



Optimiser la pratique du langage oral en CE2

Cécile Prokopczyk

► **To cite this version:**

| Cécile Prokopczyk. Optimiser la pratique du langage oral en CE2. Education. 2017. dumas-01623563

HAL Id: dumas-01623563

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01623563>

Submitted on 16 Nov 2017

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.

**ÉCOLE SUPÉRIEURE DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**OPTIMISER LA PRATIQUE DU
LANGAGE ORAL EN CE2**

Cécile Prokopczyk

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Claire Martinot

2016-2017

Mots-clés : Oral, Posture enseignante, Ateliers philosophiques

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	3
1. Les objectifs et l'évaluation de l'oral en élémentaire	5
1.1. Les objectifs à atteindre au cycle 2 dans le domaine du langage oral	5
1.2. Les critères de la grille d'observation des pratiques du langage oral	6
2. Les postures enseignantes pour optimiser un oral collectif	8
2.1. Une parole enseignante encadrante.....	8
2.2. Quand la parole de l'enseignant s'efface au profit de celle des élèves.....	10
3. Exemple de deux dispositifs mis en place : les ateliers philosophiques et la pratique réflexive de la langue	13
3.1. Pour quelles raisons pratiquer des ateliers philosophiques à l'école ?	13
3.2. Le déroulement des ateliers philosophiques	15
3.3. Les attitudes métalinguistiques au service de la pratique réflexive de la langue	16
4. Bilan des dispositifs : les réussites et les pistes d'amélioration	20
4.1. Les ateliers philosophiques : analyse de l'évolution des pratiques langagières	20
4.2. Ce qui peut être à améliorer et à envisager pour continuer la réflexion engagée	22
CONCLUSION.....	24
ANNEXES.....	25
Annexe 1: transcription de l'atelier philosophique "l'entraide".....	25
Annexe 2: transcription de l'atelier philosophique "grandir".....	30
Annexe 3: transcription de l'atelier philosophique "la jalousie".....	35
Annexe 4 : transcription de l'atelier philosophique "offrir".....	37
Résumé (français)	41
Résumé (anglais).....	41

INTRODUCTION

La classe dans laquelle j'ai pratiqué ma première année de professeur des écoles stagiaire est une classe de cycle 2. Cette classe de CE2 est composée de vingt-quatre élèves. Dès les premiers jours du mois de septembre un problème s'est posé à notre classe : la circulation anarchique de la parole des élèves. En effet, certains prenaient la parole sans en avoir été préalablement autorisés ou coupaient les interventions de leurs camarades. D'autres encore avaient des difficultés pour concentrer leurs interventions autour d'un seul sujet tel que l'objet de la discipline enseignée. Le problème était donc binaire, il concernait à la fois l'aspect formel de la communication et le contenu des propos entretenus.

L'oral a donc été l'objet de mes premières préoccupations. J'ai pu établir qu'il intervient de différentes manières au sein d'une classe. Il peut être convoqué lors de travaux de groupes lorsqu'une tâche est à accomplir et qu'il s'agit de communiquer avec ses pairs pour résoudre un problème donné, il peut être mobilisé lors de récitations de textes poétiques ou de lectures oralisées. Il intervient lors des prises de paroles individuelles pour des exposés ou des rapports individuels de travaux de groupes. Il est employé lors des temps d'échanges collectifs que l'on appelle la participation en classe ainsi que dans le cadre de la discussion régulée, par exemple lors de phases de débats. Ce sont sur ces deux dernières occurrences que j'ai concentré mon interrogation ainsi que mes recherches et dont je vous propose, grâce à cet écrit, de vous en faire le rapport. Je précise par ailleurs que les autres pratiques sont elles aussi appliquées en parallèle dans ma classe.

Je me suis interrogée sur les moyens dont je pouvais disposer pour permettre aux élèves d'apprendre à interagir avec autrui et de faire de l'oral à la fois un outil d'enseignement et un objet d'enseignement. Pour cela, je me suis aussi questionnée sur les postures que l'enseignant peut employer pour parvenir à optimiser la performance orale des élèves. Ainsi, ce mémoire vous propose de répondre aux questions suivantes : Comment peut – on mettre en place des situations d'apprentissages qui optimisent la pratique du langage oral et sa réflexion au sein d'une classe de cycle 2 ? Quelles postures l'enseignant peut – il alors adopter ?

Ce travail est organisé en quatre points. La première partie met en lumière les objectifs ainsi que la démarche d'évaluation du langage oral au cycle 2. La seconde interroge les postures enseignantes qui permettent de stimuler un oral collectif. Puis, la troisième partie

expose deux exemples de dispositifs mis en place pour pallier au problème : les ateliers philosophiques et la pratique réflexive de la langue. Enfin, la dernière partie se propose de faire une analyse des résultats des dispositifs engagés et de présenter quelques pistes d'améliorations que l'on peut prévoir pour une mise en place future.

1. Les objectifs et l'évaluation de l'oral en élémentaire

1.1. Les objectifs à atteindre au cycle 2 dans le domaine du langage oral

Les programmes du cycle 2 nous informent des injonctions officielles à suivre concernant les objectifs langagiers vers lesquels les élèves doivent tendre. Parmi les quatre grandes compétences générales liées au socle commun de compétences et de culture travaillées au sien de la discipline du Français, se trouve la compétence « *Comprendre et s'exprimer à l'oral* ». Celle-ci se divise en quatre sous-compétences telles que : « *Écouter pour comprendre des messages ou des textes lus par un adulte ; Dire pour être entendu et compris ; Participer à des échanges dans des situations diversifiées ; Adopter une distance critique par rapport au langage produit* ». Ces dernières seront donc les compétences majeures en jeu lors de chaque séquence faisant intervenir la pratique du langage oral. De plus, les programmes nous indiquent les attendus de la fin du cycle 2. La classe de CE2 dans laquelle j'ai exercé mon année d'enseignante stagiaire se situe à la fin de ce cycle. De ce fait, les élèves doivent valider ces compétences attendues suivantes : « *Conserver une attention soutenue lors de situations d'écoute ou d'interactions et manifester, si besoin et à bon escient, son incompréhension ; Dans les différentes situations de communication, produire des énoncés clairs en tenant compte de l'objet du propos et des interlocuteurs ; Participer avec pertinence à un échange (questionner, répondre à une interpellation, exprimer un accord ou un désaccord, apporter un complément...)* » Il est souligné que l'oral est une discipline transversale, la langue étant au service de tous les apprentissages. Les séances faisant intervenir la pratique de l'oral doivent notamment être l'occasion de « *réemployer du vocabulaire découvert en contexte et participer à la régulation de la vie de classe.* » Dans cette mesure, l'enseignant détient une posture de « *garant de l'efficacité des échanges* » qui permet de guider chaque élève dans sa progression. Cela offre à la classe l'assurance d'un climat de confiance lors des échanges, la parole étant respectée. La pratique de la langue orale fait développer l'estime de soi auprès des élèves puisque chacun possède, de façon égalitaire, le droit d'exprimer, d'écouter et de discuter la parole de chacun. Michel Tozzi¹ ajoute à ce propos que la pratique de la discussion philosophique participe à l'épanouissement personnel, cela afin d'édifier une « *société démocratique, plus coopérative.* » Cette pratique, de par son « *rapport non dogmatique au savoir* » puisqu'elle a pour socle l'interrogation et par le respect

