0,14)	1 (0,17)	1 (0,28)	2,8 (0,44)	2,8 (0,2)
	Version 2	3 (0)	3 (0)	3 (0)	2,4 (0,33)	2,6 (0,89)	2 (0,70)	2,8 (0,44)	2,8 (0,14)	2,4 (0,17)	2,4 (0,28)	2,8 (0,44)	2,8 (0,2)
	T-Test	81	32,66	12,25	2,90	1,92	0,16	14,4	81	32,66	12,25	0	0
	F (1,8)	***	***	***	n.s	n.s	n.s	**	***	***	**	n.s	n.s

En ce qui concerne la tâche de transfert, les résultats des élèves sont satisfaisants dans les deux classes et révèlent un apprentissage. En effet, dans les items relatifs à la mobilisation de la thématique, la structure de l'auteur (tant dans la déclinaison en plusieurs pronoms que dans l'enchaînement de blocs distincts entrecoupés d'un élément de rupture en lien avec le thème imposé) ou encore la présence d'une progression, les élèves obtiennent des résultats très positifs.

Deux différences, significatives statistiquement, sont observées entre les deux groupes. La première se situe au niveau du réseau thématique mobilisé : une moyenne de 10,37 (0,48) mots différents en lien avec la thématique dans la classe 1 pour 6,04 (0,51) dans la classe 2, sur les 12 attendus, puisque nous avons demandé aux élèves de créer au moins deux parties. La seconde différence est visible au niveau de la conjugaison : une moyenne de 10 (1,88) verbes orthographiés correctement dans la classe 1 contre 5,77 (2,61) dans la seconde classe. Les différences entre les deux classes peuvent s'expliquer par le fait que, dans le premier cas, les élèves sont en 6^e année. On peut faire l'hypothèse qu'ils sont davantage entraînés à la construction des terminaisons.

Néanmoins, malgré ces différences marquées, il nous semble pouvoir annoncer que dans les deux classes les élèves ont développé des stratégies pour réaliser la tâche. En effet, cette tâche de transfert est un premier jet individuel, sans possibilité de compter, ni sur la force du groupe et des interactions ni sur des relances ou des aides quelconques.

Ces différentes observations sont documentées et illustrées dans le point suivant, consacré à l'étude quantitative.

Étude qualitative

Nous avons choisi de nous focaliser sur la classe 2, car il nous semble intéressant de pouvoir étayer notre analyse sur base des données recueillies dans cet espace multiculturel et hétérogène. L'analyse de dispositifs didactiques doit en effet faire ses preuves dans des milieux socioculturels moins favorisés afin d'assurer leur pertinence pour tous. Plus

BLABLABLA...

spécifiquement, nous avons choisi de développer le cas d'Yla¹⁶ car l'analyse de ses médiations métacognitives fournit des informations intéressantes et représentatives sur la manière dont les élèves se comportent au fil de la séquence. Elle est confortée par les observations des moments en grands ou petits groupes.

Ainsi, nous mettons ci-après en relief quatre aspects qui ressortent desdites observations et des verbatim, et qui permettent de comprendre plus finement comment les élèves ont fonctionné.

L'explicitation de la tâche et les réactions mises en place

L'analyse des interactions des élèves au moment où ils vont se mettre au travail met en exergue qu'ils identifient bien la nature de la tâche (et donc l'intention de communication qui s'y rattache) et qu'ils sont capables de reproduire des consignes complexes pour réaliser un album « à la manière de ».

Cette constatation conforte l'idée qu'il est important tant de faire exprimer les élèves sur le contenu de l'album que sur son fonctionnement interne avant d'entrer dans la tâche. Si « écrire à la manière de » a trop souvent été un modèle d'apprentissage implicite (Peruchet, 1988) qui produisait ses effets sur les élèves les plus sensibles à ce mode d'imprégnation du texte, le simple fait de poser les balises qui permettent l'imitation suffit à expliciter la tâche, et partant, à la rendre contrôlable (Viau, 1997). Le **Erreur ! Nous n'avons pas trouvé la source du renvoi.** met en avant l'ensemble des règles de fonctionnement de l'album. Elles sont utilisées par les élèves comme balises tout au long du travail.

– Qu'as-tu compris de ce qu'on doit faire ? – Bah en fait tu vas nous donner un thème, comme par exemple, nous notre thème c'est la chaleur, et alors tu dois conjuguer au présent avec des pronoms personnels donc je tu il nous vous ils et tu dois, euh, tu dois, en fait tu dois trouver des mots, tu dois trouver 24 mots, tu dois faire 4 fois je tu il nous vous ils.

