

TEO - application pratique en 4^e année d'études

J'ai bien voulu participer à la mise à l'essai du traitement de texte oral (TEO) parce que j'aime découvrir d'autres stratégies d'apprentissage à l'école.

Je suis institutrice depuis six années. Pour éviter de sombrer dans la routine, je cherche à compléter mon travail par un genre d'activité qui me permet de réfléchir sur ce que je fais dans ma pratique scolaire. C'est pour cette raison que j'ai accepté de collaborer dans le groupe de travail d'allemand à l'ISERP.

Cinq années de discussion et de création au sein de ce groupe m'ont permis de me rendre compte qu'il ne s'agit pas de "la langue allemande" tout court: on comprend qu'on ne peut pas simplement "subdiviser" l'apprentissage en différentes branches. Il s'agit plutôt de réfléchir sur l'apprentissage en général. Cette réflexion doit porter sur l'école et pourquoi pas sur l'enfant et la confiance que nous plaçons en lui.

L'apprentissage est un contact avec la réalité, avec la vie dans toute sa globalité. On ne peut pas toujours saisir la réalité sous tous ses aspects. Un livre nous fascine, par exemple, parce qu'il cache des mystères. Peut-être n'aimons-nous même pas les découvrir.

Dans la vie quotidienne les enfants sont confrontés à une multitude de problèmes complexes. Nous ne savons pas toujours comment les enfants se débrouillent avec toutes leurs impressions et incertitudes. L'école délimite cependant de plus en plus minutieusement les différentes étapes d'apprentissage. En "protégeant" ainsi l'enfant d'être "surchargé" et en évitant des situations où l'enfant pourrait faire une faute, l'école perd toute crédibilité.

"Die gängigen Modellvorstellungen vom Unterrichtsprozess sind wie gepflasterte und asphaltierte Schnellstraßen – möglichst noch mit Lärm- und Sichtschutzwänden versehen, damit kein Schüler abgelenkt wird und kein Lehrer das Unterrichtsziel aus den Augen verlieren kann. Man kommt auf diesen gepflasterten Straßen schnell voran. Aber unter dem Pflaster liegt der Strand. Dort kann man barfuß gehen, den Sand zwischen den Zehen fühlen, die salzige Luft atmen, einen Einsiedlerkrebs fangen, an einer leeren Whiskyflasche riechen oder nichts anderes tun, als sich lernfördernd die Sonne auf den Pelz brennen zu lassen."

H. Meyer

Les enfants n'acceptent pas tous les devoirs que nous leur imposons. Si l'on délimite par exemple trop le cadre des discussions, on ne laisse pas assez de place aux idées concrètes et à l'imagination des enfants. L'envie de participer en classe n'est plus donnée parce que les enfants ressentent qu'il n'y a pas moyen d'articuler leurs pensées, leurs peurs et leurs histoires. La conversation est trop éloignée de leurs intérêts personnels. Je pense en effet que notre système scolaire ne respecte pas le besoin de fabuler. Si l'enfant parle, s'il fait le récit de quelque chose d'important, il faut lui accorder le luxe des mots superflus. Notre programme surchargé ne laisse guère de temps à cette nécessité.

En plus, le sujet de la leçon a été imaginé et imposé par des personnes adultes qui ont parfois une vision idéalisée des enfants et de ce qui pourrait les intéresser.

Pour illustrer cette constatation, j'aimerais donner un exemple tiré de ma pratique scolaire.

En troisième année d'études j'ai essayé de mettre en oeuvre les situations d'interlocution prévues par le manuel de français. J'ai eu du mal à lancer les "échanges oraux", parce qu'ils étaient par trop modèles et Titi, la poupée qui doit orchestrer les interactions, ne m'a d'ailleurs pas rendu la tâche plus facile. Les enfants devaient apprendre les prépositions spatiales au cours de la troisième unité. Il me semble très difficile de créer des situations artificielles où les enfants doivent "former des phrases selon le modèle".