¹ Michel Tozzi dans « *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire* » éd. Hachette éducation, 2001

des règles de communication avec autrui, donne une fois de plus du sens à l'activité scolaire. L'élève est alors explicitement élevé au statut « *d'être pensant* » qui opère ainsi un rapport critique à son univers proche et à sa vie scolaire.

Les programmes expliquent que le lien entre les compétences orales et la maîtrise de l'écrit est « *essentiel* ». Ils ajoutent d'autre part que « *dans tous les enseignements, les élèves apprennent que parler ou écrire, c'est à la fois traduire ce qu'on pense et respecter des règles, c'est être libre sur le fond et contraint sur la forme.* » Cela sous-entend que l'oral, en tant que discipline, nécessite une liste de critères à suivre afin de mener à bien un suivi pour chaque élève.

1.2. Les critères de la grille d'observation des pratiques du langage oral

Dans le but de mener à bien les objectifs énoncés précédemment, il a fallu concevoir un outil permettant d'observer l'acquisition de ces connaissances et de ces compétences auprès des élèves. En somme, un outil pour me permettre d'évaluer leurs acquis, leurs progrès et leurs difficultés éventuelles. Néanmoins, cette évaluation se fait sur le long terme. Dans un premier temps, elle est dite « diagnostique » afin d'observer les qualités de chacun puis, progressivement, elle devient formative puisqu'elle suit les élèves tout au long de leur année scolaire. Or, dans sa procédure, l'évaluation de l'oral n'est pas équivalente à l'évaluation de l'écrit. En effet, cette dernière offre des traces matérielles auxquelles l'enseignant peut se référer. De cette façon, et ainsi que le concèdent les auteurs du livre *Pour un enseignement de l'oral*, nous pouvons concevoir que cette évaluation détient sa particularité dans la complexité de sa conception.² L'énoncé oral, de par sa volatilité, ne laisse pas de traces écrites comme nous le rappelle le proverbe latin « *VERBA VOLANT SCRIPTA MANENT* » que l'on peut librement traduire par : « Les paroles s'envolent, les écrits restent ». Donc, j'ai utilisé des enregistrements audio qui, après transcriptions écrites, m'ont permis de garder des traces de ces échanges. Ces transcriptions ont fait l'objet d'une étude attentive afin de constater les acquis, les progrès et les difficultés éventuelles des élèves. Néanmoins, il est important de préciser que certains débats qui ont eu lieu n'ont pas pu être enregistrés et donc retranscrits et étudiés à cause du caractère spontané et imprévu de ces débats.

Ces transcriptions ont été étudiées à la lumière d'une grille d'observation que j'ai élaboré à la rentrée des classes. Cette grille d'observation des connaissances et des

² Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly dans « *Pour un enseignement de l'oral* », éd. ESF, 1998

compétences des pratiques du langage oral se subdivise en deux parties. La première concerne les conditions de la communication, ce que l'on peut relier à tout ce qui possède un rapport avec la forme du discours, tandis que la seconde concerne le contenu de la communication, c'est à dire sur le sens même du discours. Les critères d'observation de la première partie sont les suivants : l'élève est capable d'oser prendre la parole, de formuler des phrases, d'écouter autrui, son débit de parole est fluide et intelligible. Enfin, une attention est apportée à la fréquence des prises de parole, notamment lors des ateliers philosophiques de la même façon que seront observés l'utilisation des connecteurs logiques et l'emploi des substituts anaphoriques. La seconde partie de la grille d'observation comporte les critères suivants : l'élève est capable de répondre à une interpellation, de poser une question, d'apporter un complément par rapport au sujet abordé, d'exprimer correctement un accord ou un désaccord, de manifester son incompréhension lors d'une écoute prolongée et enfin de nuancer un propos. Par la suite, cette grille se verra complétée d'un critère supplémentaire concernant la capacité de l'élève à adopter une distance critique par rapport aux énoncés produits, qu'ils soient les siens ou ceux d'autrui. La liste de ces critères est relativement fournie. Néanmoins, il est à préciser que l'ensemble de ces items n'est pas observé de façon systématique à chaque pratique du langage oral. En effet, certains font référence à des pratiques de l'oral au sein d'une séance où ce dernier n'est pas l'objet de la discipline étudiée tandis que d'autres renvoient à la pratique de l'oral dans le cadre des ateliers philosophiques ou d'autres encore font appel aux séances dites « métadiscursives ». De plus, dans le but d'éviter toute surcharge cognitive, ainsi que pour rendre l'évaluation plus réaliste pour l'enseignant, seuls quelques critères feront, à chaque fois, l'objet d'une évaluation. Ces critères seront communiqués aux élèves en début de chaque séance et rappelés au cours de la séance si le besoin s'en fait ressentir. Enfin, cette liste a aussi été construite avec les élèves au fur et mesure des séances, un item étant ajouté lorsque la question s'offrait à nous. Par exemple, en début d'année scolaire et dès les premiers jours lors de l'élaboration des règles de vie de la classe, la question suivante leur a été posée : « Comment s'exprime-t-on à l'oral au sein d'une classe ? » De cette question s'en est suivi de nombreuses réponses que l'on a alors classées en deux catégories : la façon dont on intervient – c'est à dire la forme du discours – et ce sur quoi porte notre discours, son sens, son contenu. Chaque ajout d'item a donc été l'occasion pour les élèves d'expliquer et de reformuler les raisons de son intérêt pour une pratique de l'oral en collectif. De cette façon, des items se sont vus ajoutés à la suite des ateliers philosophiques.