Verbatim 1 — Explicitation des règles de fonctionnement de l'album considéré

Plus intéressant, on observe déjà (Verbatim 1), dans les médiations métacognitives proposées avant la mise au travail, la mise en évidence de stratégies spontanément perçues comme utiles pour la tâche (chercher dans sa mémoire, recourir au dictionnaire...).

– À ton avis, comment vas-tu faire pour y arriver ? – Ben d'abord on va essayer de trouver des petits trucs comme euh, chaud, euh... je transpire, tu euh... des choses comme ça, puis on va, on va essayer de... puis après on va peut-être aussi aller dans le dictionnaire.

Verbatim 1 — Planification de la tâche

Pendant la tâche, les stratégies évoquées en entretien préalable sont utilisées en priorité : mutualisation des idées, recherche dans sa mémoire, utilisation des référentiels. Les élèves

¹⁶ Nom d'emprunt. Quand on interroge l'enseignant, il dit d'Yla qu'il est bien intégré dans sa classe et qu'il développe une attitude positive au savoir. Surtout, il précise qu'il n'est pas très inhibé et n'hésite pas à s'exprimer très sincèrement devant l'adulte.

sont au courant de ce qu'ils vont devoir faire ensuite (classer les verbes en fonction de leur intensité), mais ne semblent pas avoir encore été confrontés à un manque de vocabulaire. Ils passent donc la difficulté de la quantité, pour se diriger avec anticipation vers le classement, comme l'exemplifie le **Verbatim 2**. Ce n'est que plus tard qu'ils manifestent le besoin de disposer d'un plus grand capital verbes.

ENS : Comment avez-vous fait, vous en êtes où ici ?
ÉLÈVE 1 : On s'est aidés du dictionnaire.
ÉLÈVE 3 : On a regardé dans le Bescherelle aussi.
ENS : Tu as trouvé des mots dans le Bescherelle ?
ÉLÈVE 3 : Non
ENS : Le Bescherelle a servi à quoi alors ?
ÉLÈVE 4 : À conjuguer.
ENS : À trouver des verbes ou à conjuguer ?
ÉLÈVE 4 : À con-ju-guer.
ÉLÈVE 2 : Mais si à en trouver aussi. Deux, trois qu'on a trouvé dans le Bescherelle.
ENS : Ok et maintenant qu'est-ce que vous allez faire ?
ÉLÈVE 1 : On va trier les verbes en fonction de leur intensité et ensuite on va faire au net.
ENS : Et est-ce que vous ne deviez pas trouver un élément de rupture, vous avez déjà un élément de rupture ?
ÉLÈVES 1 et 4 : Oui, « Refroidis ! ».

Verbatim 2 — Dialogue entre l'enseignant et un sous-groupe pendant le travail

Après la tâche, les élèves sont en mesure de confirmer les réactions jugées efficaces et d'en envisager de nouvelles. C'est dans l'inventaire de ces stratégies qu'ils vont d'ailleurs identifier le « gain » cognitif que leur a apporté l'activité. S'ils ne s'estiment pas plus « outillés » au niveau du vocabulaire, ils se considèrent plus à même de reproduire une phase de recherche et de classement de lexique. Dès lors, les élèves mettent en avant des aspects d'autorégulation, qui auront un impact sur la planification prochaine.

Il est intéressant de constater (Verbatim 3) que c'est la notion de rapidité qui prédomine sur le sentiment d'efficacité. L'idée de pouvoir, à l'avenir, être plus « rapides » dans la recherche de nouveaux mots marque à leurs yeux leur progression.

– Si tu devais refaire une activité comme celle-là bientôt, qu'est-ce qui te permettrait d'être plus performant ? De la faire mieux ?
– Bah... déjà on connaît nos tactiques parce que là on découvrait un peu que faire, quand... mais maintenant on saura déjà ce qu'on doit faire et donc, de un, ça ira un peu plus vite et, de deux, on saura déjà qu'on peut répartir les groupes entre ceux qui cherchent au dictionnaire, ceux qui cherchent dans leur tête. Ça pourra déjà de toute façon aller plus vite, ça, c'est une évidence.

Verbatim 3 — Après la tâche : processus d'autorégulation

De la même manière, la difficulté supposée de la tâche, identifiée comme telle dès le début, entraîne un sentiment de grande satisfaction à l'issue de l'activité, dès lors que le défi semble relevé.

