



HAL
open science

Comment étudier le français normé par l'argumentation au cycle 3 ?

Adel Allouti

► **To cite this version:**

Adel Allouti. Comment étudier le français normé par l'argumentation au cycle 3?. Education. 2015.
dumas-01202560

HAL Id: dumas-01202560

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01202560>

Submitted on 21 Sep 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***

Professeur des écoles

2^{ème} année

**COMMENT TRAVAILLER LE FRANÇAIS NORME PAR
L'ARGUMENTATION AU CYCLE 3?**

Présenté par Adel ALLOUTI

Première partie rédigée en collaboration avec Muriel CHRITIN

Mémoire encadré par Laurence BUSON

Sommaire

Introduction	1
1. Partie théorique	2
1.1 L'oral	2
1.1.1 Enseigner l'oral... pourquoi ?	2
1.1.2 Spécificités de l'oral par rapport à l'écrit	2
1.1.3 Les difficultés liées à l'enseignement de l'oral	4
1.1.4 Les principaux obstacles liés à la prise de parole	5
1.2. Le débat	5
1.2.1 Définitions	5
1.2.2 Historique du débat	5
1.2.3 Les différents débats à l'école primaire	6
1.2.4 Les enjeux du débat	7
2. Méthodologie	9
2.1 Contexte et pratiques orales	9
2.2 Constats et objectifs	9
2.3 La séquence	9
2.4 Comment la séquence a-t-elle été mise en place ?	10
2.5 En quoi la séquence répond-elle à la problématique ?	11
2.6 Choix des sujets	11
2.7 Recueil et analyse des données	12
3. Analyse et discussion	13
3.1 Analyse linguistique	13
3.1.1 Analyse phonétique	13

3.1.2 Analyse morphosyntaxique	16
3.1.3 Analyse lexicale	18
3.2 L'argumentation	19
3.2.1 L'explicitation	20
3.2.2 L'utilisation d'exemples	21
3.2.3 Comment exprimer son avis/opinion ?	22
3.3 Analyse des échanges entre pairs	23
3.3.1 L'écoute	23
3.3.2 La prise en compte de la parole d'autrui	23
3.4 Les représentations métalinguistiques des élèves	25
3.4.1 Qu'est-ce que bien parler ?	25
3.4.2 Parle t-on de la même manière à l'école et à la maison ?	25
3.4.3 Les mots peuvent-ils faire plus mal que la violence physique ?	26
3.5 Les leviers pour favoriser l'oral normé	26
3.6 Limites et perspectives	27
Conclusion	28
Bibliographie	29
Annexes	30

Introduction

L'enseignement de l'oral commence dès le plus jeune âge pour chaque, il est la priorité de l'école maternelle, mais nous pouvons nous poser les questions suivantes : qu'en est-il à l'école élémentaire ? Devons-nous encore apprendre aux élèves à parler ?

L'enseignement du langage oral est présent tout au long des Programmes Officiels de 2008 :

L'élève est capable d'écouter le maître, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs. Un travail régulier de récitation (mémorisation et diction) est conduit sur des textes en prose et des poèmes. La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.(Cycle 3)

Étant en stage dans une classe de CM2, je me suis intéressé au langage oral pour plusieurs raisons : j'ai relevé que les élèves utilisaient un langage assez familier aussi bien dans les productions d'écrit que lorsqu'ils prenaient la parole devant les autres, de plus lors des débats pratiqués en instruction civique et morale, j'ai constaté que les élèves n'argumentaient pas leurs propos et fournissaient des interventions assez « pauvres ». Le langage oral est également un axe du projet d'école dans laquelle je suis.

L'enseignement du langage oral est un thème riche, c'est pour cela que j'ai décidé de répondre à la problématique suivante dans ce mémoire : comment travailler l'oral normé par l'argumentation au cycle 3 ?

1. Partie théorique

1.1 L'oral

1.1.1 Enseigner l'oral....pourquoi ?

La communication orale est non seulement la plus naturelle des formes d'expression, mais c'est également la plus utile et la plus fréquente dans la vie courante : dans notre société moderne, c'est en effet sur la base de la maîtrise des compétences orales que les individus sont le plus fréquemment évalués. A l'école, dès la maternelle existe une véritable didactique de l'oral pour « apprendre à parler et à communiquer ». Dans les cycles d'apprentissages fondamentaux et encore plus dans les cycles d'approfondissement, l'oral, compétence transversale par excellence, devient surtout un moyen au service d'autres apprentissages. L'oral est utilisé comme outil d'enseignement, bien souvent mis au service de l'écrit, et peu ou pas enseigné pour lui-même comme objet d'enseignement (Lagarde, Laporte, Molinario & Picard, 1995). Peu d'espaces de prise de parole sont offerts aux élèves, cantonnés la plupart du temps à un rôle passif de répondant face à l'enseignant qui impose un questionnement réglé d'avance et qui attend le plus souvent des réponses courtes et appropriées qui n'amorcent aucune discussion (Stubbs, 1983).

Or enseigner l'oral en favorisant la parole de l'élève permet non seulement à l'enfant de s'exprimer mais également de structurer sa pensée, de construire des savoirs et donc finalement de favoriser la construction de son identité personnelle. Par ailleurs, d'un point de vue social, maîtriser la compétence langagière orale c'est avoir la capacité de tenir une conduite discursive adaptée à des situations de communication diverses, et donc pouvoir s'intégrer dans des milieux sociaux variés. Enseigner l'oral n'a donc pas un objectif purement scolaire : en mettant dès le plus jeune âge des moyens linguistiques adéquats à la disposition de l'élève, il permet à cet élève futur citoyen l'apprentissage de l'autonomie de la pensée, de la pensée critique et du dépassement des préjugés et favorise l'élargissement de son champ d'interactivité sociale en minimisant les risques de ghettoïsation sociale (Maurer, 2001).

1.1.2 Spécificités de l'oral par rapport à l'écrit

Alors que selon Halté et Rispaïl (2005), l'écrit c'est faire long, cohérent, fini, complet et seul, avec une possibilité de brouillon, de rature et de réécriture (1^{er}, 2^{ème}, 3^{ème} jet) l'oral est une langue directe, non différée (pas de brouillon, les autocorrections se font spontanément et sont donc à priori audibles), polygérée, polymorphe, moins contrainte, formée d'énoncés souvent inachevés, reformulés, décousus, regorgeant de marqueurs de discours (embrayeurs tels que euh, ben), de

redondances ou encore de connecteurs implicites (Mairal & Blochet, 2001). L'oral possède également des spécificités lexicales : mots utilisés avec changement de nature grammaticale (*elle est trop*) ou de sens (*elle est géniale*), néologismes (*bravitude*) et des constructions syntaxiques (*touche pas à mon pote, elle est où ma trousse, mon livre tu l'as pas vu*) et phonétiques (*(il) y a, pa(r)ce que, (en)fin*) particulières.

On peut distinguer différentes compétences dans la pratique du langage oral :

- des compétences communicationnelles : on parle à ou avec quelqu'un. La communication orale exige donc de savoir tenir différents rôles : prendre/garder/distribuer la parole, savoir écouter, tenir compte de l'enjeu de communication, c'est-à-dire du lieu et des interlocuteurs (Stubbs, 1983). L'élaboration de stratégies adaptées conduisant à la collaboration (séduction, connivence) ou inadaptées débouchant à l'affrontement (agressivité, mépris) font ainsi de l'oral un espace ouvert à l'éducation à la citoyenneté et à l'autonomie, la parole permettant de grandir et de s'émanciper (Lagarde *et al.*, 1995).
- des compétences linguistiques : conserver un axe de cohérence par rapport à un point de vue, adopter un niveau de langue adapté au contexte, savoir questionner, argumenter, reformuler, réfuter, synthétiser (Mairal & Blochet, 2001) ;
- des compétences physiques : si les fonctions phonatoires et respiratoires sont naturellement sollicitées dans la langue parlée (articuler, soigner sa diction, placer sa voix, adapter son intonation, faire des pauses), c'est quasiment l'ensemble du corps (posture générale, gestuelle, jeux de regards, position des mains) qui participe à la communication non verbale (Dolz & Schneuwly, 1998). Parler est ainsi à la fois une activité du corps et de l'esprit.

Cependant certains écrits (sms, mails, textes poétiques) sont assez proches de formes orales, de la même manière que certains oraux se rapprochent du brouillon d'écrit (oral improvisé) ou même de l'écrit (oral élaboré de type message SNCF diffusé dans les halls de gare). L'oral et l'écrit ne sont donc pas deux systèmes à opposer, avec d'un côté et de manière caricaturale une langue orale, spontanée, fautive, possédant une structure grammaticale déficiente, et de l'autre une langue écrite, formelle, surveillée et non fautive, « forme parfaite de la langue » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 19). Les deux systèmes se nourrissent en fait l'un et l'autre tout en possédant chacun ses propres codes et sa propre organisation (Gadet, 2001).

1.1.3 Les difficultés liées à l'enseignement de l'oral

La pratique de la langue orale émergeant généralement bien avant l'entrée à l'école, son apprentissage a longtemps été délaissé par les instructions officielles (« pourquoi devraient-ils apprendre à faire quelque chose qu'ils pratiquent couramment ? », Maurer, 2001, p.70) privilégiant le lire et l'écrire jusque dans les années 90. Ce n'est donc que récemment, à partir de 2002, que les programmes font de l'oral le pivot des apprentissages avec des compétences du dire explicitement inscrites au même titre que celles du lire, écrire et compter. De plus, la maîtrise de la langue orale a été (est toujours ?) associée à des vertus manipulatrices : selon Mairal & Blochet (1998, p. 32) « elle favoriserait les hypocrites, les démagogues, les contestataires », l'oral étant considéré comme « matière première instable, dangereuse, explosive qu'on ne sait pas très bien contrôler » (Halté & Rispaïl, 2005, p. 13). Une forte connotation sociale hiérarchique y est donc rattachée, y compris dans l'école qui « quand elle se contente de tenir un discours normatif sur les pratiques langagières de l'élève tient un discours de condamnation [...], comme une négation de ce qu'il est, de ses systèmes de valeur, de ceux de ses groupes d'appartenance ou de référence » (Maurer, 2001, p. 71). Le statut de la parole de l'élève dans la classe doit donc se poser pour l'enseignant qui reste, comme le rappelle Martin (1991) majoritairement détenteur du temps de parole. Il est clair que contrairement à l'écrit qui peut parfois servir à « museler » l'élève, « la pratique de l'oral expose à des réactions imprévisibles et incontrôlables, avec un niveau sonore qui peut donner à la classe un aspect peu discipliné » (Aubert-Gea, 2005, p. 33). L'enseignant doit aussi s'interroger sur ses propres représentations de l'oral (sans être toujours conscient de la complexité et des spécificités de la langue orale, ni même de son propre comportement langagier), sur la place qu'il lui donne dans son enseignement et sur les exigences qu'il en a par rapport à ses élèves (Dolz et Schneuwly, 1998). Le fréquent « répons par une phrase » reflète la référence encore bien ancrée à l'écrit, en essayant d'assigner à l'oral spontané les mêmes exigences que celles de l'écrit élaboré (Gadet, 2001).