2. Les postures enseignantes pour optimiser un oral collectif

2.1. Une parole enseignante encadrante

Selon Alain Rabatel, l'enseignant « *se retrouve qu'il le veuille ou non, en position haute : langagièrement, cognitivement et socialement.* »³ De ce fait, par sa posture, il se doit de faire preuve d'exemple pour les élèves et notamment dans le cadre de la langue parlée. Marc Daguzon et Roland Goigoux ajoutent que « *le maintien des ressources attentionnelles des élèves ne passe pas uniquement par l'élaboration de scénarios didactiques mais aussi par une posture « encadrante » visant à réguler les comportements.* »⁴ En effet, si les contenus disciplinaires sont indispensables pour le maintien de l'attention d'une classe, la place de la parole enseignante l'est également puisqu'elle participe à cet encadrement. Cela, je l'ai expérimenté dans ma classe. Dès les premières semaines de septembre je me suis interrogée sur ces questions : Comment faire en sorte que les élèves s'épanouissent dans les pratiques de langage oral dans un climat de confiance ? Comment encadrer les élèves de façon à ce qu'ils s'épanouissent dans leur pratique du langage oral ? Comment parvenir à prendre en compte la parole de chacun au sein d'un groupe ? À la suite de mes lectures, de mes visites dans la classe de CM2 de mon maître formateur professeur des écoles (PEMF), des conversations entretenues auprès de collègues ou encore au sein des cours dispensés à l'ESPE, je suis parvenue à mettre en place certains dispositifs qui m'ont permis de développer une posture enseignante encadrante. Dans un premier temps, il a fallu réguler les prises de paroles anarchiques de certains élèves qui allaient à l'encontre du respect de la parole de chacun. Nous avons cherché, expliqué et établi les règles de la circulation de la parole dans la classe. Un climat de confiance induit par le respect de la parole d'autrui a donc émergé.

Par la suite, et dans le but de rendre tous les élèves actifs de leurs savoirs, j'ai introduit des questions de relances telles que : « Qu'en pensez-vous ? », « Que peut-on en dire ? », « Quels sont tes arguments ? », « Comment as-tu été amené à penser cela ? », « Validez-vous cette proposition ? », « Êtes-vous d'accord ? », « Pour quelles raisons êtes-vous en accord ou

³ « *Interactions orales en contexte didactique* », page 220, Presses universitaires de Lyon, 2004.

⁴ « *Apprendre à faire classe ? Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance* », pages 27 à 42, Revue française pédagogique N°181, ENS Lyon, 2012.

en désaccord avec ce propos ? ». Ces questions sont posées à l'ensemble de la classe, certains répondaient spontanément puisqu'ils étaient investis dans la tâche cognitive tandis que d'autres ne participaient pas. Ainsi, j'ai interrogé les élèves qui ne demandaient pas la parole afin d'investir la classe dans son entièreté. Cette pratique fut profitable à l'ensemble du groupe – classe. Néanmoins, l'installation de ces pratiques de relances ne fut pas aisée dans un premier temps. En effet, à la question « Qu'en pensez-vous ? » certains élèves répondaient curieusement par les adverbes « oui » ou « non ». En cela, je leur ai expliqué que la question posée était ouverte et n'attendait pas une réponse de ce type. Il s'avérait en l'occurrence d'une confusion dans l'expression, le « oui » renvoyant à l'idée d'être en accord avec le propos énoncé et le « non » à l'idée de ne pas l'être.

D'autre part, lors de mes stages d'observations dans des classes du cycle 1, j'ai pu constater que les enseignants verbalisaient pour le groupe – classe leurs actions. Cela m'a inspiré pour ma pratique personnelle. En effet, l'enseignant peut montrer à l'ensemble du groupe – classe une façon de modéliser une stratégie de pensée face à une situation de recherche. Pour cela, j'ai été amenée à expliciter à haute voix un cheminement de pensée lorsque nous réfléchissions sur un problème de mathématiques. L'objectif était de leur démontrer que l'on peut s'aider de l'oral pour construire un raisonnement. Initialement, cette pratique est apparue pour pallier la difficulté d'un élève qui ne parvenait alors plus à retrouver les raisons pour lesquelles il était arrivé au résultat qu'il proposait. Après avoir demandé au groupe – classe leurs propositions de réponses sur cette question, je me suis mise à penser à haute voix une stratégie de pensée possible pour advenir à un tel résultat. Ainsi, l'oral permet d'être le vecteur permettant de clarifier les actions de métacognition et l'enseignant est donc un moyen pour le démontrer au groupe – classe.

Enfin, la parole encadrante de l'enseignant se concrétise aussi dans l'utilisation du pronom personnel « nous » pour impliquer la classe dans son entièreté lors des tâches cognitives. Il en va de même lorsque l'on demande aux élèves de ne pas s'adresser uniquement au professeur mais également au reste du groupe, rappelant par cette occasion que le savoir se construit avec les autres.

2.2. Quand la parole de l'enseignant s'efface au profit de celle des élèves

Après la première visite de mon PEMF dans ma classe, je me suis rendue compte que l'un des défauts de ma jeune pratique était une tendance à parler excessivement. Il a donc fallu que je réfléchisse à des solutions pour parvenir à amoindrir la quantité de mes interventions au profit de la parole des élèves. En observant la pratique de mon PEMF dans sa classe j'ai pu constater que si l'enseignant parle moins, les élèves savent néanmoins la tâche sous entendue par l'adulte, tel un contrat tacite entre les élèves et l'enseignant.