Mentionnons que ces différentes prises de conscience, tant au niveau des stratégies que du sentiment d'efficacité, ont été mises au jour grâce au levier métacognitif intégré dans notre dispositif.

BLABLABLA...

Le rôle des relances suggérées par l'enseignant

Dans notre souci de permettre aux élèves de surmonter les obstacles qu'ils rencontrent et d'arriver à réaliser la tâche demandée, nous leur avons, dans le courant de l'activité et au moment où ils en avaient besoin, proposé des relances (cf. Tableau 1 et annexes). Ces aides, destinées à faciliter la tâche et faire avancer le travail, avaient également pour objectif d'amener les groupes un pas plus loin dans leur processus, la recherche du vocabulaire devant être suivie d'un « classement » des mots relativement à une intensité sémantique. Il est intéressant de constater (Verbatim 4) que ces indices, s'ils ont bien joué leur rôle de facilitateur, ont également posé de nouvelles difficultés aux élèves, qui se sont, effectivement, concentrés sur la tâche suivante.

- | |
|---|
| <p>– (...) Comme je l'avais prévu, on a utilisé le dictionnaire. Heureusement que Monsieur nous a donné une petite bandelette où il était écrit tous des noms qui ont à voir avec la chaleur, parce que sinon, bon, on avait déjà écrit 14 mots et un peu plus, mais pour en faire 24 fallait encore une petite dizaine de mots, donc heureusement qu'il était là pour nous donner une petite fiche.</p> <p>– Tu aurais pu faire autrement s'il n'y avait pas eu cette aide-là, tu aurais pu faire comment ?</p> <p>– Oui, mais ça aurait pris beaucoup plus de temps.</p> <p>– D'accord. Et tu es satisfait du résultat ?</p> <p>– Oh oui, assez. Mais le problème c'est que Monsieur nous a donné une fiche de mots, et alors des mots qu'on trouvait assez chouettes, et on les a mis, le problème c'est qu'on connaît pas vraiment la signification de ces mots et si on doit chercher au dictionnaire chaque mot, ben ça va nous prendre un temps dingue, et alors euh...</p> <p>– Et pourquoi tu avais besoin de la signification exacte ?</p> <p>– Pour arriver à les classer dans l'ordre croissant</p> |
|---|

Verbatim 4 — Discussion autour des relances amenées par l'enseignant

Le métalangage mobilisé et une conjugaison « implicite »

Un autre point intéressant à relever et qui surgit de l'analyse des verbatim est la relative pauvreté dans l'utilisation d'un métalangage. Concentrés sur la tâche, qu'ils ont pourtant effectuée correctement, les élèves mobilisent peu le métalangage linguistique nécessaire à son explication. Ils utilisent presque systématiquement « mot » pour « verbe », « hyperonymisant » la catégorie grammaticale au profit de la recherche du vocabulaire. De la même façon, dans leurs stratégies, ils ne sont pas partis d'emblée à la recherche de verbes en lien avec la thématique proposée, mais bien à la chasse aux mots, quels qu'ils soient, qui puissent évoquer un lien avec cette dernière. Les substantifs trouvés étant ensuite transformés en formes verbales. Cette stratégie a été plus souvent marquée dans la classe 2, qui présente un nombre important d'élèves en difficulté par rapport à la langue française, qui n'est pas leur langue d'origine. La créativité lexicale ainsi développée, associée à un travail d'essai/erreur sur le radical et sa désinence via un travail d'imitation montre bien la nécessité de passer par cette phase d'oralisation, tant il est évident que, dans les stratégies et le parcours d'apprentissage effectué par les élèves, l'oral permet de tester, voire de valider une série d'hypothèses.

Le travail en groupe

Un dernier point qui semble intéressant à relever, puisque nous nous sommes situés dans une perspective socioconstructiviste, est l'importance que les élèves accordent au travail

en groupe. Ils expriment en effet dans les médiations métacognitives que les échanges se passent bien, qu'ils collaborent avec plaisir, et que l'engagement dans la tâche en est d'autant plus grand. Avant même de commencer l'activité, cet élément est évoqué. Cette dimension de travail en groupe constitue donc un objectif personnel de réussite qui se maintient durant toute l'activité et valide son succès.