Par ailleurs, la pratique de l'oral étant transversale, il est donc difficile de l'isoler et d'en faire un objet d'enseignement à part entière, au même titre que la géométrie. L'analyse de l'oral ne peut se faire qu'à l'aide d'enregistrements permettant de conserver la trace des paroles prononcées, ce qui nécessite des moyens techniques parfois lourds à mettre en place et contraignants à analyser. On peut relever une autre difficulté : celle d'évaluer l'oral avec un choix de critères objectivement pertinents, c'est à dire de critères qui ne soient pas calqués sur le modèle de l'écrit mais qui tiennent compte des spécificités propres au langage oral. Ces critères doivent avant tout permettre à l'élève de progresser en lui donnant des outils d'analyse métalinguistique afin de mieux exprimer sa pensée, de contrôler son discours et d'agir sur sa production pour s'adapter à l'interlocuteur.

1.1.4 Les principaux obstacles liés à la prise de parole

Si on se place du point de vue l'élève, celui-ci se trouve face à une tâche bien complexe lorsqu'il va prendre la parole et interagir avec un pair, avec plusieurs pairs (lors d'ateliers) ou avec le groupe classe. En effet parler c'est d'une part accepter d'extérioriser sa pensée, son expérience et ses valeurs, et d'autre part accepter de les soumettre au jugement d'autrui, avec un enjeu affectivement très fort car c'est son identité profonde que l'on exprime (« on parle comme on est, on dit ce qu'on est », Belloubet-Frier, 2001 p. 7). Certains enfants n'osent pas ou ne se risquent pas à prendre la parole, de peur parfois de ne pas répondre aux attentes de l'enseignant ; d'autres n'arrivent pas à se décentrer et à dialoguer avec l'autre, restant sur leur position, incapable de faire évoluer leur point de vue en réponse aux arguments de l'autre (Iselin, 2001). Il faut donc créer un climat suffisamment sécurisant pour favoriser et libérer la parole chez ces élèves.

1.2. Le débat

1.2.1 Définition

Il existe de nombreuses définitions du débat, celles que nous allons voir concernent le débat dans l'enseignement scolaire.

Il se caractérise par une discussion sur une question controversée entre plusieurs partenaires qui essaient de modifier les opinions ou les attitudes d'un auditoire. Il peut être envisagé comme un moyen d'atteindre un consensus ou comme la manifestation d'un désaccord irréductible entre des adversaires. (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 163)

Pour Tozzi (2000), le débat est organisé par l'enseignant pour favoriser les échanges oraux. Il permet également de répartir équitablement la parole et que chacun puisse exprimer ses idées. Le débat favorise donc les interactions entre pairs dans un cadre préalablement mis en place par l'enseignant, ce cadre permet une distribution de la parole entre les élèves. L'objectif est, pour les élèves, d'argumenter sur une question ou une affirmation avec des avis divergents. Les définitions s'accordent autour d'un point : l'échange oral.

1.2.2 Historique du débat

Dubois-Vogt, inspecteur académique, (2005), dans une conférence pédagogique (circonscription Quimper 8), a présenté une synthèse de l'émergence du débat dans les programmes de l'éducation nationale :

- 1972 : le maître suscite des dialogues entre élèves. L'entraînement oral utilise également les situations de délibérations. Le langage véhicule des informations, des explications, des arguments

qu'il faut nécessairement comprendre et faire comprendre. Les débats et enquêtes orales s'étoffent.

- 1992 : le maître aide à des prises de parole réglées (cycle 2). Exposer, expliquer, discuter, convaincre en situation de discussion collective (cycle 3)
- 1995 : il revient au maître d'organiser, chaque fois que nécessaire, des situations où l'initiation à la vie démocratique puisse s'exercer.
- 2002 : une demi-heure par semaine est recommandée pour commencer à formaliser des moments de débat qui portent sur la vie collective ou sur les grands problèmes abordés par les écrivains.

Les nouvelles instructions de 2008 peuvent compléter cette synthèse :

- 2008 : échanger, débattre, participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, respecter les règles habituelles de la communication.

1.2.3 Les différents débats à l'école primaire

Une typologie des différents débats peut être définie ainsi (Dubois-Vogt, 2005) :

- Le débat d'idées : il peut être philosophique (question existentielle) ou débat interprétatif : c'est par l'interaction, l'échange des points de vue entre les participants qu'une question va être élucidée. Ces débats sont organisés et font suite à une question d'actualité, une lecture ou une question plus large, question sur laquelle chacun peut s'interroger (exemple : qu'est-ce qu'un ami ?)
- Le débat scientifique : s'effectue lors d'une séance de sciences, suite à une situation problème amenée par l'enseignant où il récolte les différentes représentations des élèves, propose une question ou une expérience nécessitant la formulation d'hypothèses (exemple: qu'y-a-t-il à l'intérieur de la graine?).
- Le conseil de vie de classe : ces débats sont principalement hebdomadaires ou surviennent lorsqu'un événement se produit. Les objectifs sont de construire ou faire évoluer les règles de vie, élaborer des projets, régler des conflits.

Même si ces différents débats traitent de sujets divers et peuvent prendre des organisations variées (par groupe ou classe entière), il existe des similitudes dans les compétences travaillées ; ainsi l'argumentation (justifier son propos) et l'écoute sont primordiales pour un échange constructif. Le débat est appelé « régulé » lorsqu'un modérateur intervient pour veiller au bon fonctionnement afin que chaque participant puisse parler. Il s'oppose au débat « médiatique », présent évidemment à la télévision où l'objectif des participants est de dominer leur adversaire. Cette forme de débat est contraire aux objectifs de l'école puisque le but n'est en aucun cas de dominer mais plutôt de

travailler la prise de parole argumentée afin d'atteindre un oral normé.

1.2.4 Les enjeux du débat

Les enjeux du débat sont multiples et correspondent aux attentes des programmes scolaires, ils concernent à la fois le facteur social et également les apprentissages :

- Favoriser le vivre ensemble : Eveleigh & Tozzi (2001) affirment que le débat a entièrement sa place dans le domaine de l'éducation civique et qu'il permet aux élèves de parler en public de manière responsable. Le débat nécessite des prérequis communicationnels permettant de ne pas être dans la violence physique ou verbale. L'action de débattre amène donc les élèves à évoluer au sein d'un groupe et pour que la discussion soit possible, des règles vont être mises en place. Il va également falloir que chacun les respecte, écoute attentivement ce que disent les autres participants, apprennent à échanger bien qu'ils n'aient pas tous le même avis sur la question ; les élèves vont donc devoir respecter l'autre ainsi que ce qu'il dit.

- Former le citoyen de demain : le développement de l'esprit critique, travaillé dans le débat, est exigé dans le socle commun des connaissances et de compétences (2006) à travers la compétence 6 : *compétences sociales et civiques* et la compétence 7 : *autonomie et initiative*. Dans un monde où l'influence des médias, avec le développement d'Internet, est de plus en plus important, les élèves sont amenés à prendre du recul, réfléchir, s'interroger sur ce qu'ils voient, entendent ou lisent. Débattre en classe va ainsi permettre la construction de la personnalité de l'élève. Bucheton (2002) affirme que le débat nécessite d'affirmer sa pensée même si elle va à l'encontre des autres participants, en utilisant son expérience et son savoir.

- Construire un savoir : la pratique du débat permet également aux élèves d'évoluer au sein d'une communauté d'apprenants, ainsi ce sont les élèves, de par leurs interactions, qui vont construire eux-mêmes leurs savoirs. Bucheton (2002) dit que le débat, de par les échanges, permet de découvrir, d'enregistrer du savoir et de trouver des solutions à des problèmes. Dans cette démarche, ce n'est plus l'enseignant qui transmet le savoir de manière magistrale, mais bien les élèves entre eux. Cette méthode est très souvent utilisée en sciences, les élèves vont pour cela émettre des hypothèses, les tester par la manipulation, puis échanger collectivement afin de les confirmer ou infirmer dans le but d'obtenir la solution. Cette pratique permet à l'élève d'intégrer les réflexions des autres camarades à la sienne grâce aux échanges, c'est donc le principe de la démarche constructiviste qui permet d'ajouter un sens à l'apprentissage.

- Développer les compétences langagières : la maîtrise du langage est un objectif primordial à l'école primaire et est présent dans tous les domaines enseignés, comme le soulignent les Programmes de 2008 :

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines.

Le débat permet de s'exprimer en faisant part de ses idées, en donnant son avis dans le but d'être compris de tous. Cela nécessite une écoute active puisque les débatteurs vont échanger en tenant compte des propos des autres participants, c'est cela qui va faire que le débat avance et qu'il y a une véritable discussion. Dolz & Schneuwly (1998, p.167) expliquent : « argumenter pour défendre une position signifie fournir des raisons des arguments de nature verbale qui soutiennent, justifient, expliquent cette position ». Le débat apprend donc à argumenter son propos. Ils définissent trois « outils langagiers pour argumenter »: la réfutation en deux temps (évoquer un accord pour dire ensuite son désaccord), la modalisation (commenter la réfutation dans le but de l'atténuer) et la reformulation (se référer aux propos d'un autre débatteur en y ajoutant son opinion).

Dans l'objectif d'améliorer l'oral des élèves de l'école primaire, la pratique du débat prend totalement sa place au sein des apprentissages.

2. Méthodologie

2.1 Contexte et pratiques orales dans la classe

La séquence d'enseignement que j'ai mise en place pour répondre à la problématique a été effectuée dans une classe de CM2 à l'école René Cassin de Gières comportant 27 élèves : 14 garçons et 17 filles.

Lors de la présentation du projet, tous les élèves ont montré un réel enthousiasme en posant de nombreuses questions, bien qu'ils soient habitués à la pratique du débat, puisqu'en instruction civique et morale, un débat hebdomadaire a lieu les mercredis sur un thème précis. De plus, il est demandé aux élèves lors des mises en commun d'argumenter leurs propos, leurs réponses doivent être explicitées afin que le reste de la classe comprenne la procédure utilisée. Une semaine sur deux, les élèves récitent leurs poésies en venant au tableau face aux autres élèves. La prise de parole en public, à laquelle sont régulièrement confrontés ces élèves, ne sera donc pas un obstacle.

2.2 Constats et objectifs

J'ai constaté que les élèves utilisent un langage inadapté aux attentes de l'école primaire, que ce soit dans les productions d'écrits : « je suis chiant », « je suis saoulant » ou à l'oral. De plus, j'ai remarqué qu'en groupe classe, lors des débats ou lors d'échanges, les élèves ne s'écoutent pas réellement : il arrive bien souvent qu'un élève répète l'idée d'un autre ou que chacun donne son avis sans tenir compte de ce qui a été dit précédemment. De même, lors des prises de parole, les élèves n'explicitent pas suffisamment ou pas du tout leurs propos.

De ces constats découlent les objectifs suivants pour ma séquence :

- Échanger sur un sujet : en écoutant, en tenant compte de la parole d'autrui, en donnant son avis
- Argumenter ses propos
- Utiliser un français oral « normé » : français dont le langage est surveillé, respectant les règles de prononciation et grammaire et en utilisant un vocabulaire adapté.

2.3 La séquence

Pour remédier aux constats établis précédemment, j'ai choisi de mettre en œuvre une séquence autour du débat car il favorise les interactions entre élèves dans un cadre préalablement défini où je peux effectuer certains choix pour atteindre les objectifs fixés.

La séquence d'enseignement, que j'ai élaborée, a suivi le modèle préconisé par Dolz et Schneuwly, elle est donc constituée d'une séance de présentation du projet, d'une séance diagnostique où

plusieurs débats ont été réalisés, d'une séance avec un travail spécifique sur l'argumentation et de deux séances finales avec des débats pour que les élèves appliquent ce qu'ils ont appris.

La séquence entière est proposée en annexe, ce qui permet de prendre connaissance des différentes étapes des séances (**Annexe 1 page 1**).