Ainsi, l'un des premiers dispositifs que j'ai exploité a été la pratique de la reformulation, pratique que j'ai eu l'occasion d'observer lors de mes différents stages d'observations. Claire Martinot et Amr-H Ibrahim nous offrent une définition de ce concept dans *La reformulation : un principe universel d'acquisition*. Reformuler, c'est utiliser des termes et des formulations qui nous sont propres afin d'exprimer ce que l'on a compris à travers d'autres termes ou formulations. C'est « *dire la même chose autrement* » ou encore paraphraser un énoncé. On parle de reformulation lorsque l'énoncé – source est transformé : il faut quelque chose qui soit repris et quelque chose qui soit nouveau. Par exemple, par rapport à un énoncé – source, on peut reformuler en variant la construction de l'énoncé mais sans en changer le sens ou inversement lorsque l'on change le sens tout en gardant la construction initiale. Cette pratique langagière participe à la compréhension d'une idée, d'un concept, d'un argument précédemment émis mais aussi à l'acquisition plus générale de la langue parlée : « *C'est la dynamique de l'activité reformulatrice des enfants qui développe leur pouvoir d'appropriation de la langue* ». La reformulation est une pratique utilisée par l'enseignant lorsqu'il répète l'énoncé d'un élève sans en modifier le ton, l'élève perçoit alors cette répétition comme une validation. Or, lorsque l'enseignant reformule un énoncé en changeant la forme ou le fond de ce dernier, cela est perçu par l'élève comme une correction ou un enrichissement. De ce fait, même si la reformulation enseignante est restée présente, j'ai tenté de ne pas pratiquer de reformulations trop excessives dans les phases de recherches collectives notamment en renvoyant les propositions de chacun au groupe – classe par les questions de relances évoquées plus tôt, cela dans le but de permettre de laisser la place aux élèves de reformuler ou de valider les énoncés. Au cours de l'année, une forme de « ritualisation » de la reformulation s'est instaurée et les élèves savent alors qu'à chaque transmission d'une consigne nous allons reformuler cet énoncé à deux reprises. Ainsi, les

élèves ont été amenés à reformuler les consignes, les propositions et arguments de leurs pairs ou encore les synthèses de concepts en cours d'acquisition.

Le second dispositif développé pour valoriser la parole de l'élève au service des apprentissages fut de mettre en place une pratique quotidienne de la reformulation de chaque leçon dite « du jour ». En effet, au terme de la journée, un élève volontaire résume devant le reste de la classe l'une des leçons enseignées ce jour. Le reste de la classe participe pour compléter ou préciser certains points. Cela permet de mettre en évidence des éventuelles difficultés de compréhension, de clarifier ou de corriger certaines conceptions erronées d'élèves. Cette pratique offre aux élèves la possibilité supplémentaire de performer l'acquisition d'une notion en cours d'apprentissage et leur permet aussi de multiplier les moyens d'apprendre. Ainsi, la parole de l'enseignant s'efface au profit de celle des élèves.

Un autre dispositif a été instauré avec la collaboration de ma collègue avec qui je partage la classe, celui des conseils d'élèves hebdomadaires. Tout au long de chaque semaine, les élèves sont invités à déposer dans une boîte des appréciations concernant leurs interrogations, leurs remarques ou leurs suggestions à propos de la vie de classe. Au terme de la semaine, le conseil se tient, présidé et orchestré par les élèves eux-mêmes. Différents rôles sont alors distribués à chacun : celui de président du conseil, de secrétaire dont la mission est de prendre des notes sur ce qu'il se dit et enfin celui de lecteur des propositions. Chaque proposition est lue et discutée dans la limite du temps imparti. Cette pratique de classe est relativement récente pour en observer des résultats concrets. Néanmoins, si l'objectif est de permettre à chaque élève de s'exprimer au reste de la classe sur ce qu'il pense pour la collectivité il me semble que cela n'a pas encore été tout à fait compris. En effet, la plupart des sujets abordés ont concerné la vie sociale et personnelle des élèves, telle que la proposition suivante : « *Je me suis disputé avec untel et je ne comprends pas pourquoi il ne veut plus me parler* ». Cela pouvait être prévisible. Ces sujets n'ont néanmoins pas été évités, mais ils ont été traités de façon individuelle dans le but de respecter les sensibilités de chacun. Un retour collectif sur les objectifs induits par la pratique de ce conseil a été opéré afin que les élèves comprennent les intérêts et les avantages d'avoir la possibilité de s'exprimer pour améliorer la qualité de vie de classe.

De plus, toujours dans l'intention de mettre en valeur la parole de l'élève, j'ai eu l'idée de prendre le temps de laisser des élèves volontaires lire – ou réciter selon les cas – leurs productions d'écritures personnelles. Dans le cadre d'une séquence de production d'écrits, les élèves devaient construire un poème à partir de vers choisis parmi plusieurs poèmes. La

consigne était d'inventer autant de vers que l'on en avait choisi dans la liste proposée, le choix de la disposition des vers étant libre. En voici un exemple :

« L'homme qui pleure

L'univers est un mystère

Il dort dans le soleil, la main sur sa poitrine

Ses ailes de géant l'empêchent de marcher

J'ai plus de souvenirs que si j'avais mille ans

Et tes larmes me font pleurer.

Pourquoi mon cœur bâte-il si vite ?

Parce-que tu aimes plein de choses

Et je veux faire des câlins avec ma famille avant de m'endormir. »

Cette pratique d'écriture a plu aux élèves qui ont eu le plaisir d'en faire à plusieurs reprises lors des temps d'autonomie que la classe offre lorsque le travail en cours est terminé avant ceux des camarades. Ainsi, ils ont pu offrir au reste de la classe leurs productions personnelles en les récitant, le travail et la parole de l'élève étant mis en valeur.

Enfin, certains débats de classe surgissent parce que le sujet d'Histoire ou l'objet de la lecture de Français nous y ont guidés. La première fois, ce ne fut qu'une brève parenthèse que j'ai rapidement refermée, de peur de ne pouvoir terminer l'objet du cours en question. La frustration générale des élèves a été proportionnelle à l'engouement qui avait été exprimé lors de cette parenthèse. Elle fut même un frein à l'apprentissage qui a suivi. À la seconde occasion, un temps plus long a été offert à la classe, la limite de temps ayant été donnée dès le début du débat et acceptée. Par ce cadre explicite et dans un climat de confiance, les élèves se sont exprimés, se sont écoutés, puis ont repris leurs travaux initiaux. J'ai appris qu'il était important d'accepter certaines digressions lorsqu'elles se présentent, cela participe à faire de la classe un lieu où la parole spontanée n'est pas systématiquement réprimée.