– Tu dis que ça va être très difficile d'accord... qu'est-ce qui va t'aider ? – Bah, les autres. On sera, par exemple, pas d'accord (...) Mais je crois qu'on va bien s'entendre (...) Avec 5 têtes on arrive quand même à faire beaucoup de choses.

Verbatim 5 — Travail en sous-groupe

Discussion des résultats

Pour structurer notre discussion, nous aborderons successivement les effets du dispositif sur les compétences lexicales, le transfert du parler/écouter vers le lire/écrire, l'évolution spécifique des prestations orales des apprenants et nous terminerons par la question de l'utilisation d'un album jeunesse comme celui-ci dans un dispositif d'apprentissage.

Développement des compétences lexicales

À l'issue de l'expérimentation, et de la double analyse des résultats, on peut évidemment se réjouir de constater un gain dans l'apprentissage des élèves, relativement, d'une part, à la construction d'un bagage lexical et, d'autre part, à la fixation du fonctionnement de l'indicatif présent (déjà acquis dans les années antérieures). Si les différences de niveaux, entre les deux classes, peuvent s'expliquer par une série de critères socioculturels ou d'âge, il n'en résulte pas moins que la progression est présente pour les deux groupes. Ainsi, si on observe que chaque groupe a surtout fait évoluer le vocabulaire propre à sa thématique, et à la thématique de départ inhérente à l'album, on constate également que dans un groupe, les élèves ont intégré le lexique grâce à plusieurs écoutes intentionnelles. Cela confirme l'idée que le vocabulaire doit s'acquérir dans la manipulation et l'intégration au sein d'un projet de communication dans lequel il prend tout son sens.

Transfert entre les différents domaines de compétences (parler/écouter vers lire/écrire)

En ce qui concerne le transfert entre l'oral et l'écrit, il semble qu'il s'opère de façon plus diffuse et surtout plus complexe que ce que nous avons anticipé et la question mériterait d'être traitée avec plus de précision dans une recherche ultérieure. Certes, le recours initial à l'oral a montré son intérêt, mais la façon dont l'oral a permis aux élèves de procéder par grammaire intuitive gagnerait à être interrogé de façon plus fine. Dans la mesure où l'indicatif présent est manifestement maîtrisé par les élèves de 5^e et 6^e primaires, la manière dont ils s'appuient sur leurs connaissances de la conjugaison des verbes pour construire des analogies à partir de substantifs modifiés pose question. Cette stratégie, prioritairement destinée à de jeunes locuteurs qui construisent leur grammaire en apprenant à parler (Lentin, 1998), ou à des personnes en situation de français langue étrangère, semble effectivement avoir été mobilisée ici face à la difficulté de trouver, en premier ressort, 24 verbes autour d'une même thématique. Les tentatives de créations lexicales témoignent tout à la fois d'une liberté linguistique réjouissante chez ces jeunes locuteurs, mais qui doit pouvoir être analysée et surtout régulée afin d'éviter une néologisation (soyons congruents) « sauvage ».

BLABLABLA...

Enfin, il n'est pas surprenant de constater qu'entre le pré- et le post-test, les élèves n'ont pas amélioré leurs compétences orthographiques. Le recours à l'oral n'a pas, dans le cas du dispositif, permis de faire le lien avec la formation des terminaisons par exemple. Dans le cas de l'indicatif présent, les relations phonémiques sont effectivement peu aidantes, et le dispositif n'ayant pas insisté sur la dimension rédactionnelle, la question orthographique n'a, de facto, pas été traitée. Il demeure que, à l'issue des présentations orales, la réalisation d'un album « papier » s'impose comme une évidence et offre, par là même, la porte d'entrée attendue vers l'attention à la graphie.

Évolution des prestations orales

L'évolution des prestations orales est remarquable. Elle tend à confirmer la nécessité réelle de laisser les élèves s'éprouver au moins une fois à la mise en voix de leur texte avant toute évaluation. Dans le cas du dispositif, les régulations après le premier jet oral ont été réalisées essentiellement par les pairs, lesquels se trouvaient eux-mêmes confrontés à un attendu similaire. Cette seule motivation, ou convergence dans les objectifs, donne des résultats étonnants, tant au niveau qualitatif que quantitatif. Surtout, la concentration des difficultés liées à la création du contenu ayant été traitée en amont, on observe une grande qualité de la présentation orale dès le premier jet, qui s'améliore nettement sur les aspects essentiellement vocaux et gestuels par la suite. Le traitement isolé du contenu, d'abord, et la mise en évidence des points d'amélioration par le « public », ensuite, procèdent d'une amélioration progressive qui se répercute sur l'ensemble de la prestation des élèves. La primauté donnée à l'oral (on aurait pu, par exemple, demander aux élèves de réaliser l'album écrit avant de le présenter oralement) permet de découper les apprentissages au sein d'une tâche complexe en laissant les compétences parler/écouter en première ligne avant de les voir formalisées éventuellement dans un projet d'écriture. Il en résulte un allègement manifeste de la charge cognitive qui permet aux élèves de se sentir confiants dans la tâche.