	Déroulement
Séance 1	- Présentation du projet et de ses objectifs - Explicitation des différents rôles
Séance 2	- Distribution des rôles - Débats diagnostics - Bilan : qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Comment s'améliorer ?
Séance 3	- Visionnage des débats et échanges autour de quoi ? - Travail sur l'argumentation
Séance 4	- Distribution des rôles - Débats - Bilan
Séance 5	- Débats - Bilan

2.4 Comment la séquence a été mise en place ?

Lors de ces débats, mon rôle était d'organiser et mettre en place les situations dans lesquelles les élèves pourraient débattre.

Ma première interrogation a été de trouver le bon nombre de débatteurs, j'ai opté pour six débatteurs afin que chacun puisse intervenir entre deux à quatre fois et faire en sorte ainsi, qu'il y ait une réelle discussion.

Ensuite, l'objectif était de trouver un modérateur capable d'être garant du bon fonctionnement du débat, en effet, il fallait un élève qui soit capable de répartir la parole de manière équitable entre les différents débatteurs, reformuler pour une meilleure compréhension de tous, relancer le débat par des questions ou problèmes qui incitent les débatteurs à expliciter leurs propos.

Les observateurs disposaient d'une grille d'observation avec plusieurs critères établis en collectif, ils veillaient à la remplir, cela nécessitait une grande concentration. Chaque observateur portait son attention sur un débatteur, puisqu'il paraît évident qu'un observateur ne pouvait pas suivre les six participants.

Lors de cette séquence, le rôle de l'enseignant est délégué au modérateur qui doit faire avancer le débat, cela a demandé d'instaurer une certaine distance pendant les débats. Cependant, mon but était de faire évoluer les débats en fonction des constats des observateurs et de les amener à réfléchir sur leurs interventions pour répondre à l'objectif principal de la séquence : améliorer leur langage oral.

Pour cela, une alternance de débats et de moments de réflexion (pauses techniques) a été mise en place, ces analyses, que je menais moi-même, étaient primordiales pour la progression des élèves.

Les règles ont été établies en collectif par le groupe classe lors de la mise en place des débats en début d'année. Pour cette séquence d'enseignement, nous avons décidé de les conserver puisqu'elles sont intégrées par l'ensemble des élèves. Les règles sont rappelées par le médiateur avant chaque séance :

- Lever la main pour prendre la parole
- Ne prendre la parole qu'une fois que l'interlocuteur précédent a fini de parler
- Essayer de faire avancer le débat
- Écouter sans couper la parole
- Ne pas se moquer

2.5 En quoi la séquence répond-elle à la problématique ?

La séquence mise en place a pour principal objectif d'améliorer l'expression orale des élèves notamment par l'argumentation. Elle répond donc à la problématique choisie (comment travailler l'oral normé par l'argumentation au cycle 3 ?) car l'apprentissage de l'argumentation s'effectue autour du débat. Ainsi les différentes séances s'articulent afin d'amener progressivement les élèves à se rendre compte par eux-mêmes de la manière dont ils parlent grâce au visionnage des débats, ce qui doit les inciter à surveiller leur langage afin de tendre vers un oral normé. De plus, le travail sur l'argumentation est présent tout au long de la séquence, puisqu'un travail spécifique est réalisé par les élèves autour de cette notion (explicitation, recherche d'arguments, réfutation et accord). Il faut également ajouter à cela que de nombreuses compétences langagières sont travaillées tels que la prise de parole, l'écoute et le respect de la pensée d'autrui.

2.6 Choix des sujets

Une réflexion essentielle a été faite sur le choix des sujets : ils devaient être susceptibles d'intéresser les élèves pour qu'ils se prêtent au jeu mais également à leur portée pour qu'ils aient assez d'idées pour intervenir lors des débats. J'ai donc décidé de les faire débattre avec des sujets dans le but d'obtenir leurs représentations sur l'oral : faut-il tous parler le même langage pour se comprendre ? Parle-t-on le même langage à l'école et à la maison ? Qu'est-ce que bien parler ? J'ai également choisi d'autres sujets dont un qui est en lien avec un projet parallèle sur le thème de la violence, puisqu'au mois de juin, plusieurs activités vont être effectuées en partenariat avec la mairie de Gières.

2.7 Recueil et analyse des données

Les débats ont été filmés à l'aide d'une caméra, ce qui m'a permis, en plus d'entendre les élèves parler, de voir qui parle, la retranscription est de lors plus facile à effectuer, mais également de voir la posture des élèves lors des échanges. De plus, les grilles d'observation m'ont permises d'avoir un premier aperçu des propos des débatteurs ainsi que sur le rôle de modérateur.

Les données ont, tout d'abord, été analysées grâce aux grilles d'observation remplies par les observateurs en classe lors des débats. La première grille (**annexe 2 page 3**) se limite à la forme : nombre de prises de paroles, prise de parole en lien avec le sujet... La deuxième grille d'observation (**annexe 3 page 3**) est plus précise ; l'objectif est, pour les observateurs, d'arriver à identifier si la prise de parole est argumentée ou non, cela intervient après le travail autour de l'argumentation et si elle tient compte des remarques des autres débatteurs. Un retour a été fait après chaque débat à partir d'une grille d'observation et en regardant la prise de parole du débatteur concerné pour pouvoir comparer et échanger et ainsi faire l'analyse par le groupe classe. De plus, afin d'améliorer le rôle de modérateur pour que les débats soient plus interactifs, une grille d'observation a été spécialement remplie par les observateurs (**annexe 4 page 3**).

Un second niveau d'analyse, me servant à répondre à la problématique, a été fait en visionnant les débats. Les objectifs clairement définis, j'ai établi des indicateurs qui m'ont permis de les analyser.

Critères	Indicateurs
Parler un oral normé	Analyse phonétique Analyse morphosyntaxique Analyse lexicale (vocabulaire)
Argumentation	Explicitation du propos Donne son avis Donne un exemple
Qualité des échanges	Prise en compte de la parole d'autrui Écoute

Tous les débats disputés en classe ont été enregistrés, j'ai décidé de retranscrire les débats entièrement (**annexes 5 à 9 pages 4 à 9**) afin de ne négliger aucune prise de parole et d'avoir un recul qui peut être difficile par le seul fait de visionner. Ayant ainsi les débats retranscrits, cela m'a aidé dans l'analyse. Afin de faciliter le repérage dans les retranscriptions, les citations des élèves seront, dans la partie « Analyse et discussion », indiquées comme ceci :

D1TDP3E6 : *puis la citation...*

Débat 1, Tour De Parole 3, Élève 6

3. Analyse et discussion

3.1. Analyse linguistique

J'ai choisi de focaliser l'analyse linguistique sur trois axes qui me semblent être les plus enrichissants à étudier pour une classe de CM2 : phonétique, morphosyntaxique et le lexique.

3.1.1 Analyse phonétique

- Élisions de sons vocaliques :

L'élision est, dans la langue française, une obligation pour le phonème [ə] en fin de mot devant une voyelle.

Exemples : *le + arbre = l'arbre* ou *ce + était = c'était*

Cependant, nous pouvons relever à l'oral, la tendance à faire des élisions autres que ces cas précis, assez fréquentes qui font entièrement parties des particularités du français parlé.

D2TDP20 E1 : *faut l(a) dire*

Dans ce cas, la voyelle « a » précède la consonne « d », donc l'élision n'a pas lieu d'être. La voyelle « a » est dans cette phrase le complément d'objet direct : un indice qui précise le genre, ce détail peut permettre une meilleure compréhension pour les interlocuteurs.

D2TDP20 E1 : *Ben pour moi, la vérité, si t(u) as fait*

La voyelle « u » précède une autre voyelle, cette élision est régulièrement pratiquée, dans ce cas, le langage oral se démarque de l'écrit qui aurait été écrit : « tu as ». Lors des cinq débats réalisés, les participants ont quasiment toujours réalisé ces élisions « t(u) as » ou « t(u) es » à la place de dire « tu as » ou « tu es ». Ce fait est très courant à l'oral et n'est pas synonyme de marque de familiarité ou d'un français informel.

- Le pronom personnel « tu » est alors utilisé comme « je » et la voyelle qui s'élide est remplacée par une apostrophe. Il faut également noter que certains écrivains l'élident dans leurs dialogues : « *T'es encore arrivée en retard !* »

D5TDP3M : *Est-ce que tu es d'accord Loly.*

Le modérateur fait une exception, il ne fait pas l'élision, c'est la seule fois de tous les débats que le « tu » reste. Cette occurrence est le signe d'une grande surveillance articulatoire de la part de l'élève, elle est assez rare pour être soulignée et montre la volonté d'utiliser un langage normé.

- Élisions de groupes de sons :

D1TDP21E4 : *Ben (il) y a au moins*

D2TDP2E1 : *Ben pour moi, (il) faut dire la vérité*

Ces deux élisions de phonèmes sont celles qui ont été les plus fréquentes lors des débats tout au long de la séquence. Ces élisions diffèrent des précédentes car elles concernent plusieurs phonèmes : [i] et [l]. Il y a alors une suppression du pronom impersonnel « il ». Ce pronom est très souvent supprimé par les élèves, comme dans le français parlé ordinaire.

Nous pouvons également relever des réductions de groupes consonantiques complexes dans les propos faits par les élèves :

D2TDP22E4 : *Ben, pour moi mentir c'est aussi mal pa(r)c(e) que*

« Parce que » a été prononcé [paskə] le plus souvent par les débatteurs, il y a donc une perte des sons [r] et [ə]. Il convient également d'ajouter que ce mot a été aussi prononcé : [parskə] par les élèves, la présence du son [r] marque donc une surveillance articulatoire élevée puisque la réalisation sans le son [r] est la prononciation la plus fréquente, cela montre l'effort de l'élève de parler un français plus soutenu que d'habitude.

- Assimilations

Le phénomène d'assimilation phonologique peut être expliqué par la lenteur des organes liés à la parole.

D4TDP12E6 : *Ben [fʏi] pas d'accord avec Valentin parc(e) que si on... si on n'arrive pas à comprendre trop la langue, [fɛ] pas, ben on peut pas écrire parc(e) qu'on comprendra pas.*

Dans cette intervention faite par un élève, nous retrouvons deux assimilations que les élèves effectuent régulièrement : [fʏi] = je suis et [fɛ] = je sais. Le français parlé ici est informel, cela montre que l'élève ne porte pas attention à l'effort articulatoire.

D2TDP24-E1 : *... t(u) es la plus belle quoi je (ne) sais pas.*

Nous retrouvons également dans les retranscriptions « je (ne) sais pas », il n'y a donc pas d'assimilation faite de la part de l'élève qui a surveillé ici sa prise de parole et effectué un effort articulatoire dans le but de se rapprocher du français normé.

- Troncations

D3TDP18E4 : *Ben moi [fʁi] d'accord avec Mia et Mathis parc(e) que le cœur c'est assez sensible et les coups, (en)fin même si ça peut rest(er)..., si la douleur peut rester, ça... ça... ça fait moins mal que le cœur, ça blesse moins.*

La troncation « (en)fin » intervient à plusieurs reprises dans les débats de cette séquence, elle est différente des troncations habituelles telles que « photo » pour « photographie » ou « prof » pour « professeur », par le fait que la suppression de phonèmes se fait en début de mot.