Revenons à nos moutons spatiaux: quand Giovanna dit que "le parapluie est SUR la table", Jessica aimerait l'emporter sous la pluie et peut-être s'envoler avec lui, au lieu de former une autre phrase avec SOUS, DEVANT, etc. Les clôtures et les haies invitent les enfants à les franchir et à dépasser leurs limites.

Je préfère les discussions plus ouvertes. Il est permis aux enfants de raconter quelque chose en français et d'enchaîner en luxembourgeois: "Wéi heescht dat do nach méi op franséisch?" Quelqu'un le sait? Et puis je pense qu'il faut favoriser les situations où les enfants peuvent apprendre quelque chose les uns des autres. La communication ne doit pas toujours passer par la maîtrise.

Voici un exemple d'une interaction et d'une communication beaucoup plus authentiques: en octobre dernier, une institutrice écossaise a passé trois semaines dans notre classe à Mondorf. Le premier jour, les enfants se présentaient à Fiona. Cette situation était vraiment authentique pour les enfants. Ils utilisaient le français pour communiquer directement. J'étais surprise à quel point les enfants étaient enthousiasmés. Ils parlaient de leur famille, de leurs passe-temps préférés, de leurs animaux, des films et de la musique qu'ils aiment.

Quelques enfants voulaient aussi poser des questions à Fiona. Au début, ils s'adressaient à moi: "Fro hat emol, ob... (hat bestued as a Kanner huet...) ...". Les enfants voulaient faire passer leur message à travers moi. Ils n'étaient pas habitués à ce genre de communication.

Au fil de ces trois semaines, j'ai réalisé sur la base de nos expériences qu'il n'y a pas manière de "faire la classe" d'une façon plus sensée que celle décrite plus haut.

Un jour nous avons lu l'histoire de Pinocchio et de Geppetto. Nous parlions un peu du métier du menuisier et je demandais aux enfants de former des groupes et de noter tous les objets en bois auxquels ils pouvaient bien penser.

Les enfants ont fait des collections de mots admirables. Peu importait l'orthographe! A un certain moment, Jérôme chuchotait: "Les sabots, les sabots sont aussi en bois" et Fiona demandait: "C'est quoi ça?". Vous auriez dû voir ces gesticulations et cet empressement de bien expliquer! Fiona a finalement compris que c'étaient des chaussures en bois que les hollandais portent et qui ont une forme spéciale. Jérôme était satisfait. Pour la diligence c'était déjà plus difficile, mais les enfants se sont rappelés qu'il y a des dictionnaires illustrés à l'école.

Quand les enfants travaillent en groupes, leur façon de discuter du travail et de l'organisation me fascine beaucoup. Dans de telles situations, il y a beaucoup plus de vivacité, plus de motivation. Lorsque j'ai écouté les cassettes qui enregistraient les discussions des enfants pendant leur travail sur l'ordinateur, j'étais surprise de leur persévérance et de leur application. Ils voulaient vraiment être satisfaits de leur travail, de leur création. Et puis j'étais fascinée par la dynamique du groupe, par les trouvailles et les interventions personnelles qui accompagnaient le récit.

Description de la classe et du travail avec TEO

Dans ma classe il y a 20 enfants: 9 filles et 11 garçons. 12 enfants sont luxembourgeois, 4 portugais, 2 belges, 1 français et 1 finlandais.

Ricardo est venu au Luxembourg en septembre 1993. Il parlait uniquement le portugais et un peu d'anglais quand il est entré en quatrième année d'études.

Janine vient de Belgique (Eupen). Elle est dans notre classe depuis novembre 1993 seulement. Janine parle l'allemand, mais peu de français. En revanche, elle comprend déjà beaucoup de mots français. Et puis Janine a besoin de temps, elle est encore timide.

La classe n'a jamais été homogène: 7 enfants ont déjà doublé une classe: 2 ont doublé la troisième année d'études, 2 ont été retenus en deuxième année et 2 enfants ont refait la première année. Un enfant a même doublé la première et la deuxième année.