L'utilisation de l'album au profit du développement des habilités langagières

Il nous semble pouvoir attribuer les bénéfices que nous venons d'évoquer à l'utilisation de l'album au départ et dans le dispositif, comme une autre étude que nous avons menée par ailleurs le confirme (Colognesi, Lyon López & Deschepper, 2017). En effet, c'est lui qui a permis, d'une part, d'engager le groupe dans un projet de communication signifiant (la prestation orale en sous-groupes diffusée dans et à l'extérieur de la classe), et qui a été, d'autre part, un support efficace pour permettre le développement des habilités langagières. Nous renforçons dès lors ici le bien-fondé de l'exploitation d'albums à caractère itératif pour développer des apprentissages langagiers spécifiques.

Et si nous n'avons, paradoxalement, pas interpellé les élèves à propos de l'album dans les entretiens métacognitifs, la qualité des productions, leur engagement dans la tâche, l'amélioration de leurs compétences, et la relative immédiateté du résultat, diffusable à autrui, sont autant d'indicateurs d'un intérêt et d'un gain liés à l'objet livre. De plus, le transfert de l'écrit (album) vers l'oral (dispositif d'apprentissage) au profit du langage est manifeste. On peut donc postuler, en creux, qu'il n'y a pas de contradiction à utiliser un album jeunesse, qui est un genre écrit, pour développer des compétences orales, lesquelles seront peut-être rapatriées plus facilement dans l'écrit, puisqu'elles en sont issues.

Conclusion

Nous avons montré ici que l'entrée dans l'oral par un genre écrit, et la construction d'un dispositif didactique d'écriture par imitation centrée sur des questions langagières (lexique et conjugaison) au profit d'une prestation orale favorisent aussi bien les apprentissages linguistiques que les compétences orales (et d'écoute). Le nécessaire va-et-vient entre oral et écrit est confirmé, mais l'ordre des priorités a été modifié (on ne parle pas pour écrire, on écrit pour parler). Cette inversion dans les pratiques permet de mettre en évidence la qualité des correspondances et de remettre en question la préséance souvent accordée aux lire/écrire dans la construction de situations de communications signifiantes. Loin d'être des compétences outils, ou subalternes, les savoirs parler et écouter offrent de réelles possibilités d'apprentissages, au même titre que leurs homologues lire/écrire. Et, en leur sein, l'album y a toute sa place comme support, outil, objet de développement d'une littératie riche et complexe.

Toute recherche-action comporte des limites liées à l'appropriation, par des individus, d'une démarche construite par d'autres. Une partie des résultats qui diffèrent entre la classe 1 et 2 peut évidemment être imputée aux conditions de réalisation de la séquence didactique en classe, au temps qui y a été consacré, à l'engagement de l'enseignant et à la compréhension qu'il a eu d'une marche à suivre forcément infléchie par sa pratique. Pour valider des dispositifs innovants, il faudrait donc multiplier l'expérience et mesurer les gestes enseignants les plus efficaces ou porteurs. Néanmoins, l'observation d'un gain dans les deux classes est encourageante. Elle impose l'idée que la classe qui comporte un public moins favorisé trouve également un intérêt dans l'organisation de l'apprentissage tel qu'il a été proposé. On pourrait même émettre l'hypothèse qu'en concentrant des activités intégrant l'oral dans les apprentissages langagiers, ces élèves pourraient trouver là une porte d'entrée dans l'écrit qui leur soit plus naturelle. Ce point devrait être exploré plus avant.