3. Exemple de deux dispositifs mis en place : les ateliers philosophiques et la pratique réflexive de la langue

3.1. Pour quelles raisons pratiquer des ateliers philosophiques à l'école ?

La philosophie ne fait pas partie des programmes officiels de l'école élémentaire, elle n'a donc pas à être enseignée ou évaluée en tant que telle. Ces ateliers s'inscrivent dans une démarche d'élargissement de l'esprit critique comme le préconisent notamment les programmes de l'Enseignement Moral et Civique :

« L'enseignement moral et civique a pour but de favoriser le développement d'une aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Il met en œuvre quatre principes a)- penser et agir par soi-même et avec les autres et pouvoir argumenter ses positions et ses choix (principe d'autonomie) b)- comprendre le bien-fondé des normes et des règles régissant les comportements individuels et collectifs, les respecter et agir conformément à elles (principe de discipline) c)- reconnaître le pluralisme des opinions, des convictions, des croyances et des modes de vie (principe de la coexistence des libertés) ; d)- construire du lien social et politique (principe de la communauté des citoyens). »⁵

De ce fait, les ateliers philosophiques s'inscrivent dans ces quatre principes qui correspondent aux quatre domaines de l'Enseignement Moral et Civique. La langue orale est alors utilisée en tant qu'outil pour affiner sa pensée, ou « *plutôt comme moteur de la pensée* » comme en convient Michel Tozzi dans son ouvrage *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*. Les objectifs de ces ateliers se recoupent avec ceux de la discipline de l'Enseignement Moral et Civique ainsi que de ceux du Français avec le lexique. En effet, les élèves sont amenés à interroger la langue, à chercher ensemble quels sont les concepts différents qui peuvent définir un même mot. En philosophie, chercher à comprendre un terme ou une idée c'est d'abord savoir le questionner. Michel Tozzi ajoute dans ce sens qu' « *une question sans réponse est une meilleure question, parce que ça incite le monde à chercher encore plus la réponse.* » Ces ateliers participent à la découverte de la polysémie du lexique français, puisque c'est cela qui est alors mis en question. Les élèves expérimentent la langue,

⁵ Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, page 55.

cherchent et apprennent progressivement à préciser le sens des mots qu'ils emploient. De plus, la pratique de la discussion philosophique donne aux élèves l'occasion d'exprimer leur pensée, de faire usage de leur raison pour répondre à une question qui n'admet pas une seule réponse, de la même façon qu'ils font appel à leurs sensibilités pour interpréter et mettre en mots leurs jugements. Michel Tozzi ajoute à cela qu'« *apprendre à formaliser sa pensée c'est accepter que la raison ne puisse trancher d'une façon définitive certaines questions, sans pour autant accepter n'importe quoi.* » Ainsi, Michel Tozzi affirme que ce sont grâce aux mots que la pensée « *se cherche.* »⁶

Par ailleurs, dans *Le savoir en construction*, Britt-Mari Barth ajoute que « *c'est ce que l'apprenant sait, toute son expérience antérieure, qui lui permet de donner une signification aux mots* », affirmant ainsi que les mots ne sont pas la condition *sine qua non* pour parvenir à construire sa pensée et son savoir. Dans cet ouvrage, Britt-Mari Barth apporte l'idée que les élèves apprennent grâce et à partir de ce qu'ils sont, de ce qu'ils ressentent en tant qu'être pourvu de sentiments. Elle affirmera plus tard que « *c'est par le dialogue, par l'échange, par le doute, par le conflit, par l'argumentation – suscités grâce aux exemples – que les perceptions intuitives des uns et des autres peuvent commencer à s'accorder et à évoluer vers une compréhension commune.* » En somme, l'élève construit sa pensée et son savoir grâce à la confrontation sociale. De ce fait, les discussions philosophiques participent à cette construction commune de la pensée et du savoir.

Enfin, on peut ajouter un avantage supplémentaire à construire son savoir en collectivité. En effet, mettre en place une communauté de recherche collective autour d'un sujet donné apporte une dimension moins personnelle face au travail engagé et donc plus rassurant pour certains élèves qui manquent de confiance en eux. Par la suite, quelques uns seront amenés à dire qu'ils n'auraient pas pensé formuler un tel propos ou une telle idée si nous ne l'avions pas abordé ensemble lors de ces ateliers.

⁶ « *Inviter les enfants à réfléchir c'est d'abord les amener à travailler la langue car c'est dans les mots que la pensée se cherche* »

3.2. Le déroulement des ateliers philosophiques

Les ateliers philosophiques ont été mis en place dès le mois de septembre. L'école dans laquelle s'est déroulée mon année de stage propose à toutes les classes de participer sur temps scolaire à ces ateliers, sous la direction de la directrice de l'école. Néanmoins, la grande majorité des élèves de la classe n'avait pas eu l'occasion de participer à ce travail. Les ateliers sont proposés aux enseignants qui choisissent alors les sujets et les constitutions des groupes, la discussion étant menée par la directrice. Au cours de l'année, j'ai proposé aux élèves de réfléchir sur les sujets suivants : l'entraide, grandir, l'amitié, la peur, la différence, la jalousie, offrir. Pour chaque séance, la classe se divise en deux groupes distincts, sauf lors des deux premiers thèmes – l'entraide et grandir. Ces premières séances se sont déroulées en classe entière, les élèves étaient répartis en deux groupes : d'une part les élèves « intervenants » et d'autre part les élèves « observateurs ». Les premières répartitions des élèves dans les groupes se sont faites sur la base du volontariat des élèves. Ils savaient néanmoins qu'ils passeraient tous au moins une fois sur les deux premiers ateliers. Les séances se déroulent dans la bibliothèque de l'école dans laquelle les élèves intervenants sont assis en cercle. Les intervenants correspondent aux élèves qui participent au débat. Le reste de la classe est disposée sur des chaises en cercle autour d'eux. Les élèves observateurs ont pour consigne d'écouter le débat et de ne pas gêner la séance qui se tient, la parole leur sera donnée en fin de séance de la même façon qu'elle sera donnée à toute la classe en rentrant en classe afin de faire le point sur ce qui a été dit, fait et éprouvé lors de la séance. La consigne est donnée, l'objectif est explicité.⁷ Le sujet est donné, c'est un mot et non une question. J'ai choisi de ne donner qu'un terme au détriment d'une question afin de ne pas orienter le débat sur une problématique particulière et laisser le loisir aux élèves de déterminer les questions sous-jacentes au sujet. Cela a pu être vérifié lors de la discussion autour du thème « grandir » où dans les répliques 26 et 27 on constate que deux élèves se demandent si le fait d'être plus grand suppose que l'on soit plus intelligent.⁸ Deux minutes leur sont offertes afin de réfléchir à ce que le terme en question leur évoque. Deux minutes à la suite desquelles suivent huit minutes de discussion, de tâtonnements, d'argumentation. La parole est distribuée grâce à un bâton de parole qui est donné de main en main par les élèves, en priorité aux personnes qui n'ont pas ou peu parlé. L'étayage, c'est à dire la médiation, de l'enseignant n'apparaît pas lors