Dans la classe il existe donc différents niveaux d'âge. Mais, ce qui me semble plus important, c'est la diversité des origines des familles. Ainsi les exigences des parents et des enfants vis-à-vis de l'école varient beaucoup.

Un bon nombre d'enfants a déjà vécu de mauvaises expériences à l'école. Il faut les encourager jour par jour. Quelques enfants ne sont pas motivés par eux-mêmes. Peut-être l'école ne leur donne pas ce qu'ils espèrent y trouver. Quand il y a quelque chose qui ne va pas, comme par exemple un devoir trop abstrait et trop difficile, une mauvaise note ou une remontrance, on doit chaque fois leur montrer qu'il ne faut pas abandonner. Et puis il faut prendre les enfants au sérieux et leur donner l'occasion de parler de leurs problèmes. S'ils se sentent un peu à l'aise à l'école, ils ont aussi envie de travailler. Le facteur émotionnel est très important pour chaque apprentissage.

Il est par ailleurs très difficile de décrire une classe. C'est un ensemble très dynamique. Il y a une grande variété de facteurs.

Quelques enfants sont très motivés pour travailler, d'autres sont découragés et déçus. Il y a des enfants bien réveillés le matin, d'autres n'arrivent pas à se concentrer. Les enfants plus jeunes aimeraient avoir plus de temps pour rêver et pour jouer, ceux qui frôlent la puberté ne retrouvent pas toujours ce qu'il leur faut. Et n'oublions pas qu'un grand nombre d'enfants a du mal à accepter notre système scolaire parfois trop formel. Ce dernier ne répond guère aux besoins des enfants qui aimeraient bouger, manipuler et expérimenter.

Il y a des situations plus ouvertes à l'école, où le visage de quelques enfants s'illumine, où les yeux commencent à briller. Voilà une chance pour mettre en oeuvre d'autres facettes de la personnalité!

Ce qui m'intéresse au travail avec le traitement de texte oral (TEO), c'est de savoir comment les enfants se débrouillent quand ils travaillent seuls:

- Comment se respectent-ils?
- Que peuvent-ils faire, dire?
- Quelles sont les réactions lors d'un problème?
- Quelle est l'organisation du travail?
- Comment les enfants s'aident-ils?

Ce n'est pas seulement le texte oral, le produit fini, qui m'intéresse. Dans la pratique quotidienne, j'essaie de personnaliser les sujets que nous traitons en classe en parlant du vécu des enfants. Lorsqu'il s'agit, par exemple, d'apprendre l'infinitif lors d'une unité de français, nous commençons par parler de l'amitié: qu'est-ce que nous aimons faire avec nos copains? Nous regardons les photos dans nos albums de classe. Nous discutons. Nous travaillons en groupes. Nous présentons notre texte aux autres groupes.

Nous photocopions le texte. Nous fabriquons un poème sur l'amitié en réinvestissant nos idées. Nous donnons le poème à un ami. J'aime aborder un sujet par beaucoup de côtés. L'ordinateur, et plus précisément le traitement de texte oral, est pour moi une pièce qui réussit à compléter le puzzle.

Le traitement de texte oral (TEO) fait partie de tout un travail sur un sujet qui nous intéresse:

- Il peut être le point de départ pour une discussion ou pour un travail écrit.
- Il peut raconter l'histoire d'un livre du coin de lecture et décrire le même problème.
- Les enfants peuvent aussi imaginer une histoire à partir d'un tableau, d'une photo ou d'un extrait de musique.

- Le travail peut aussi se situer à la fin d'un projet.
- Les enfants racontent ce qu'ils veulent. Je ne leur donne pas de précisions.

Je ne sais pas encore exactement comment je vais utiliser l'ordinateur, j'aime les surprises.

Pour le moment, je compose les groupes. Dans un groupe il y a 3 à 4 personnes. Un groupe est bien composé, à mon avis, s'il y a une variété et une multitude de compétences, si les enfants peuvent s'enrichir soit du point de vue des idées ou du point de vue linguistique.