Pour asseoir nos observations, il faudrait donc vraisemblablement répéter l'expérience, et multiplier les interventions à partir d'albums au cœur des apprentissages oraux pour évaluer la portée de cet intérêt. Loin d'être un prétexte, anecdotique, ou un simple choix de support pédagogique, les qualités de l'album pourraient alors être mesurées plus finement. Cette première analyse doit donc être poursuivie dans ce sens, et on peut considérer que les résultats obtenus n'incriminent pas, à tout le moins, le postulat de cette utilisation. Cela permet d'ouvrir le choix de l'album à d'autres dispositifs que ceux, plus directement convoqués, liés aux pratiques directes de lecture/écriture. Ce faisant, la pratique de l'oral pourrait trouver une justification didactique dans les classes et reprendre un peu du terrain qu'elle a souvent perdu. Cette perspective nous semble particulièrement heureuse.

BLABLABLA...

Références bibliographiques

- Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Chartrand, Emery-Bruneau & Sénéchal (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : DIDACTICA, C.E.F.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2011). Développer une démarche philologique d'accès au texte littéraire par la pratique de l'insertion. Les albums à structure itérative au service du lire — écrire. In S. Aeby Daghé (Ed.), *Enseigner la langue et la littérature — Des dispositifs pour penser leur articulation* (pp. 71-98). Namur : PUN, Dyptique-21.
- Colognesi, S. & Deschepper, C. (2014). *Ça te parle en sixième primaire*. Namur : Erasme.
- Colognesi, S. & Dolz, J. (2017). Un dispositif de formation des enseignants : construire des scénarios pour développer les capacités orales des élèves du primaire. In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Colognesi, S., Lyon López, N. & Deschepper, C. (2017). Le développement de l'oral à l'école fondamentale : l'impact de deux activités spécifiques en parler-écouter. *Language and Literacy*, 19 (4), 55-75.
- Colognesi, S. & Van Nieuwenhoven, C. (2016). La métacognition comme tremplin pour l'apprentissage de l'écriture. Dans S. Cartier et B. Noël (Éds.), *L'apprentissage autorégulé* (pp. 111-126). Bruxelles : De Boeck.
- Combette, B. (2012, novembre), L'opposition grammaire de phrase, grammaire de texte dans les textes officiels et dans les manuels. Conférence inaugurale au colloque international « Enseigner la grammaire », Palaiseaux.
- Dabène, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 41, 9-22.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Dumais, C. (2014). La littérature de jeunesse pour développer la compétence à l'oral des élèves du primaire. *Vivre le primaire*, 27 (3), 12-14.
- Dumais, C., & Lafontaine, L. (2011). L'oral à l'école québécoise : portait des recherches actuelles. L'oralité à l'école — variabilité des contextes, des registres (et des normes), des genres textuels. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (2). 285-302.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels publics*. Paris : ESF.
- Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français : séquences didactiques pour l'oral et l'écrit* : Vol. 1, 2, 3 & 4. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz J., Gagnon, R. & Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève : Carnets des sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Gagnon, R. & Dolz, J. (2016). Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ? *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 36, 109-130.
- Kaufmann, J.C. (2004). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Lafontaine, L. (2011). *Activités de production et de compréhension orales*. Montréal : Chenelière éducation.
- Lentin L. (1998). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. Paris : E.S.F.
- Lord, M.A. (2009). Composantes prises en compte dans l'évaluation de la compétence scripturale des élèves par des enseignants d'histoire du secondaire au Québec. *Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, 2 (1), 1-9.
- Morin, M.-F., Parent, J. et Montésinos-Gelet, I. (2006). L'impact d'une approche centrée sur le livre de jeunesse à l'école primaire. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 15, 77-88.

- Nolin, R. (2015). Portrait des pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral en classe du primaire au Québec. In Bergeron, R., Dumais, C., Harvey, B. & Nolin, R. (2015). *La didactique du français oral du primaire à l'université*. Canada : Peisaj.
- Perruchet, P. (1988). *Les automatismes cognitifs*. Bruxelles : Mardaga.
- Seguy, F. et Fastier, Y. (2002). *Blablabla*. Namur : Mijade.
- Senechal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? In J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Eds.). *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques. Recherches en Didactique du Français*, 9. (pp. 131-151). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. & Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique — L'apport de la psychologie cognitive*. Québec : Les Éditions Logiques.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. St-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique.

Annexe 8.1 Les thématiques (Colognesi & Deschepper, 2014 : ça te parle en 6^e primaire)



À la manière de « Blablabla »,
raconte l'album « Gla Gla Gla » autour
de la thématique du froid.



À la manière de « Blablabla », raconte l'album
« Miam Miam Miam » autour de la thématique
de la faim.



À la manière de « Blablabla », raconte l'album
« Chaud Chaud Chaud » autour de la thématique
de la chaleur.