⁷ *Annexe 1 : réplique n°1 – page 25.*

⁸ *Annexe 2 : répliques 26 et 27 – page 32.*

des ateliers puisque ce sont des instants où la parole de l'élève est en confrontation avec ses pairs. L'enseignant n'intervient qu'en amont et en aval de l'exercice. Au terme de la discussion, on propose aux élèves qui viennent d'intervenir de s'exprimer sur ce qu'ils ont pensé de leurs productions, de la même façon que l'on propose aux observateurs d'exprimer leur point de vue sur ces échanges. La directrice, qui a pris des notes pendant le temps de l'atelier, leur restitue le travail engagé.⁹ Cet étayage en situation est une reformulation finale qui, selon les propos de Michel Tozzi « *retrace le cheminement, la progression de la réflexion du groupe* »¹⁰. Il ajoute que l'enseignant peut avoir la possibilité de clore le débat par une question qui introduit une nouvelle contradiction ou apporte un nouvel élément qui n'aurait pas été relevé par les élèves. Ce point de relance pourrait être éventuellement considéré comme une ouverture au débat suivant. Cette reformulation permet aux élèves de rendre leur travail intelligible en articulant de façon logique le cheminement de leur pensée. Puisqu'en effet, lors de la discussion, les idées s'entremêlent et sont parfois énoncées de façon désordonnée. L'objectif étant de les amener progressivement vers une pratique personnelle de la synthèse. Michel Tozzi en conclut que « *la reformulation par l'adulte est un outil fondamental pour que l'idée prenne « corps », « chair » et se matérialise dans le mot ou l'expression qui pourra contenir la co-naissance.* » Je précise par ailleurs que ce travail de reformulation et de médiation est ensuite repris en classe avec les élèves afin d'analyser la pratique dans le but de la performer.

3.3. Les attitudes métalinguistiques au service de la pratique réflexive de la langue

Lorsque l'on souhaite amener les élèves à exercer et à développer leur sens critique, il nous est possible d'employer divers dispositifs. Celui que j'ai emprunté avec ma classe consiste à mettre l'accent sur l'oral comme objet d'enseignement au lieu qu'il ne soit qu'un outil d'enseignement. En somme, l'objectif est de leur faire apprendre à interagir ensemble en opérant un regard critique sur la langue parlée. Pour parvenir à tel objectif j'ai mis en place des séances où intervenaient des instants de métacognition pour leur faire comprendre l'intérêt de justifier ce que l'on dit. À ce propos, Britt-Mari Barth affirme que « *la*

⁹ Annexe 1 : réplique 52 – page 29.

¹⁰ Dans *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*.

métacognition a pour but d'élargir le champ de conscience de l'apprenant et donc sa capacité à réutiliser ce qu'il sait dans des contextes différents. »¹¹ Ici, l'idée d'élargissement peut être reliée à celle de la distanciation de l'individu par rapport aux savoirs qui sont en cours d'acquisition. Ce réinvestissement peut être observé dans d'autres disciplines, dans la vie de classe ou encore à l'écrit. En effet, l'utilisation des mots de liaisons a été travaillée avec les élèves à l'oral afin de réfléchir aux façons d'articuler un propos argumentatif lors des ateliers philosophiques. Ces connecteurs se sont vus réapparaître lors de productions d'écrits, notamment lorsqu'il leur avait été demandé de répondre à une question de compréhension de lecture. Cela est une marque de réinvestissement des notions abordées lors de ces séances, l'un des indices prouvant que l'objectif a été atteint pour ces élèves concernés. De plus, pratiquer une discussion réflexive sur la langue parlée mène l'enseignant et les élèves à adopter un regard scientifique sur la langue orale, en analysant les données. Ces observations permettent de mettre en lumière les points à améliorer ou les points forts d'une argumentation. Le but étant de performer la pratique collective et individuelle de l'oral. Cette idée rejoint les propos tenus par Sylvie Plane dans son article paru dans *les cahiers pédagogiques*¹² ainsi que ceux de Michel Tozzi lorsqu'il affirme qu'« *inviter les enfants à réfléchir, c'est d'abord les amener à travailler la langue car c'est dans les mots que la pensée se cherche.* »¹³

Les moyens que l'on a alors employé pour parvenir à réfléchir ensemble sur les pratiques de la langue ont été principalement de deux ordres qui se regroupent sous une même pratique : susciter l'auto – évaluation des élèves sur leurs pratiques langagières. Britt- Mari Barth affirme que ce principe « *permet aux élèves de réguler leurs erreurs qui deviennent alors des outils pour améliorer leur capacités d'analyse et de jugement critique.* »¹⁴ En ce cas elle parle d'un travail qui consisterait à faire glisser le statut de l'erreur vers un « *savoir provisoire différent* ». L'erreur devient un outil d'analyse, un support sur lequel on s'appuie pour faire avancer la réflexion commune. Les élèves ont donc réalisé que certains points à améliorer étaient récurrents et communs pour la plupart d'entre eux, participant de ce fait à une forme de relativisme de l'erreur. L'unité de la classe s'est vue renforcée face à cette mise en commun des points d'amélioration. L'auto – évaluation apparaît ainsi comme un moteur

¹¹ Dans *Le savoir en construction*.

¹² <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

¹³ Dans *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*.

¹⁴ Dans *Le savoir en construction*.

d'apprentissage, plaçant l'élève au centre de ses savoirs en cours d'acquisition et acteur de ses régulations.

Le premier dispositif mis en place a été de faire une auto – évaluation en situation d'énonciation. En effet, avant d'entrer dans une phase de collectif – oral lors d'une séance, c'est à dire une phase de réflexion collective, je leur demandai de nous rappeler les règles nous qui nous permettent de communiquer correctement dans le respect d'autrui. Au terme de ses phases de collectif – oral, je les questionnai sur leurs impressions concernant leur pratique de la langue orale, telles que : « Quels commentaires pouvons-nous faire ? », « Qu'avez-vous pensé de la circulation de la parole ? », « Avons-nous respecté nos objectifs que l'on s'était donné initialement ? », « Qu'est-ce qui pourrait être amélioré afin que l'on puisse faire mieux la prochaine fois? ». Ce temps de réflexion est variable en fonction de la qualité des échanges et des sujets abordés. Je n'ai pas hésité à leur faire part de mes conseils, de mes encouragements ou encore de mes félicitations lorsque cela se présentait.