L'ordinateur n'a pas pu être placé définitivement dans une pièce à part comme il n'y avait pas de salle disponible. Nous avons posé l'ordinateur sur une table à roulettes et les enfants la déplacent en cas de besoin. Nous allons dans la salle de fête, si elle n'est pas occupée, ou nous nous installons dans la buvette de cette salle. Quand la séance d'enregistrement est finie, un petit groupe discute et complète l'enregistrement ou bien nous le passons directement à la classe. La plupart des enfants est capable de brancher les câbles et de retrouver le programme TEO dans le menu. Les enfants ont manié la souris avec beaucoup de facilité.

Je vais donner un exemple du travail avec le traitement de texte oral (TEO). Les chiffres entre parenthèses indiquent la numérotation courante des énoncés du produit sonore final. Les autres chiffres représentent le numéro effectif de l'enregistrement au cours de la phase d'élaboration. On peut ainsi suivre les manipulations et les agencements de la part des enfants.

Le jour de Saint Nicolas

(raconté par Mireille, Diane, Jessica C. et Max)
19.11.93 et 25.11.93 (une heure et demie de travail)

(01)	1	Le jour de Saint Nicolas.	(Max)
(02)	7	C'est l'après-midi à cinq heures.	(Jessica)
(03)	2	Diane et Tammy sont deux soeurs.	(Jessica)
(04)	25	Diane est la plus grande.	(Jessica)
(05)	3	Elles sont seules à la maison.	(Mireille)
(06)	5	Leurs parents sont chez leur grand-mère.	(Diane)
(07)	72	Papa dit: "Nous reviendrons à six heures."	(Jessica) (Max)
(08)	75	Ils vont chercher les cadeaux de Saint Nicolas.	(Max)
(09)	8	Les parents ont un accident	(Mireille)
(10)	7	L'ambulance vient: "Tatutata..."	(Max) (classe)
(11)	12	Les enfants ne savent pas ça.	(Diane)
(12)	13	Le temps passe et passe. Il est sept heures.	(Max)
(13)	16	Dring..... Diane téléphone à sa grand-mère.	(Mireille, Jessica, Diane) (Jessica)
(14)	29	La grand-mère dit: "Ils sont partis!"	(Diane)

(15)	18	Oufff!!	(Max, Jessica)
(16)	28	Oh lala, quelle chance!	(tous)
(17)	20	Il est huit heures et demie. Les enfants sont au lit.	(Diane)
(18)	27	Diane dort déjà.	(Max)
(19)	34	Tammy saute du lit.	(Mireille)
(20)	36	Elle va à la cuisine pour prendre un morceau de chocolat.	(Jessica)
(21)	40	Elle entend un bruit. "Le Saint Nicolas vient!"	(Jessica) (Bruits) (Max)
(22)	42	Elle ouvre la fenêtre.	(Mireille)
(23)	43	Elle a peur. IIHHHHH!	(Max) (Jessica)
(24)	54	Le père-fouetteur *) tape avec sa chaîne sur le mur.	(Max)
(25)	76	Elle se cache sous le lit. "Ah, ma tête!"	(Mireille)
(26)	84	Le père-fouetteur dit "Tu dois obéir à ta maman!"	(Jessica) (Max)
(27)	55	Tammy crie: "Au secours, au secours, Diane sauve-moi!"	(Mireille) (Diane)
(28)	58	Papa téléphone de la clinique à la maison.	
(29)	57	Dring!!	(tous)
(30)	85	"Bonjour, Tammy, c'est toi?" "Oui"	(Max) (Jessica)
(31)	6	"Où es-tu papa?"	(Diane)
(32)	61	"Je suis à la clinique, Tammy."	(Max)
(33)	86	"Réveille Diane, tout de suite, Tammy." (Max) "Oui".	(Jessica)
(34)	6	Tammy réveille Diane.	(Mireille)
(35)	65	Tammy crie: "Diane, Diane, réveille-toi!"	(Mireille) (Diane)
(36)	92	"Oh, Tammy, qu'est-ce qu'il y a? Laisse-moi encore dormir une minute."	(Diane)
(37)	67	Ding, dong! Maman et papa sont là. Ding, dong!	(Max) (Diane) (Max)
(38)	68	Tammy et Diane sont contentes.	(Mireille)
(39)	69	Lalalalala, c'est la fin!	(tous)