À la manière de « Blablabla »,
raconte l'album « Youpie » autour
de la thématique des sentiments.

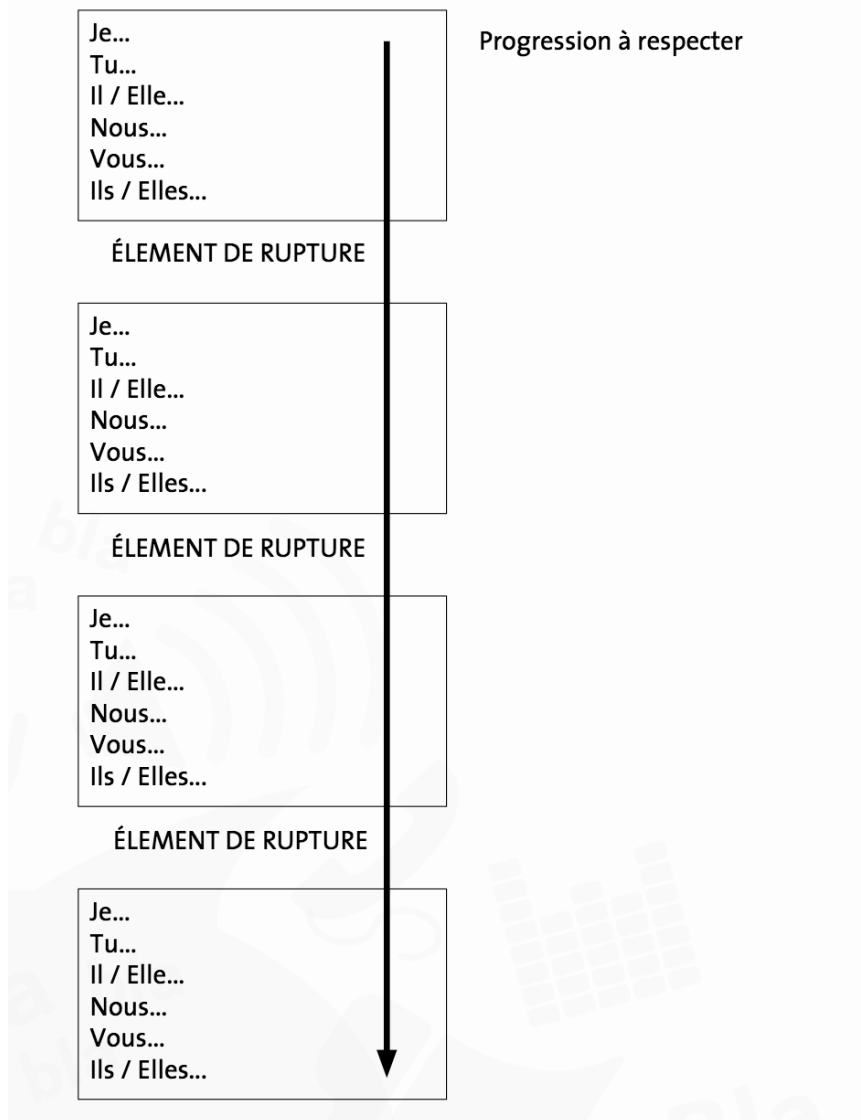


À la manière de « Blablabla », raconte l'album
« Soleil Soleil » autour de la thématique
des vacances.

Annexe 8.2 Relances (Colognesi & Deschepper, 2014 : ça te parle en 6^e primaire)

Relance « Plan du texte »

Pour t'aider à préparer ta prise de parole, voici la structure de l'ouvrage.



BLABLABLA...

Relance « banque de mots » (Colognesi & Deschepper, 2014 : ça te parle en 6^e primaire)