Le second dispositif mis en place a été de faire des réécoutes distanciées des enregistrements des ateliers philosophiques. Si cette pratique est primordiale pour l'enseignant afin qu'il puisse avoir un support d'évaluation, on peut considérer que c'est aussi le cas pour les élèves afin qu'ils puissent réfléchir sur leurs travaux. Ainsi, dans les jours qui ont suivi chaque séance de discussion philosophique, je leur ai proposé d'écouter leurs productions orales. Si les premières diffusions ont été quelque peu parasitées par les réactions significatives et non contrôlées que suscitent l'engouement et la gêne de s'entendre parler pour la première fois à travers un outil multimédia, les résultats des discussions qui ont suivi ces écoutes furent probants au fil du temps. En effet, à partir du support écrit qu'ils disposaient, ils pouvaient prendre note – si le besoin s'en faisait ressentir – des idées que l'écoute avait fait émerger. Avant cette écoute, je leur avais demandé leurs avis sur les points que l'on allait devoir observer, cela dans le but de performer notre pratique de la discussion philosophique. Lors de la première écoute, j'ai rencontré quelques difficultés pour leur faire dire ce que l'on pouvait observer lors de ces écoutes. Je me suis donc dit qu'il fallait commencer par réfléchir ensemble sur l'activité que l'on avait faite, c'est à dire leur demander ce que cela représentait pour eux de parler ensemble autour d'un thème commun sans que la présence d'un adulte n'intervienne. Après cette réflexion commune je leur ai diffusé la première écoute en faisant des arrêts au terme de certaines répliques. À la suite de chaque arrêt je leur demandai d'expliquer et de reformuler ce que l'élève venait de dire et comment est-ce qu'il l'avait formulé. Par exemple, la définition d'un concept par l'emploi

d'exemples a été une pratique très fréquente dans les premières discussions philosophiques.¹⁵ Ce fut donc sur cette pratique que nous nous sommes concentrés dans un premier temps. Nous avons pu observer que l'emploi d'exemples était répandu et varié, que les exemples ne reprenaient parfois pas les mêmes idées qui venaient d'être émises et qu'elles engendraient chez d'autres des idées auxquelles ils n'auraient pas pensé initialement. Ce qui a été observé par la classe à cet instant a été le concept de la construction de la pensée par analogie. Concernant les écoutes qui ont suivi, nous avons choisi, discuté et listé les points suivants qui font l'objet des critères d'observations, ces points ayant été ajoutés au fur et à mesure des diverses écoutes : tous les intervenants ont pu prendre la parole, les interventions étaient formulées avec des phrases, les débits de paroles sont fluides et intelligibles, les intervenants utilisent des connecteurs logiques et des substituts anaphoriques, ils sont capables d'apporter un complément concernant le sujet évoqué, d'exprimer correctement un accord ou un désaccord, de nuancer un propos, le sujet évoqué est défini dans sa pluralité de la même façon qu'il est questionné dans une perspective d'ouverture. Ensuite, nous nous sommes interrogés sur le vécu de ces débats autour des questions suivantes : « Est-ce que le sujet m'a plu ? Pour quelles raisons ? », « Est-ce que cela m'a apporté de nouvelles façons de concevoir ce concept ? », « Est-ce que j'ai réussi à faire preuve de conciliation face aux arguments d'autrui ? ».

Enfin, un travail sur l'organisation du débat a fait émerger des questions de vocabulaire et la découverte, pour certains élèves, de nouvelles locutions. En effet, puisque nous avons ensemble compris que pour discuter d'un sujet il fallait dans un premier temps le définir, nous avons énuméré les façons de définir un terme, un concept, une idée. De ce fait, nous avons notamment pu aborder la question de la synonymie et de l'antonymie lorsque l'on souhaite définir par le contraire. Ensuite, nous avons listé les locutions que l'on peut employer pour exprimer un accord ou un désaccord, ou lorsque l'on désire reprendre l'idée de quelqu'un pour la modifier et la faire sienne. Ces locutions sont souvent des tournures de phrases ou des mots.

¹⁵ *Annexe 1 : réplique 28 – page 27.*

4. Bilan des dispositifs : les réussites et les pistes d'amélioration

4.1. Les ateliers philosophiques : analyse de l'évolution des pratiques langagières

Pour juger des degrés de réussite de cet enseignement de l'oral aux travers de la pratique réflexive de la langue parlée et des ateliers philosophiques il faut comparer les traces de ces débats, c'est à dire les transcriptions. Pour les ateliers philosophiques, lorsque l'on compare la longueur des interventions de chaque élève entre le premier atelier (l'entraide)¹⁶ et le dernier atelier (offrir)¹⁷ on constate que les prises de paroles se sont étoffées.

Par ailleurs, Britt-Mari Barth parle « *d'acte de compréhension* » « *lorsqu'un élève est amené, devant de nouveaux exemples, à interpréter leur signification, à en expliquer les raisons et finalement, à donner ses propres exemples en les justifiant* »¹⁸. Cette idée que le savoir se construit progressivement grâce à la confrontation des idées d'autrui se constate dans les transcriptions des ateliers philosophiques. En effet, on peut observer que la dynamique de la construction de la pensée se fait majoritairement par analogie. Par exemple, dans l'atelier sur le thème de l'entraide, la réplique 33 se répercute sur les répliques 35 et 36.¹⁹ De même, dans le thème « offrir » on voit que la réplique 22 reformule la réplique 14 comme l'enchaînement des répliques 16, 17 et 18 qui se répondent.²⁰ Ainsi, la pratique de la reformulation a été très exploitée dans chaque atelier. Celui de « l'entraide » reprend l'idée d'autrui en faisant une référence explicite à son auteur, on le constate dans la réplique 26 où l'élève mentionne l'élève X7.²¹ Néanmoins, toutes les reformulations ne se font pas de façon consciente, ou du moins, l'émetteur ne fait pas de référence à l'auteur. En effet, dans le thème « grandir » la réplique 21 reprend la construction de la phrase de la réplique 20 pour opérer un ajout personnel. Il en va de même pour la réplique 23 qui fait écho à la réplique 6,²² c'est à

¹⁶ Annexe 1 – page 25.

¹⁷ Annexe 4 – page 37.