*) entretemps nous savons qu'il s'appelle "père-fouettard"

Commentaire

Un jour, Mireille, Max, Jessica et Diane avaient fini un travail écrit à l'école. Je leur proposais de raconter une histoire sur l'ordinateur. Les enfants étaient très motivés et ils ont utilisé le logiciel sans le moindre problème. Je leur ai demandé *d'imaginer une histoire sur la peur*. Quelques jours auparavant nous avions discuté de tout ce qui peut nous effrayer.

Quand j'ai écouté la cassette sur laquelle nous avions enregistré les commentaires de ces quatre enfants, je me suis rendue compte que les enfants se comportaient autrement pendant le travail en groupe que pendant le travail individuel. Tandis que Diane est plutôt calme dans la salle de classe, elle donnait ici une impression nerveuse et pressée. Elle était impatiente et elle ne voulait pas toujours laisser discuter les autres. Elle voulait tout de suite un résultat. Pour cette raison elle parlait d'une façon

sevère avec ses camarades. D'un autre côté, Diane voulait uniquement dire les phrases qui n'étaient pas trop compliquées. Je ne connaissais pas Diane de cette façon.

Jessica, la copine de Diane, se comportait un peu de la même façon. J'avais déjà remarqué dans d'autres situations que Jessica avait des problèmes quand il s'agissait de laisser du temps aux autres. Diane et Jessica ont certes dominé un peu trop la communication, mais il faut souligner qu'elles ont également été la force motrice du groupe.

Mireille a été plutôt réservée. Normalement elle bavarde beaucoup et le *travail en groupe* lui plaît. Elle n'avait pas vraiment envie de participer. Max s'est admirablement bien débrouillé dans ce groupe. Comme il manie bien l'ordinateur, il s'est fait respecter par les autres. Il est d'ailleurs habitué au bavardage de ses voisins et les a laissées parler sans abandonner ses propres idées et sans oublier de les réaliser.

Ce cas illustre bien le problème posé par les rapports de force entre filles et garçons au niveau du travail avec les ordinateurs et également au niveau du travail langagier. Néanmoins, dans ce cas précis, les filles parlent peut-être tellement qu'elles n'ont même pas le temps de prendre en charge la machine et le programme.

La formation du groupe m'a arrangée dans une situation pratique, mais elle n'était pas idéale parce qu'il y avait trop de frictions...

On constate qu'il n'y a pas eu de distribution de rôles fixes pour toute l'histoire parce que Jessica et Diane ont choisi les phrases qui leur plaisaient. Pour elles, la satisfaction personnelle était plus importante que le travail à réaliser par tout un groupe.

Il ne faut pourtant pas oublier que la *production orale* précitée est très intéressante de plusieurs points de vue. Les enfants ont enregistré beaucoup d'énoncés: 92. Ils ont fait preuve d'une énorme application lors de l'enregistrement et ils étaient motivés jusqu'à la fin. Même quand ils essayaient d'imiter des bruits avec des objets de la buvette de la salle des fêtes, ils pensaient à leur travail. D'ailleurs, les *bruits* sont très importants pour les enfants. Ils en ont discuté dès le début de l'enregistrement. Quand ils présentaient leur récit à la classe, j'ai remarqué que les bruits et les cris ont impressionné les camarades.








































Les enfants ont *discuté en luxembourgeois* de ce qu'ils allaient faire. Ils essayaient de formuler l'idée ensemble. Ils ne se contentaient pas du premier essai. Lorsqu'ils ne trouvaient pas la bonne expression ou lorsqu'ils faisaient une faute, ils riaient, ils étaient de bonne humeur, parce qu'ils savaient qu'on peut jeter une "faute" dans la poubelle.