Absorber	Être à l'aise	Grogner	Se délasser
Adorer	Être affamé	Grossir	Se désaltérer
Aimer	Être amoureux	Haïr	Se détendre
Apprécier	Être ardent	Hâler	Se distraire
Attédir	Être bien	Hurler	Se figer
Avaler	Être en colère	Idolâtrer	Se lamenter
Avoir bien mangé	Être en ébullition	Intimider	Se mettre de la crème
Avoir bon appétit	Être en larmes	Manger	Se nourrir
Avoir du temps libre	Être en nage	Mourir de faim	Se plaindre
Avoir l'estomac dans les talons	Être engourdi	Paresser	Se prélasser
Avoir la dalle	Être engraissé	Perler	Se promener
Avoir la paix	Être fiévreux	Pester	Se rafraîchir
Avoir la trouille	Être fou de rage	Pétrifier	Se rassasier
Avoir le ventre creux	Être gavé	Pleurer	Se régaler
Avoir une faim de loup	Être glacé	Pleurnicher	Se relâcher
Bouillonner	Être moite	Prendre du bon temps	Se relaxer
Braire	Être passionné	Prendre le soleil	Se reposer
Bronzer	Être repus	Rafrâichir	Se restaurer
Brûler	Être saturé	Ranimer	Solidifier
Brunir	Être soupe au lait	Ravitailler	Souffrir
Cailler	Être tiède	Réfrigérer	Soupirer
Chérir	Être torride	Refroidir	Suer
Crier	Être tranquille	Réprouver	Suffoquer
Crier famine	Être triste	Roucouler	Suinter
Cuire	Exhaler	Ruisseler	Surgeler
Décompresser	Faire la sieste	S'alimenter	Sustenter
Dégouliner	Faire une trêve	S'apitoyer	Transir
Délirer	Flamber	S'approvisionner	Transpirer
Détester	Frémir	S'empiffrer	Trembler
Durcir	Frigorifier	S'enduire	Trembloter
Embecquer	Frissonner	S'éventer	Troubler
Estimer	Geler	Sangloter	
	Glacer	Se congeler	
	Grelotter	Se dégourdir	

Annexe 8.3 Retranscription de quatre prestations orales de la classe 1

Miam Miam Miam

*Je grossis
Tu t'engraisses
Il ou elle dévore
Nous sommes repus
Vous vous goinfrez
Ils ou elles s'empifrent*

Glou glou gou !

*Je crie famine
Tu es affamé
Il ou elle a la dale
Nous avons une faim de loup
Vous mourez de faim
Ils ou elles ont le ventre creux*

Glou glou glou !

*Je mange
Tu avales
Il ou elle a bien mangé
Nous nous ravitaillons
Vous vous nourrissez
Ils ou elles salivent*

Glou glou gou !

*Je déguste
Tu savoures
Il ou elle absorbent
Nous embecquons
Vous vous sustentez
Ils ou elles s'approvisionnent*

Mhummmm ! Ben quoi, j'ai bien mangé !

Soleil, soleil

*Je bronze
Tu brunis
Il ou elle profite
Nous décompressons
Vous rigolez
Ils ou elles se détendent*

CoooooIII !

*Je mange
Tu grossis
Il ou elle paraisse
Nous adorons
Vous dormez
Ils ou elles se relaxent*

CoooooIII !

*Je prends du bon temps
Tu es à l'aise
Il ou elle joue
Nous sommes bien
Vous vous rafraichissez
Ils ou elles s'amusent*

CoooooIII !

*Je me relache
Tu as la paix
Il ou elle est libre
Nous nous éclatons
Vous vous promenez
Ils ou elles délirent*

Fais ta valise !

BLABLABLA...

Chaud Chaud Chaud

*Je crame
Tu brûles
Il ou elle flambe
Nous sommes ardents
Vous êtes torides
Ils ou elles cuisent*

BOIS !

*Je suffoque
Tu exhales
Il ou elle est fiévreux
Nous sommes en nage
Vous suintez
Ils/elles ruissellent*

BOIS !

*Je dégouline
Tu sues
Il ou elle transpire
Nous perlons
Vous avez chaud
Ils ou elles sont tièdes*

BOIS !

*Je suis moite
Tu as légèrement chaud
Il se rafraichi
Nous nous désaltérons
Vous vous évantez
Ils ont un petit peu chaud*

Ou là ! J'ai chaud !

Glaglagla

*Je gèle
Tu cailles
Il ou elle a froid
Nous frissonnons
Vous frémissez
Ils ou elles grelottent*

Brrrrr

*Je suis congelé
Tu es frigorifié
Il ou elle est glacé
Nous sommes surgelés
Vous êtes réfrigérés
Ils ou elles sont engourdis*

Brrrrr

*Je tremble
Tu as tiédi
Il ou elle refroidi
Nous grelottons
Vous transissez
Ils ou elles raniment*

Brrrrr

*Je suis pétrifié
Tu as la chair de poule
Il est figé
Nous sommes solidifiés
Vous tremblotez
Ils ou elles sanglottent*

Hoooo on se les gèle !