Autre exemple : D1TDP2E1 : *Elle sert plutôt à être symp(a) poli avec ses... camarades.*

L'élève se reprend et coupe le mot « sympa » pour en dire un autre, la raison peut être que le mot n'a pas le sens souhaité ou que l'élève trouve que le mot employé est inadapté. Cela montre que l'élève surveille le langage qu'il adopte et qu'il effectue des efforts pour parler un français normé.

- « E » caducs

Il convient tout d'abord de rappeler les deux règles concernant le « e » caduc :

1. Si le « e » caduc se trouve en fin de mot ou est suivi d'une voyelle, il n'est pas prononcé.

Exemple : *bonne idée*

2. Si le « e » caduc est précédé de deux consonnes et suivi d'une consonne, il est normalement prononcé ; sinon il est plus prononcé en français standard (non méridional).

Exemple: *comme des toupies*

Mots monosyllabiques :

D1TDP9E5 : *Moi j(e) dirais que...*

D2TDP12E1 : *Moi j(e) (ne) dis pas...*

D4TDP6E3 : *c(e) qu'ils vont dire...*

Dans ces cas, les « e » caducs se trouvent dans des mots monosyllabiques et précèdent des consonnes, ils doivent donc, conformément aux règles énoncées être prononcés comme le font ces élèves dans les débats suivants :

D2TDP25E3 : *Moi je reviens sur ce qu'a dit Mathis...*

D4TDP1M : *je serai le président de séance...*

Ces propos d'élèves tendent vers l'oral normé recherché, les élèves respectent les règles et surveillent leurs prononciations du "je", ce qui est assez rare pour être mis en évidence.

En fin de mot :

D4TDP22E6 : *(il) y a aussi avec un guide qui...*

Le « e » de *guide* n'est pas prononcé puisqu'il est précédé d'une seule consonne et suivi d'une autre. Cette prononciation est fréquente pour les personnes n'étant pas du sud.

- Conclusion de l'analyse phonétique

Cette analyse phonétique nous montre que les élèves de cette classe parlent, bien souvent, sans aucune surveillance de leur langage. Les mots ou groupes de mots, les plus utilisés, sont très souvent prononcés de la même manière par les élèves (exemples : *j(e) dirais*, *[ʃʁi]...*). Rares sont les interventions faites par les élèves en respectant les règles ou les codes de prononciation. Les modérateurs, d'après les retranscriptions, se rapprochent plus de l'oral normé : un effort est fait sur la phonologie dans leurs propos.

3.1.2 Analyse morphosyntaxique

- La négation

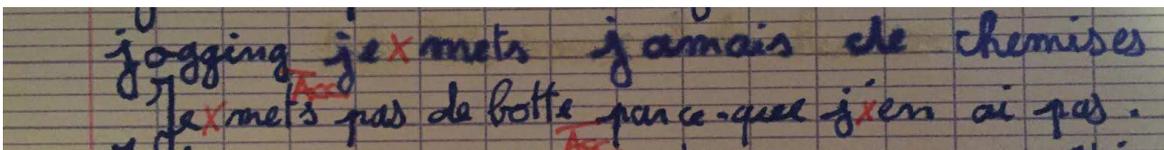
La négation qui porte sur l'ensemble de la phrase se forme en ajoutant l'adverbe *ne...pas*, ces deux composants se placent de part et d'autre du verbe ou de l'auxiliaire.

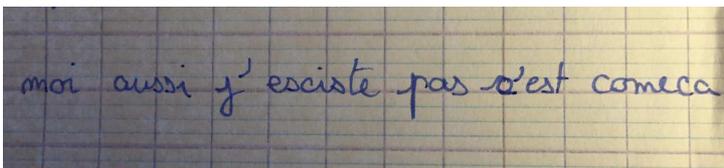
D1TDP19E3 : *On (ne) va pas avoir d'amis si on (n')est pas polis...*

D1TDP7E4 : *ben, [ʃ] trouve que ça, si on (ne) s(e)rait pas poli, ben, et ben, on (ne) s'entendrait pas tous ensemble et ça veut dire des disputes.*

Dans tous les débats effectués, les élèves n'ont jamais prononcé le « ne » avant le verbe, et ont seulement dit le « pas » après celui-ci. Ceci est très courant à l'oral et montre une nouvelle fois une non surveillance du langage oral de la part des élèves.

Il convient également de noter que les élèves de cette classe, en production d'écrits, ne mettent que rarement l'adverbe « ne...pas » dans les phrases négatives. Voici deux exemples de production d'écrits d'élèves de cette classe qui illustrent mes propos.





Les suppressions du "ne" entendues lors de ces débats peuvent donc être interprétées de différentes manières, une non surveillance du langage oral et/ou une conception non acquise de la forme négative.

Les assimilations, vues précédemment (analyse phonétique), peuvent également engendrer une variation syntaxique, puisque qu'elles ne permettent pas de dire le « ne » de négation.

[fʏi] pas d'accord = je ne suis pas d'accord

[fɛ] pas = je ne sais pas

- Les dislocations

Les dislocations sont fréquemment employées à l'oral, elles peuvent être des figures de style mais sont bien souvent des signes de non surveillance du langage :

*D3TDP6E3 : alors que les mots **il va** te faire mal pendant toute ta vie.*

Le débatteur effectue une redondance du sujet par une reprise pronominale, cependant, le sujet initial est au pluriel et lors de la reprise, le pronom est au singulier. Les élèves ont, lors des différents débats, régulièrement utilisé la reprise pronominale.

*D3TDP1M : Les participants du débat numéro 1 **seront** : Kevin, Lise, Mia, Mathis, Nathanaël et Julie...*

L'élève ne reprend pas le sujet "les participants" par un pronom « ils », ce qui est rare à l'oral et qui est un signe de langage formel. Beaucoup d'élèves auraient dit : *Les participants du débat numéro 1, ils seront...*

- Conclusion de l'analyse syntaxique

L'analyse syntaxique révèle surtout le fait que les élèves n'utilisent pas l'adverbe « ne...pas » dans leurs phrases, mais également qu'ils se reprennent lorsqu'ils s'aperçoivent qu'ils ont commis une erreur, car entendre cette dernière peut parfois suffire pour que les élèves repèrent leurs erreurs et les corrigent. De plus, les dislocations sont très présentes dans les interventions des élèves et sont signe d'un français parlé informel.

3.1.3 Analyse lexicale

- Présence de « tu »

D5TDP13E7 : *Ben après les maitres et maitresses qui sont à l'école tu les connais moins bien, puisque tu (ne) les vois pas tout le temps dans la semaine et tu t(e) permets des choses que tu (ne) t(e) permettras pas à la maison pa(r)c(e) que à la maison tu les vois tout l(e) temps tes parents.*

Les élèves ont, tout au long de cette séquence et même après avoir travaillé sur l'argumentation, beaucoup utilisé le pronom personnel « tu » dans leurs propos afin de justifier ce qu'ils disent. Le « tu » ne désigne pas une personne à laquelle s'adresse ici le débateur, mais est utilisé pour expliciter ce que l'élève dit. Ceci n'est pas signe de langage formel.

- Les différents langages

Les élèves ont, tout au long du débat, utilisé un langage adapté aux attentes de l'école primaire ; un langage compréhensible de tous, respectueux et poli. Le langage, utilisé par la plupart des élèves, lors de ces débats, contient des mots qu'ils prononcent quotidiennement aussi bien dans la cour de récréation qu'en classe. Ce sont des mots qu'ils ont l'habitude d'entendre et dont ils maîtrisent le sens.

D2TDP24E1 : *tu (ne) vas pas lui dire tout de suite en face, non ben t(u) es moche...*

Cette intervention, faite par un élève lors du deuxième débat (début de séquence), fait partie des rares fois dans tous les débats qui contient un mot que nous pouvons qualifier de non adapté.

D5TDP10E5 : *Moi c'était pour dire à l'école quand t(u) es en classe ben tu parles en langage courant, dans la récréation tu parles entre parenthèses le langage djeuns, familier, à la maison c'est un peu pareil, avec tes parents tu parles normalement alors qu'avec ton frère tu peux parler en langage familier.*

Djeuns = de jeune

L'élève a, dans ce cas, bien compris que le terme employé ne correspond pas au langage attendu et afin de le rendre "licite", il annonce : « entre parenthèses » au lieu de dire « entre guillemets ».

Nous pouvons ainsi relever dans plusieurs interventions, des mots, tournures ou expressions qui relèvent d'un langage oral normé.

Débat 1 :

TDP9E5 : *je rejoins Lise*

TDP10M : *qu'on vous rende la politesse*

TDP11E6 : *(il ne) faut pas être grossier*

Débat 2 :

TDP22E4 : *pour moi mentir c'est aussi mal pa(r)c(e) que... imaginons que*

TDP25E3 : *Moi je reviens sur ce qu'a dit Mathis,*

Débat 3 : TDP4E2 : *c'est vrai que des fois, les mots peuvent frapper plus fort que les coups.*

Débat 4 : TDP1M : *Bonjour je m'appelle Valentine et je serai votre président de séance, voici les débatteurs:*

Débat 5 : TDP17E5 : *Ben disons, moi j(e) me sens plus libre parc(e) que à l'école*

D2TDP22E4 : *Ben... pour moi mentir c'est aussi mal pa(r)c(e) que euh...*

Nous pouvons également relever à de très nombreuses reprises, la présence de « ben » et « euh » dans les paroles des élèves, cela fait partie des caractéristiques de la langue orale. Certains "euh" sont prononcés par les élèves afin de réfléchir sur ce qu'ils vont dire, cela montre une marque d'attention qu'ils portent à l'élaboration de leurs discours et peut signifier que le terme "euh" peut donc aussi être une marque de discours oral normé.

3.2 L'argumentation

Dans cette partie concernant l'argumentation, l'analyse n'est pas effectuée en fonction de ce qui est décrit dans la partie théorique : je n'attends pas des élèves les « *trois outils langagiers* », qui sont la réfutation, la modalisation et la reformulation, de Dolz et Schneuwly, puisqu'ils ne sont, selon moi, pas à la portée des élèves, et le petit nombre de séances ne permet pas de les mettre en place.

L'argumentation attendue des élèves est tout autre : j'ai décidé de limiter l'analyse à travers trois points : l'explicitation des propos, l'utilisation d'exemples et d'analyser comment les élèves donnent leurs avis. Cette analyse a également pour objectif de comparer l'argumentation en début de séquence (débats 1 et 2) et celle après avoir effectué un travail spécifique sur l'argumentation (débats 3, 4 et 5).

3.2.1 L'explicitation

D1TDP4E2 : *(Il n') y a pas que avec ses camarades qu'il faut être poli.*

Cette intervention, d'un élève, répond à un autre débateur disant qu'il faut être poli avec ses camarades. Cependant, cet élève n'explique pas envers qui, autre que ses camarades, il faut être poli. Il ne dit pas également pourquoi il n'y a pas qu'avec ses camarades que la politesse est exigée, l'intervention n'est donc pas argumentée.

Débat 3 : Les mots peuvent-ils faire plus mal que la violence physique ?

TDP6E3 : *Sauf qu'un mot tu vas l(e) rester sur le cœur toute ta vie alors qu'un coup de poing ça va faire mal sur l'instant, très mal, mais après ça va plus t(e) faire mal alors que les mots il va te faire mal pendant toute ta vie.*

TDP18E4 : *Ben moi [fʏi] d'accord avec Mia et Mathis parc(e) que le cœur c'est assez sensible et les coups, (en)fin même si ça peut rest(er)..., si la douleur peut rester, ça... ça... ça fait moins mal que le cœur, ça blesse moins.*

Les deux interventions de ce débat montrent bien la volonté des élèves d'explicitier leurs propos. Nous pouvons tout d'abord constater la longueur des phrases, qui, bien qu'elle ne soit pas gage d'argumentation ou de réussite, fait ressortir l'envie des élèves d'éclaircir au maximum le contenu afin que leurs propos soient compris et conservent tout leur sens.