La *temporalité* joue un rôle important pour les enfants dans cette histoire:

- Quand est-ce que les parents partent?
Sûrement pas le soir.
- Quand est-ce que les enfants vont au lit?
A sept heures et demie, au plus tôt, d'autant plus qu'ils sont seuls à la maison!
- Le père dit aux enfants qu'il va revenir avec maman à six heures et demie.
Papa doit le dire avant de partir.

Ils ont placé des repères dans leur histoire en glissant des pictogrammes sur les icônes importantes. Ils n'ont pas choisi n'importe quelle figurine: un bonhomme triste pour marquer le moment de l'accident ou un tigre dangereux lorsque la petite Tammy crie... Les enfants ont eu besoin de ces repères pour changer ou compléter leur histoire.

Le jour de Saint Nicolas

 1	 7	 2	 25	 3	 5
 72	 75	 8	 71	 12	 13
 16	 29	 18	 28	 20	 27
 34	 36	 40	 42	 43	 54
 76	 84	 55	 58	 57	 85
 60	 61	 86	 64	 65	 92
 67	 68	 69			

Voici quelques exemples des *interactions* autour de l'organisation du récit:

- Diane est la grande soeur;
- il faut préciser que papa et maman vont chez grand-mère;
- les enfants ont imité la sirène de l'ambulance qui vient en cas d'accident;
- la petite Tammy se cache sous le lit quand le père-fouettard frappe avec sa chaîne (ce détail rehausse le suspens);
- à la fin, le dialogue au téléphone est développé.

J'ai aussi constaté que les enfants trouvent spontanément la bonne expression en articulant et en essayant plusieurs possibilités:

il dit **à les** enfants **aux** enfants (énoncé éliminé);
eccident **accident** (8);
nous revions - reviens - revienons,
et finalement: nous reviendrons (72).

Il y a beaucoup de réflexions au niveau *sémantique* et au niveau *grammatical*:

- elle attend un bruit (hat **waart** jo net drop... laachen); elle entend un bruit (40); (Mireille: écoute heescht héieren, dat geet och...);
- elle veut aller à la cuisine pour se prendre un morceau de chocolat; (ma hat helt **sech** dach nët... laachen); se prendre: interférence avec le luxembourgeois; Jessica ressent que ce n'est pas juste, elle y trouve même du comique!
- il: pour les garçons; quand on parle de Tammy, il faut dire: **elle**.

Quand nous avons écouté l'enregistrement avec toute la classe, quelques corrections et suggestions ont été intéressantes:

- La sirène de l'ambulance n'était pas assez forte (71);
- Papa et maman **ont** cherché les cadeaux pour Saint Nicolas: papa et maman **vont** les chercher! (futur proche); ce ne sont pas les cadeaux **pour** Saint Nicolas, des cadeaux qu'on lui offrirait: il faut donc dire **de** Saint Nicolas! Ils vont chercher les cadeaux de Saint Nicolas (75);
- Le père-fouettard dit à Tammy: **Il faut** obéir à ta maman!
tu faux...?
tu dois obéir... (84).
- Laisse-moi encore une seconde dormir. Laisse-moi une minute encore dormir. Carole: "Jo dat as schwéier mam franséischen, et wees een nët wéi en dat dréie soll."
Finalement: Laisse-moi encore dormir une minute (92).
(une seconde serait trop courte, pense Ricardo).

Les enfants ont mis beaucoup d'expression dans leur voix, le récit est très vivant. Il a plu beaucoup aux camarades de classe.

Ce travail m'a permis de voir qu'un groupe d'enfants peut être appliqué et motivé même sans intervention directe de l'enseignante. Les corrections se sont faites presque automatiquement. Il y a eu beaucoup de réflexions qui aideront certainement les enfants lors de la lecture et de la production de textes écrits.