Il y a également dans ces propos une comparaison entre la violence physique et verbale, les élèves dans ces cas, ne se cantonnent pas uniquement à choisir l'un ou l'autre, mais vont jusqu'à expliciter le mal que peut faire chaque violence.

D3TDP4E2 : *Oui aussi **parc(e) que** ben moi [fʏi] d'accord avec Mathis, **parc(e) que**, c'est vrai que des fois, les mots peuvent frapper plus fort que les coups.*

D4TDP6E3 : *Ben pas trop, oui un peu, **parc(e) que** par exemple (il) y en a le langage des signes et (il) y en si nous on (ne) parle pas oralement, ils (ne) vont pas trop comprendre c(e) qu'ils vont dire **parc(e) que** eux ils parlent des mains et nous on parle oralement.*

D5TDP17E5 : *Ben disons, moi j(e) me sens plus libre **parc(e) que** à l'école, à part à la récréation, tu as des consignes, à la maison aussi mais tu peux faire un peu c(e) que tu veux, (en)fin.*

Les trois élèves justifient, ici, correctement leurs propos en développant leurs idées et en utilisant le connecteur « parce que ».

Nous pouvons également constater que les élèves utilisent beaucoup ce connecteur de causalité dans le but d'argumenter leurs propos. Nous avons, lors de la séance sur le travail d'argumentation, défini en commun des indices permettant de vérifier si une phrase était argumentée ou non et « parce que » faisait partie d'eux ceux-ci.

D3TDP22E6 : *Ben moi [fyi] un peu d'accord avec Lise parce que les, les, les mots ça peut faire plus de mal*

Dans le souci de répondre à la demande d'argumentation, les élèves ont parfois utilisé ces connecteurs dans leurs interventions, mais pas toujours à juste titre, comme dans l'intervention faite précédemment où le connecteur ne sert pas à introduire une cause.

3.2.2 L'utilisation d'exemples

Afin d'argumenter et d'explicitier leurs propos, les élèves ont très souvent donné des exemples aux autres débatteurs afin d'étayer leurs idées et de les rendre plus compréhensibles. Lors de la séance spécifique sur le travail d'argumentation, nous avons vu que donner un exemple pouvait justement servir à se faire comprendre. Très souvent, les exemples cités par les élèves proviennent de l'école (classe et cour de récréation) et de leurs maisons.

D4TDP8E4 : *Aussi on peut écrire, **par exemple** si ils écrivent comme nous ben on peut écrire sur une feuille, on peut leur dire **par exemple**, euh... euh... Je m'appelle par exemple Valentin et on peut l'écrire sur une feuille pour qu'ils comprennent.*

L'élève utilise ici deux exemples afin d'exprimer son idée principale qui est que l'écriture peut permettre à deux personnes, ne parlant pas la même langue, de communiquer en se comprenant.

D1TDP9E5 : *Moi j(e) dirai que, ben **par exemple** euh, je rejoins Lise, c'est que faut euh, être poli, pour euh **par exemple** euh, ben on (ne) va pas dire euh, faut faut dire merci parce que sinon les autres vont dire, ah ben lui il (n')est pas poli et après ça peut, ça peut.*

L'élève, pour le premier « par exemple », ne l'utilise pas à bon escient car il va par la suite signifier son accord avec un autre débatteur. Le deuxième « par exemple » est quant à lui bien utilisé. D'autres exemples sont utilisés par les élèves bien qu'ils ne soient pas introduits par la locution :

D5TDP10E5 : *Moi c'était pour dire à l'école quand t(u) es en classe ben tu parles en langage courant.*

L'exemple, dans cet extrait, est introduit par la conjonction « quand », cette manière de donner un exemple est pertinente et plus rare, puisqu'il n'est pas introduit par « par exemple », nous pouvons donc considérer que cela tend à se rapprocher du français normé puisque c'est une forme recherchée par l'élève d'introduire un exemple.

3.2.3 Comment exprimer son avis/opinion ?

Les élèves ont, tout au long de la séquence, exprimé leurs pensées et idées. Ils ont, pour cela, utilisé différentes formules, certaines ont été vues en classe, d'autres viennent d'eux-mêmes.

Débat 1 :

TDP9E5 : *Moi j(e) dirais que...*

TDP23E6 : *Moi [j] trouve que...*

Débat 2 :

TDP12E1 : *Moi j(e) (ne) dis pas qu'il..*

TDP26M : *Ben c'est vrai que parfois*

Débat 3 :

TDP12E6 : *Ben moi*

TDP26E2 : *on peut dire...*

Débat 4 :

TDP16E3 : *ben c'était pour dire aussi que*

Débat 5 :

TDP6E3 : *Ben moi j(e) voulais dire qu'à la maison, [j] trouve qu'à la maison*

TDP17E5 : *Ben disons, moi j(e)*

Les élèves introduisent donc leurs avis ou opinions de différentes manières ; certaines sont plus élaborées que d'autres : « *disons* », « *je dirais que* » et tendent vers le français normé.

Les élèves ont, pour la plupart, progressé sur l'argumentation, lors des premiers débats, les débatteurs ne donnaient que leurs idées sans justifier, sans donner d'exemples. Lors de la séance sur l'argumentation, une prise de conscience de l'ensemble de la classe est née, puisqu'à partir du troisième débat, l'effort d'explicitation de son propos s'est clairement fait ressentir et après lecture des retranscriptions, nous pouvons voir une certaine réussite.

3.3 Analyse des échanges entre pairs

Les indicateurs, choisis pour analyser la qualité des échanges entre les débatteurs, sont l'écoute et la prise en compte de la parole d'autrui lorsqu'un élève intervient. Il paraît évident que ces deux indicateurs sont en lien, puisque sans écoute, il est impossible de prendre en compte la parole d'autrui dans ses propos.

3.3.1 L'écoute

Cet indicateur n'est pas le plus facile à analyser car il est difficile de voir si un élève écoute réellement ses camarades parler ou s'il ne fait, uniquement, pas de bruit. Cependant, comme évoqué précédemment, le fait de tenir compte de ce qui a été dit par un autre débatteur signifie qu'il y a eu écoute. Les élèves ont, à de nombreuses reprises, annoncé clairement une prise de position en donnant leur accord ou non avec un autre débatteur, ce qui montre qu'il y a eu écoute : ils ont souvent utilisé pour cela « *je suis d'accord* » ou « *je ne suis pas d'accord* ».

Accord :

D5TDP12E6 : *ben en fait [fyi] d'accord avec Mia...*

Désaccord :

D4TDP12E6 : *Ben [fyi] pas d'accord avec Valentin parc(e) que...*

De plus, lors des débats, aucun débatteur n'a pris la parole ou n'a communiqué avec un autre débatteur sans l'avoir reçue de la part du modérateur. Ceci est, je pense, gage d'une écoute attentive.

3.3.2 La prise en compte de la parole d'autrui

Lors de la séance diagnostique, j'ai constaté que les débats étaient réellement des moments d'échange puisque les élèves, d'après leurs interventions, tenaient compte des propos que tenaient les autres débatteurs. Cela montre la progression de la classe dans cette pratique puisqu'en début d'année, les élèves juxtaposaient seulement leurs idées sans faire de lien avec ce qui avait été dit.

Débat 1 : A quoi sert la politesse ?

TDP21E4 : *Ben (il) y a au moins..., (il) y a beaucoup de personnes qui sont polis, on va dire, (il) y a pas euh, une personne sur dix qui est, qui, non (il) y en a plus que une qui est polie.*

*

TDP23E6 : *Moi j(e) trouve que (il n')y a pas assez de personnes polies parc(e) que après (il) y en a*

qui (ne) disent pas bonjour ou qui (ne) disent pas merci quand tu les sers à la cantine par exemple.

*

TDP25E5 : ben c'est surtout, euh, c(e n')est pas spécialement bonjour ou merci ou s'il te plaît, mais euh, c'est aussi qu'il y en a qui sont parfois grossiers avec les autres, qui (ne) sont pas polis.

** Les interventions du modérateur ont été enlevées.*

Ce passage illustre bien ce qui a été dit précédemment : E4 traite du nombre de personnes polies, E6 dit qu'il n'y a en, selon lui, pas assez et donne l'exemple de la cantine et pour finir E5 ajoute sur l'intervention d'E6 que la politesse ne se limite pas à dire merci (en référence à la cantine).

Nous pouvons également retrouver dans les retranscriptions des expressions qui montrent que les élèves tiennent compte de ce qui a été dit :

Débat 2 :E3 : *Moi je reviens sur ce qu'a dit Mathis* E5 : *ben comme il a dit Boris*

Les élèves ont également utilisé des expressions (autres que « je suis d'accord » ou « je ne suis pas d'accord ») pour dire qu'ils étaient du même avis ou non.

D3TDP6E3 : sauf qu'un mot tu vas l(e) rester sur le cœur toute ta vie alors qu'un coup de poing...

L'élève utilise, ici, le terme « sauf » pour indiquer son opposition à ce qui a été dit précédemment, c'est également une forme recherchée car peu fréquente, cela peut donc être interprété comme un signe du français normé.

D5TDP12E6 : ben en fait [fji] d'accord avec Mia mais aussi à l'école, dans la récréation (il) y a des gens qui sont un p(e)tit peu ennemi et qui s'insultent, ils s'insultent dans la récréation des fois.

Nous pouvons aussi trouver, comme dans cet extrait, la réfutation expliquée par Dolz et Schneuwly (1998, p. 168) : « il est efficace de procéder en deux temps : exprimer un certain accord avec l'interlocuteur pour mieux marquer ensuite son désaccord ». L'élève indique tout d'abord un accord avec une camarade avant d'utiliser « mais » pour évoquer son idée. Cette réfutation nous laisse donc penser que cette intervention tend vers le français normé par la complexité du mécanisme ainsi que la stratégie employée par l'élève.

Lors des débats 3 et 4, les observateurs avaient dans leurs grilles d'observations le critère : « Prise en compte de la parole d'autrui ». Sur les 13 prises de paroles du débat n°3, les élèves ont relevé 10 interventions qui tiennent compte de ce qui a été dit auparavant, dans le débat 4, les observateurs estiment ce rapport à 9 interventions sur 12.

J'ai trouvé que les élèves sont bien rentrés dans leurs rôles de débatteurs, ils ont été attentifs à ce qu'ont dit les participants, et ont également tenu compte de ce qui a été dit précédemment pour manifester leurs accords ou désaccords. Un autre signe révèle la qualité d'écoute et également la concentration : les élèves ont été capables de revenir sur ce qu'un élève a dit deux ou trois prises de parole avant la leur.

Le fait d'annoncer son accord ou de réfuter la parole d'un autre, tout en argumentant, permet aux élèves de se rendre compte que même si les avis divergent, une discussion dans le respect est possible même en cas de désaccord. De ce fait, la discussion est possible et la prise de parole est comprise de tous.

3.4 Les représentations métalinguistiques des élèves

Les débats pratiqués par les élèves avaient également pour objectif d'obtenir leurs représentations sur le langage oral au service de la communication ainsi que la portée des mots. C'est pourquoi des sujets de débats étaient focalisés sur ce thème.

3.4.1 Qu'est-ce que bien parler ?

Lors de ce débat (seulement une partie a été filmée suite à une manipulation de l'élève en charge de l'enregistrement), les élèves ont porté leur attention sur deux points : le respect de l'autre et la maîtrise de la langue. Certains élèves ne sont arrivés qu'à percevoir le côté social de la question. Pour eux, bien parler c'est respecter l'autre en disant des formules de politesse, en n'insultant pas la personne et en ne répondant pas à l'adulte.

Pour d'autres, c'est la maîtrise de la langue qui définit si une personne parle bien. Pour ces élèves, bien parler revient à formuler correctement des phrases tout en utilisant un vocabulaire adapté et se faire comprendre des interlocuteurs.

3.4.2 Parle-t-on de la même manière à l'école et à la maison ?

D'après le débat n°5, les élèves sont conscients qu'il faut adapter son langage à la situation présente, selon l'interlocuteur ou le lieu. Les avis divergent, cependant, pour déterminer quel lieu est le plus probant pour bien parler :

TDP15E3 : Ben dans la cour avec tes copains tu dis plus de gros mots tu parles plus avec le langage familier que à la maison c'est pareil.

TDP10E5 : Moi c'était pour dire à l'école quand t(u) es en classe ben tu parles en langage courant, dans la récréation tu parles entre parenthèses le langage djeuns, familier, à la maison

TDP13E7 : *Ben après les maitres et maitresses qui sont à l'école tu les connais moins bien, puisque tu (ne) les vois pas tout l(e) temps dans la semaine et tu t(e) permets des choses...*

Le modérateur résume les avis avec une pointe d'humour, mais sûrement avec un brin de sincérité :

TDP18M : *En résumé, on (ne) parle pas tout l(e) temps le même langage à la maison qu'à l'école, à l'école on les* voit qu'un an alors qu'à la maison on les** voit tout l(e) temps.*

* Les enseignants

** Les parents

3.4.3 Les mots peuvent-ils faire plus mal que la violence physique ?

Les élèves sont unanimes pour dire que la violence verbale peut faire autant de mal voir plus que la violence physique, ils ont conscience que ce qui peut être perçu comme de simples paroles peuvent en réalité causer du mal chez une personne :

E1 : *Oui parc(e) que les mots ça touche le cœur et... ça, ça dure longtemps, alors que la violence physique, quand tu reçois un coup de poing, et ben ça dure juste une minute.*

E5 : *Ben moi [ʃʷi] (ne) suis pas d'accord avec Julie parc(e) que le coup de poing ou les coups, ça peut faire mal toute ta vie, parce que tu peux en recevoir plusieurs, donc euh, après ça peut rester dans ta tête.*

A juste titre, cet élève dit que la violence physique peut également traumatiser et rester aussi présente dans le cœur de la victime.

3.5 Les leviers pour favoriser l'oral normé

L'objectif du projet était d'amener les élèves vers le langage oral normé. Après analyse de la séquence d'apprentissage mise en place ainsi que du dispositif, nous pouvons inventorier des leviers qui ont fait en sorte que les élèves fassent les efforts pour atteindre cet objectif.

Tout d'abord, la caméra a été une source de motivation afin de « bien parler » pour la plupart des élèves. Ceux-ci, vu leurs jeunes âges, attachent une grande importance à l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes. Ils savaient que les débats allaient être repris en classe : écoute et visionnage. Certains se sont, même, habillés élégamment les jours de débats. De plus, le fait, que les observateurs analysent la prestation des débatteurs selon une grille, amène ces derniers à faire attention aux caractéristiques du débat : soigner leur langage, essayer d'argumenter au mieux et de

tenir compte de ce qui a été dit précédemment.

Le rôle spécifique du modérateur a également été "moteur" pour les élèves ayant eu cette fonction, puisque d'après les analyses, nous pouvons conclure que les modérateurs ont particulièrement soigné leur langage : phonologie, syntaxe et lexique notamment, et ont souvent tenu un discours normé. Ce rôle, lors de la séance de présentation, avait été comparé au présentateur de télévision qui anime des débats, certains élèves ont aussi ajouté des gestes pour distribuer la parole en plus de surveiller leurs propos.

3.6 Limites et perspectives

La séquence menée a permis de mettre en place des moyens pour favoriser un langage oral plus adapté aux situations scolaires. Je m'aperçois aujourd'hui que les efforts fournis par les élèves pour tenir un langage adapté aux attentes ne sont pas constants après cette séquence ; est-ce le fait de ne plus être filmé ou observé ? Est-ce le fait de ne plus avoir en tête l'objectif du travail spécifique sur le langage oral ?

Afin de leur faire prendre conscience de la manière dont ils parlent, un travail sur les retranscriptions serait très enrichissant à effectuer avec les élèves car ce serait un moyen de les confronter à leurs propos, ce qui serait également plus facile à analyser. Une analyse comparative pourrait être faite sur les phrases à la forme négative notamment, pour distinguer qu'il est rare d'utiliser « ne » à l'oral alors qu'à l'écrit il est indispensable. Ce pourrait donc être un moyen, pour les élèves n'ayant pas encore intégré cela, de mettre du sens derrière cette règle et donc d'y remédier. Ces retranscriptions permettraient également de travailler sur l'argumentation, en sélectionnant une intervention d'élève, une analyse pourrait déterminer si le propos est argumenté ou non et ce qu'il faudrait ajouter à celui-ci pour qu'il le soit. Les retranscriptions permettraient également de travailler sur les différences entre le langage oral et écrit.

Cette recherche m'a permis de réaliser que, bien que le langage oral ne soit pas une discipline à part entière, il reste néanmoins complexe à enseigner ; il nécessite un étayage permanent de l'enseignant, ainsi qu'une surveillance quotidienne et interdisciplinaire.

Conclusion

Au commencement de la recherche, mes interrogations concernaient quasiment uniquement les aspects linguistiques (syntaxe, phonétique...). C'est par la lecture que je me suis intéressé aux compétences langagières qui sont devenues un point central de la recherche et sur lesquelles je continuerai à veiller. J'ai également pris conscience que l'oral peut être à la fois un outil au service des apprentissages mais peut et doit surtout être un objet d'apprentissage.

Le débat a été appréhendé de manière ludique par les élèves, ce qui a engendré une bonne participation aux échanges, les élèves introvertis ont osé prendre la parole et l'ambiance générale a permis à chacun de trouver sa place dans ces débats. J'ai également observé, beaucoup de plaisir et d'enthousiasme, de la part des élèves, à participer aux débats bien qu'ils traitaient de sujets sérieux et parfois difficiles. De plus, la prise de parole a été motivée par le dispositif et les élèves sont rentrés dans la peau "d'adultes" ou de "politiciens" qui parlent devant une caméra.

Dans l'ensemble, nous pouvons constater, à travers les différents axes d'analyse, des spécificités de la langue orale chez les élèves qui illustrent bien la différence oral/écrit comme par exemple l'adverbe « ne » dans les phrases négatives ou encore dans la prononciation de certains mots qui reviennent régulièrement. Il convient également d'ajouter que lorsque ces élèves portent davantage attention à leur manière de parler, ils arrivent à parler un langage normé, cela a été démontré dans cette recherche puisqu'il a été entendu, parfois, des phrases construites et prononcées correctement tout en utilisant un vocabulaire plutôt riche.

Cette recherche effectuée n'est évidemment qu'une ébauche, elle m'incite cependant à réfléchir sur les pratiques du langage oral à développer et à mettre en place dans ma classe dans les années futures.

Bibliographie

Ouvrages :

- Aubert-Gea, C. (2005). *Quelle formation pour enseigner l'oral ?* Paris : L'Harmattan.
- Belloubet-Frier, N., (2001). Discours d'ouverture. Dans CRDP Limousin, *La place de l'oral dans notre enseignement. Actes de colloque* (p. 5-8) Limoges.
- Dolz, J. & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Gadet, F., (2001). L'oral : aspects linguistiques, sociolinguistiques et ethnologiques. Dans CRDP Limousin, *La place de l'oral dans notre enseignement. Actes de colloque* (p. 9-20) Limoges.
- Halte, J-F. & Rispaïl, M. (2005). *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*. Paris : L'Harmattan.
- Iselin, P., (2001). L'oral, objet d'apprentissage. Dans CRDP Limousin, *La place de l'oral dans notre enseignement. Actes de colloque* (p67-73). Limoges.
- Lagarde, C., Laporte, A., Molinario, J. & Picard, C. (1995). *Pour une pédagogie de la parole*. Paris : ESF.
- Mairal, C. & Blochet P. (1998). *Maitriser l'oral*. Paris : les guides Magnard.
- Martin, D. (1991). (Méta)communiquer pour apprendre, c'est faire de l'oral à plein temps. Dans Wirthner, Martin, Perrenoud (dir.). *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral* . Paris : Delachaux/ Niestlé.
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Stubbs, M. (1983). *Langage spontané, langage élaboré*. Paris : Armand Colin-Bourrelier.
- Tozzi, M. (2000). *Analyser une discussion "philosophique"*. Repéré à <http://www.philotozzi.com/2001/01/analyser-une-discussion-philosophique/>

Document internet :

- Dubois-Vogt, M. (2005). *Le débat au cycle 3 : Animation pédagogique de Quimper*. Repéré à <http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/ledebatregle.pdf>

Périodiques :

- Bucheton, D. (2002). Trois bonnes raisons pour débattre à l'école. *Débattre en classe. Cahiers pédagogiques n°401*.
- Eveleigh, H. & Tozzi, M. (2002). Introduction. *Débattre en classe. Cahiers pédagogiques n°401*.
- Rispaïl, M. & Faye, F. (2002). Oser l'oral. *Cahiers pédagogiques n°400*.

Textes officiels de l'Éducation Nationale:

- Ministère de l'éducation nationale (2008). *Bulletin Officiel : horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*.

Sommaire des annexes

Annexe 1 : Fiche séquence	1
Annexe 2 : Grille d'observation initiale	3
Annexe 3 : Grille d'observation spécifique	3
Annexe 4 : Grille d'observation du modérateur	3
Annexe 5 : Retranscription débat n°1	4
Annexe 6 : Retranscription débat n°2	5
Annexe 7 : Retranscription débat n°3	6
Annexe 8 : Retranscription débat n°4	7
Annexe 9 : Retranscription débat n°5	8

Annexe 1 : Fiche séquence

Niveau : CM2	Titre de la séquence : Le langage oral	Nombre de séances : 5
Discipline : Français		

<p>Objectif général :</p> <ul style="list-style-type: none"> - améliorer l'expression orale <p>Objectifs spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> - apprendre à argumenter et communiquer - apprendre à débattre 	<p>Compétences du socle commun visées par la séquence :</p> <p><u>Compétence 1 : La maîtrise de la langue française :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié - prendre la parole en respectant le niveau de langue - répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit <p><u>Compétence 6 : Les compétences sociales et civiques :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier son point de vue <p><u>Compétence 7 : L'autonomie et l'initiative</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - s'impliquer dans un projet individuel ou collectif
---	--

Séance 1		Objectif : découverte du débat argumentatif	
Déroulement	Durée/Orga	Consignes / Tâches	Matériel
<u>Etape 1 :</u>	10min/classe	Présentation du projet, de ses objectifs et des différentes étapes	
<u>Etape 2 :</u>	10min/classe	Rappel : Qu'est-ce qu'un débat ? Quels sont les rôles ? les règles ?	
Séance 2		Objectifs : diagnostique	
Déroulement	Durée/Orga	Consignes / Tâches	Matériel
<u>Etape 1 :</u>	10min/classe	Lecture de la grille d'observation Composition des rôles : débatteurs, modérateur, observateur, cameraman	
<u>Etape 2 :</u>	10min/groupe	Débat 1 : A quoi sert la politesse ?	
<u>Etape 3 :</u>	10min/groupe	Débat 2 : Doit-on toujours dire la vérité ?	
<u>Etape 4 :</u>	5min/classe	Bilan : qu'est-ce qui a fonctionné ? Pas fonctionné ? Comment pourrait-on améliorer ?	
Séance 3		Objectif : apprendre à argumenter	
Déroulement	Durée/Orga	Consignes / Tâches	Matériel
<u>Etape 1 :</u>	15min/classe	Visionnage des débats : - quels sont les arguments donnés ? - Qu'est-ce qui a fonctionné ? Qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? Pourquoi ? - Échanges autour de la vidéo	Montage vidéo
<u>Etape 2 :</u>	5min/classe	Rappel du sujet et de quelques arguments donnés Travail de recherches d'arguments sur le sujet et écriture de 3 arguments sur une feuille Lecture des arguments et validation ou non de la classe	
<u>Etape 3 :</u>	10min/ par 2	Recherche : comment exprimer son accord ou désaccord ? Mise en commun : validation par le groupe classe	
<u>Etape 4 :</u>		Recherche d'argument pour les sujets suivants : les mots peuvent-ils faire plus mal que la violence physique ? Faut-il tous parler le même langage pour se comprendre ?	
Séance 4		Objectif : débattre en argumentant ses propos	
Déroulement	Durée/Orga	Consignes / Tâches	Matériel
<u>Etape 1 :</u>	5min/classe	Rappel de comment argumenter,	
<u>Etape 2 :</u>	5min/classe	Lecture de la grille d'observation Composition des rôles : débatteurs, modérateur, observateur, cameraman	
<u>Etape 3 :</u>	5min/groupe	Débat 1 : les mots peuvent-ils faire plus mal que la violence physique ?	
<u>Etape 4 :</u>	5min/groupe	Débat 2 : Faut-il tous parler le même langage pour se comprendre ?	

<u>Etape 5 :</u>	5min/classe	Bilan : qu'avez-vous appris ? Pourquoi faut-il argumenter ? Comment ?	
Séance 5		Objectif : débattre en argumentant ses propos	
<u>Déroulement</u>	<u>Durée/Orga</u>	<u>Consignes / Tâches</u>	<u>Matériel</u>
<u>Etape 1 :</u>	10min/classe	Visionnage des débats précédents et comparaison avec les premiers	
<u>Etape 2 :</u>	5min/classe	Présentation de la séance : 4 équipes ; 1 sujet, une équipe pour une équipe contre et confrontation en débat	
<u>Etape 3 :</u>	15min/groupe	Recherches d'arguments	
<u>Etape 4 :</u>	10min/classe	Débat 1 : équipe 1 contre équipe 2 (3 et 4 observent, distribuent la parole...)	
<u>Etape 5 :</u>	10min/classe	Débat 2 : équipe 3 contre équipe 4 (1 et 2 observent)	
<u>Etape 6 :</u>	5min/classe	Bilan séquence	

Annexe 2 : Grille d'observation initiale

Élève observé :	Débat n° :	
Nombre de prises de paroles.		
Prise de parole en lien avec le sujet.		
Ne coupe pas la parole.	oui	non
Lève la main pour demander la parole.	oui	non
Écoute les autres débatteurs.	oui	non

Annexe 3 : Grille d'observation spécifique

Élève observé :	Débat n° :	
Nombre de prises de paroles.		
Prise de parole en lien avec le sujet.		
Prise en compte de la parole d'autrui.		
Les propos sont argumentés.	oui	non
Les propos sont argumentés.	oui	non
Les propos sont argumentés.	oui	non

Annexe 4 : Grille d'observation du modérateur

Élève observé :	Débat n°	
Présente les élèves.	oui	non
Annonce le sujet.	oui	non
Répartit équitablement la parole.	oui	non
Relance le débat.	oui	non
Conclut le débat.	oui	non

Annexe 5 : Retranscription débat 1

Débat 1 : A quoi sert la politesse ?

1- M : A quoi sert la politesse.

2- E1 : Elle sert plutôt à être symp(as), poli avec ses, camarades.

3- M : Tout l(e) monde est d'accord ? Vous voulez dire autre chose. Silane.

4- E2 : (Il n') y a pas que avec ses camarades qu'il faut être poli.

5- M : [ʃqi] d'accord.

6- E3 : ça reste, euh, faut être respectueux envers les autres, sinon ils (ne) vont pas être respectueux envers toi.

7- E4 : ben, [ʃ] trouve que ça, si on (ne) s(e)rait pas poli, ben, et ben, on (ne) s'entendrait pas tous ensemble et... ça veut dire des disputes.

8- M : Si vous (n')êtes pas d'accord vous pouvez dire quelque chose. Valentin.

9- E5 : Moi j(e) dirais que, ben par exemple euh, je rejoins Lise, c'est que faut euh, être poli, pour euh par exemple euh, ben on (ne) va pas dire euh,(il) faut, (il) faut dire merci parc(e) que sinon les autres vont dir(e) : ah ben lui il est pas poli et après ça peut, ça peut

10- M : (En)fin, vous c(e) que vous voulez dire c'est que il faut qu'on vous rende la politesse pour que... Julie.

11- E6 : Ben (il) (n')y a pas que merci euh, qu'on doit dire envers les autres, (il) faut, (il) faut rester, (il ne) faut pas être grossier, ni... ni être méchant.

12- M : Victor.

13- E3 : (Il) faut dire bonjour parc(e) que sinon après les autres ils (ne) vont jamais t(e) dire bonjour et après tu vas dire : ils (ne) sont pas polis ceux là et en fait t(u) (n') es pas poli en premier.

14- M : Lise.

15- E4 : Si on (n')est pas poli avec quelqu'un et ben l'autre il (ne) sera pas poli avec nous, donc, c'est un p(e)tit peu c(e) que veut dire Nathanaël.

16- M : Oui, j'ai compris. Julie.

17- E6 : Si, si jamais on a... un copain qui (n')est pas poli, (il) faut lui apprendre et lui dire, qu'il a..., qu'i(l) doit rester poli envers les autres sinon i(l) va, i(l) va pas être très aimé.

18- M : Silane. Non, Nathanaël.

19- E3 : On (ne) va pas avoir d'amis si on (n')est pas polis...

20- M : Lise.

21- E4 : Ben (il) y a au moins..., (il) y a beaucoup de personnes qui sont polis, on va dire, (il) y a pas euh, une personne sur dix qui est... qui.... Non (il) y en a plus que une qui est polie...

22- M : Pour toi c(e) que tu veux dire, c'est que (il) y a beaucoup de personnes qui sont polis. Valentin.

23- E6 : Moi [ʃ] trouve que (il) (n') y a pas assez de personnes polis parc(e) que après (il) y en a qui (ne) disent pas bonjour ou qui (ne) disent pas merci quand tu les sers à la cantine par exemple.

24- M : Julie.

25- E5 : ben c'est surtout, euh, c(e n')est pas spécialement : bonjour ou merci ou s'il te plaît, mais euh, c'est aussi qu'il y en a qui sont parfois grossiers avec les autres, qui (ne) sont pas polis.

26- M : Du coup, vous êtes tous d'accord sur c(e) qu'on a dit.

27- Les débatteurs : Oui

28- M : Ben c'est bon.

Code:

[ʃ] = traduction phonétique qui signifie "je"

[ʃqi] = traduction phonétique qui signifie "je suis"

[ʃ] = je sais

djeuns = de jeune

Annexe 6 : Retranscription débat 2

Débat 2 : Doit-on toujours dire la vérité ?

1- M : Doit-on toujours dire la vérité. Mia.

2- E1 : Ben pour moi, (il) faut dire la vérité, ben (il ne) faut pas tout l(e) temps mentir, mais des fois c'est... pour moi (il) faut garder des choses pour soi.

3- M : Oui... Vous êtes d'accord. Agathe

4- E2 : Moi [fɥi] d'accord avec Mia, mais après euh, elle dit que, (il) faut garder des choses pour soi et euh on dirait... (en)fin, en gros, c'est comme si on mentait à quelqu'un [f] trouve.

5- M : Mia

6- E1 : Ben après moi, (en)fin, pas mentir à que(l)qu'un, mais ga(rder), garder pour soi quelque chose, tu (ne) vas pas tout dire euh, tout dire quoi, (en)fin...

7- M : Hugo.

8- E3 : Ben moi [fɥi] d'accord avec Mia parc(e) que des fois la vérité elle peut blesser.

9- M : Oui, Loly.

10- E4 : Ben pour moi, moi [f] trouve qu'il vaut mieux dire la vérité que mentir parc(e) que après ça peut faire, ça peut, plus tu mens plus c'est mal, après.

11- M : Mia.

12- E1 : Moi j(e) (ne) dis pas qu'il faut mentir mais comme a dit Hugo la vérité ça peut blesser et ça peut, ça peut, tu peux perdre quelque chose en disant la vérité

13- M : Vous êtes d'accord.

14- E5 : Ben moi [fɥi] d'accord avec c(e) qu'i(l)s ont dit Mia et Hugo, (il) y a des choses qui blessent euh, tu peux p(eu)t-êtr(e) le garder mais des choses qui (ne) blessent pas tu peux l(es) dire.

Silence 10 secondes... J'interviens et dis au modérateur de relancer le débat.

15- M : Est-ce qu'il faut toujours dire la vérité ou est-ce qu'il faut parfois mentir. Boris.

16- E6 : Il faut parfois mentir... Ben par exemple, j(e) (ne) sais pas moi ben euh... quand tu veux avoir quelque chose, ou quand (il) y a quelque chose que t(u n')as fait que t(u n')as pas envie de dire car ça pourrait blesser, ou que ça pourrait être euh, ben il pourrait se fâcher et te, et faire mal, j(e) sais pas moi te taper, et ben... (il) faut pas l(e) dire.

17- M : Mathis.

18- E5 : ben comme il a dit Boris, (il) y a un proverbe qui dit : (il) y a que la vérité qui fâche.

19- M : Mia.

20- E1 : Ben pour moi, la vérité, si t(u)'as fait quelque chose de mal, faut l(a) dire, parce que ça tu peux l(e) régler, tu (ne) vas pas l(e) garder que pour toi et que les autres ils cherchent, ben par contre, quand c'est quelque chose qui peut blesser quelqu'un et que ça (ne) fait rien de mal euh, ben justement si tu l(e) dis pas ben (il) faut pas le dire.

21- M : Vous êtes d'accord. Loly

22- E4 : Ben, pour moi mentir c'est aussi mal pa(r)c(e) que euh, imaginons que (il) y a, (il) y a quelqu'un qui dit un truc à un autre alors qu'il ment, et après il va aller voir la personne et va dire est-ce que c'est vrai. Et l'autre va dire non, il va croire que l'autre est une menteuse ou un menteur et après il (ne) va plus l(e) croire.

23- M : Mia.

24- E1 : Après moi... c(e n')est pas trop pour m(e) défendre mais euh, sur la vérité, (en)fin, là c(e n')est pas trop mentir, il (ne) dit rien à la personne, (en)fin par exemple, tu trouves une personne pas très jolie tu (ne) vas pas aller lui dire, elle te pose la question : est-ce que [f] suis belle. Tu lui réponds un peu la vérité... mais sans trop la blesser, tu (ne) vas pas lui dire tout de suite en face : non ben t(u) es moche, tu attends un petit peu sans mentir, sans lui dire non t(u) es la plus belle quoi je (ne) sais pas.

25- E3 : Moi je reviens sur ce qu'a dit Mathis, des fois (il) faut dire la vérité par exemple à un ami que ça peut fâcher, on peut perdre un ami pour, pour des fois, des choses comme ça.

26- M ; Ben, c'est vrai que parfois il faut dire la vérité et parfois mentir.

Annexe 7 : Retranscription débat 3

Débat n°3 : Les mots peuvent-ils faire plus mal que la violence ?

- 1- M : Les participants du débat numéro 1 seront : Kevin, Lise, Mia, Mathis, Nathanaël et Julie et je serai le président de séance. Le sujet sera : les mots peuvent-ils faire plus mal que la violence physique. Mathis
- 2- E1 : Oui parc(e) que les mots ça touche le cœur et, ça, ça dure longtemps, alors que la violence physique, quand tu reçois un coup de poing, et ben ça dure juste une minute.
- 3- M : Mia
- 4- E2 : Oui aussi parc(e) que, ben moi [fʁi] d'accord avec Mathis, parc(e) que, c'est vrai que des fois, les mots peuvent frapper plus fort que les coups.
- 5- M : Oui, Nathanaël
- 6- E3 : Sauf qu'un mot tu vas l(e) rester sur le cœur toute ta vie alors qu'un coup de poing ça va faire mal sur l'instant, très mal, mais après ça va plus t(e) faire mal alors que les mots il va te faire mal pendant toute ta vie.
- 7- M : Oui, Julie, est-ce que t(u) es d'accord avec c(e) qu'on...
- 8- E4 : Ben oui parc(e) que, c'est vrai que le coup de poing ça va pas te faire mal toute la vie, euh... tan(dis) que les mots, ça fait, ça, ça, ça fait toujours mal, toujours.
- 9- M : Lise
- 10- E5 : Ben moi [fʁi] pas d'accord avec Julie parc(e) que le coup de poing ou les coups, ça peut faire mal toute ta vie, parce que tu peux en recevoir plusieurs, donc euh, après ça peut rester dans ta tête.
- 11- M : Kévin
- 12- E6 : Ben moi [fʁi] d'accord avec Julie parc(e) que les mots ça peut faire plus de mal que la violence physique parc(e) que ça peut rester au fond d(e) ton cœur et...
- 13- M : Mia
- 14- E2 : Ben moi [fʁi] d'accord avec Lise, mais, (en)fin, j(e) suis d'accord mais le plus ça fait mal c'est quand on reçoit des coups mais les coups ça dépend c(e) que tu reçois, après tu peux garder parc(e) que tu peux recevoir, si c(e n'est pas un coup fort, tu peux p(eu)t-être recevoir ou un truc comme ça mais les mots, le cœur c'est c(e) qu'il y a de plus sensible.
- 15- M : Mathis
- 16- E1 : [fʁi] d'accord avec c(e) qu'elle a dit Mia, euh... le cœur c'est plus sensible que tout.
- 17- M : Oui, euh, Julie
- 18- E4 : Ben moi [fʁi] d'accord avec Mia et Mathis parc(e) que le cœur c'est assez sensible et les coups, (en)fin même si ça peut rest(er)..., si la douleur peut rester, ça... ça... ça fait moins mal que le cœur, ça blesse moins.
- 19- M : Lise
- 20- E5 : Ben c'est vrai que tu l'as toute ta vie, ça peut t(e) rendre triste... et ben après tu peux euh... tu peux rester dans ton coin et ça peut être du gâchis.
- 21- M : Kévin
- 22- E6 : Ben moi [fʁi] un peu d'accord avec Lise parce que les, les, les mots ça peut faire plus de mal parc(e) que ça rest(e) au fond d(e) ton cœur et du coup ben, t(u) (n') arriveras pas trop à l(e) dire, alors que les coups tu peux l(es) dire.
- 23- M : Nathanaël
- 24- E3 : Ben en plus elle reste au fond du cœur alors qu(e) tu, t(u) as plus de mal à la dire euh, au, si, les mots... que t(u) as, que tu as reçu alors que les mots tu peux l(es) dire.
- 25- M : Mia
- 26- E2 Puis (il) y a aussi, quand tu reçois beaucoup beaucoup de mots, (il) y a aussi l'expression que tu viens de dire, au bout d'un moment (il) y a un mot qui devient méchant, on peut dire, ça peut faire comme la goutte qui fait déborder le vase, ça peut faire déborder ton cœur de tristesse.
- 27- M : D'accord, donc les mots peuvent faire plus mal que la violence physique et ben, la violence physique peut faire mal euh, mais un, un pas très long moment.

Annexe 8 : Retranscription débat 4

Débat n°4 : Faut-il parler le même langage pour se comprendre ?

- 1- M : Bonjour je m'appelle Valentine et je serai votre président de séance, voici les débatteurs: Valentin, Margot, Agathe, Loly, Tom et Victor. Le sujet est : faut-il tous parler le même langage pour se comprendre. Margot.
- 2- E1 : Ben non parc(e) que tu peux très bien euh, montrer des choses, si (il) y a des chos(s euh, si (il) y a des mots, tu fais pareil qu'un français par exemple ou alors que tu parles, tu peux comprendre.
- 3- M : Agathe.
- 4- E2 : On peut aussi faire des gestes.
- 5- M : Vous êtes tous d'accord. Loly.
- 6- E3 : Ben pas trop, oui un peu, parc(e) que par exemple (il) y en a le langage des signes et (il) y en si nous on parle pas oralement, ils (ne) vont pas trop comprendre c(e) qu'ils vont dire parc(e) que eux ils parlent des mains et nous on parle oralement.
- 7- M : Valentin.
- 8- E4 : Aussi on peut écrire, par exemple si ils écrivent comme nous ben on peut écrire sur une feuille, on peut leur dire par exemple, euh, euh, je m'appelle par exemple Valentin et on peut l'écrire sur une feuille pour qu'ils comprennent.
- 9- M : Victor.
- 10- E5 : Ben euh, on est pas obligé de tous parler le même langage mais on peut quand même réussir à s(e) comprendre.
- 11- M : Tom
- 12- E6 : Ben [fʁi] pas d'accord avec Valentin parc(e) que si on... si on n'arrive pas à comprendre trop la langue, [fɛ] pas, ben on (ne) peut pas écrire parc(e) qu'on comprendra pas.
- 13- M : Vous êtes tous d'accord.
- 14- E1 : Oui [fʁi] d'accord avec Tom.
- 15- M : Loly, tu veux parler.
- 16- E3 : Euh oui, ben c'était pour dire aussi que [fʁi] d'accord avec Tom pa(r)c(e) que (il) y en a euh, comme disait Valentin, (il) y en a qui, par exemple, on écrit je m'appelle Valentin, mais euh (il) y en a elles sont par exemple espagnoles et elles (ne) vont pas comprendre parc(e) que...
- 17- M : Ok, Agathe.
- 18- E2 : Ben sinon euh, on peut essayer d'apprendre quelques mots de, l'autre langue.
- 19- M : Valentin.
- 20- E4 : Ben moi [fʁi] d'accord avec Agathe, par exemple si on, si euh, l'autre il parle espagnol et ben nous si on sait parler espagnol et ben on peut très bien parler.
- 21- M : Euh le sujet, oui Tom.
- 22- E6 : (Il) y a aussi avec un guide qui nous apprend l'anglais pendant les vacances.
- 23- M : Faut-il tous parler le même langage pour se comprendre. Comme par exemple euh,

Annexe 9 : Retranscription débat 5

Débat 5 : Parle t-on de la même manière à l'école et à la maison ?

1- M : Parle t-on de la même manière à l'école et à la maison.

2- E1 : Ben moi [j] pense que, ben on parle un peu mieux à l'école, euh à la maison pa(r)c(e) que à la maison, avec les personnes avec qui on parle on les connaît bien.

3- M : Est-ce que tu es d'accord Loly.

4- E2 : Ben oui à peu près, sauf qu'avec certains, à l'école, ils disent plus des gros mots ou des, ils parlent mal et à la maison ben c(e n')est pas comme ça c'est.

5- M : Kévin.

6- E3 : Ben moi j(e) voulais dire qu'à la maison, [j] trouve qu'à la maison on parle plus, on parle plus mal parc(e) que on parle avec le langage familier alors qu'avec l'école.

7- M : A l'école on parle mieux.

8- E4 : Oui, mais en fait j'ai quelque chose à dire aussi, c'est que (il) y a des gens qu(i) ont le même langage à l'école et à la maison et (il) y a des gens qui ont toujours le langage familier.

9- M: Mia

10- E5 : Moi c'était pour dire à l'école quand t(u) es en classe ben tu parles en langage courant, dans la récréation tu parles entre parenthèses le langage djeuns, familier, à la maison c'est un peu pareil, avec tes parents tu parles normalement alors qu'avec ton frère tu peux parler en langage familier.

11- M : C'est un peu comme en récréation. Ethan.

12- E6 : ben en fait [fui] d'accord avec Mia mais aussi à l'école, dans la récréation (il) y a des gens qui sont un p(e)tit peu ennemi et qui s'insultent, ils s'insultent dans la récréation des fois.

13- E7 : Ben après les maitres et maitresses qui sont à l'école tu les connais moins bien, puisque tu (ne) les vois pas tout l(e) temps dans la semaine et tu t(e) permets des choses que tu t(e) permettras pas à la maison pa(r)c(e) que à la maison tu les vois tout l(e) temps tes parents.

14- M : Kévin.

15- E3 : Ben dans la cour avec tes copains tu dis plus de gros mots tu parles plus avec le langage familier que à la maison c'est pareil.

16- M : On parle le même langage. Mia.

17- E5 : Ben disons, moi j(e) me sens plus libre pa(r)c(e) que à l'école, à part à la récréation, tu as des consignes, à la maison aussi mais tu peux faire un peu c(e) que tu veux, (en)fin.

18- M : En résumé, on (ne) parle pas tout l(e) temps le même langage à la maison qu'à l'école, à l'école on les voit qu'un an alors qu'à la maison on les voit tout l(e) temps.

Résumé :

Comment travailler l'oral normé par l'argumentation au cycle 3 ? C'est à cette question que ce mémoire tente de répondre en expliquant tout d'abord les spécificités de l'oral par rapport à l'écrit, mais également les principaux obstacles liés à l'enseignement et à l'apprentissage de l'oral. Une séquence d'enseignement, dont les débats ont été filmés, a été mise en place pour amener les élèves à échanger sur un sujet, à argumenter leurs propos tout en utilisant un français oral normé. Les résultats montrent la progression des élèves sur l'argumentation ainsi que les différentes représentations qu'ils possèdent sur le langage oral. L'analyse linguistique nous permet de prendre du recul sur la prononciation, la syntaxe et le lexique utilisés par les élèves.

Mots clés :

Enseignement du français, cycle 3, CM2, langage oral, français normé, débat

Summary :

How to work oral skills using argumentation in the cycle 3? In this memory we wil try to answer to this question explaining first of all oral specificities and main obstacles found in teaching and learning oral. In order to make possible this analysis, several sessions of teaching with debates were filmed and organized to make pupils exchange on a subject, so that, they can argue while using standardized oral French. Results show pupils' progress in argumentation as well as various representations they have about oral language. Thanks to linguistic analysis, we managed to have a better sight of syntax and lexicon used by the pupils.

Key words :

French teaching, cycle 3, CM2, oral language, standardized French, debate