¹⁸ Dans *Le savoir en construction*.

¹⁹ Annexe 1 : répliques n° 33, 35, 36 – pages 27 et 28.

²⁰ Annexe 4 : répliques n° 14, 16, 17, 18, 22 – pages 37 et 38.

²¹ Annexe 1 : réplique n° 26 – page 27.

²² Annexe 2 : répliques n° 6, 20, 21, 23 – pages 30 et 31.

dire dix-sept répliques plus tard. Par la suite, les reformulations se sont performées comme on peut l'observer dans le thème « offrir » où l'on peut voir qu'un élève reformule l'idée d'un camarade en explicitant le nom du concept sous-jacent. La réplique 26 résume l'idée de la réplique 14 par l'apport du terme « *chantage* ». ²³ De plus, le thème « la jalousie » donne à voir l'utilisation d'un connecteur logique (la réplique 12 en référence à la réplique 11) qui permet d'exprimer de façon explicite le lien argumentatif qui amorce la réponse de l'élève. Ces deux derniers points sont les résultats du travail mené en classe lors des séances de réflexion(s) sur la langue dans un débat argumentatif. On pouvait voir, néanmoins, que la volonté de résumer l'idée d'autrui était déjà présente aux premiers ateliers comme on le remarque dans le thème « l'entraide » à la réplique 33. ²⁴ Cette pratique a perduré, on le constate à la réplique 15 de « grandir » ainsi qu'à la réplique 4 du thème « offrir » où les élèves ont la volonté de résumer par une reformulation l'idée générale de l'état de la progression du débat. De plus, on peut constater certains indices qui mettent en évidence une forme « d'autorégulation » de la parole. Dans le thème « grandir » à la réplique 17 l'élève se rend compte qu'il se répète tandis que dans le thème « la jalousie » un autre élève apporte un complément à une idée qu'il vient d'émettre en disant « *je reprends ma phrase* » entre les répliques 24 et 29.

D'autre part, ce qui est présent à l'état embryonnaire dans le thème « grandir » semble être performé dans le thème « offrir ». En effet, dans le thème « grandir », un élève fait une remarque sur « *l'inverse de grandir* » ²⁵ tandis que plus tard, dans le thème « offrir » à la réplique 6, on peut voir qu'un élève tente de définir le sujet par un synonyme ainsi que par un contraire, en employant ces derniers termes. Ici, on peut constater que les élèves réemploient les termes et les concepts abordés lors des séances où l'on réfléchissaient sur la langue ainsi que lorsque nous réfléchissions à comment nous pouvions définir un terme. Nous avons alors exploité l'idée de commencer par définir le mot avec son antonyme à partir de la remarque du thème « grandir ». Ce principe est salué par Henri Wallon dans son ouvrage « *Les origines de la pensée chez l'enfant* » lorsqu'il explique qu'« *il n'y a pensée ni langage que s'il y a délimitation entre l'objet imaginé ou proclamé et le reste. La délimitation la plus simple, la plus saisissante est l'opposition. C'est par son contraire qu'une idée se définit d'abord et le plus facilement.* » Par ces mots, il nous explique que définir un terme, une notion par son

²³ Annexe 4 : répliques n°14 et 26 – pages 37 et 38.

²⁴ Annexe 1 : réplique n°33 – page 27.

²⁵ Annexe 2 : réplique n° 51 – page 34.

contraire nous permet de tendre vers un éclaircissement conceptuel des notions. Cette idée est aussi affirmée par le philosophe André Comte-Sponville puisqu'il proclame que « *c'est au moment où un concept change de sens qu'il a le plus de sens.* »

Enfin, on peut remarquer que dans les derniers thèmes abordés les élèves mettent en pratique certaines compétences que l'on avait eu l'occasion de mettre en place en amont dans la classe. En effet, dans les thèmes « la jalousie » et « offrir » on peut voir que certains élèves expriment leurs accords et leurs désaccords envers une idée, un propos précédemment émis, ce qui ne fut pas le cas lors des premiers ateliers. De même, dans le thème « offrir » on peut observer qu'à la réplique 27 un élève exprime son incompréhension qui sera résorbée par l'intervention de l'élève concerné à la réplique 28.

En somme, ces comparaisons mettent en lumière des progressions d'élèves sur leurs capacités à écouter, à argumenter et à échanger avec autrui, ce qui nous offre un bilan positif. Néanmoins, tous les élèves n'ont pas encore atteint les objectifs sous-jacents à la pratique, cela induit que le travail est à continuer durant le reste de l'année.

4.2. Ce qui peut être à améliorer et à envisager pour continuer la réflexion engagée

Dans la perspective de réemployer ces dispositifs dans de futures classes, il me semble que certains points feraient l'objet d'améliorations et de compléments. D'une part, je m'appuierai sur le visionnage de vidéos de débats philosophiques mettant en scène des enfants ainsi que des adultes. En effet, cela aurait pu être un premier support judicieux lorsque nous avons commencé à analyser notre premier enregistrement audio puisqu'il permet d'employer une comparaison entre leur pratique et celles que l'on peut observer ailleurs. De plus, la vidéo aurait pu être un des éléments qui m'aurait permis de pallier aux difficultés rencontrées lors de la première écoute de la discussion philosophique. De la même façon, il aurait été possible d'observer une classe de cycle 3 lors de l'un de leur débat dans le but d'analyser leur pratique de la langue parlée et d'opérer une réflexion supplémentaire sur la langue parlée.

D'autre part, dans le cadre des ateliers philosophiques avec une classe de cycle 3, on peut envisager de munir les élèves observateurs de grilles d'observation. Dans son ouvrage *Le travail en groupe des élèves*, Michel Barlow nous explique qu'offrir à ces élèves un support

papier leur permettrait de renforcer leur « *observation méthodique de la parole échangée* ». En effet, il propose différentes grilles d'observations. La première renvoie au contenu et au rythme de la discussion en observant la répartition des idées dans le temps. La seconde à l'identité des intervenants en observant objectivement la longueur et la fréquence de chaque intervention. La troisième s'attache à observer le langage non verbal employé par chacun, puisque « *c'est avec tout le corps que l'on s'exprime et non pas seulement avec les mots que l'on articule.* »²⁶ La dernière grille consiste à symboliser par des flèches la circulation des échanges entre les élèves au sein du groupe. Cette pratique diffère de ce que j'ai pu mettre en place dans ma classe car les observations guidées se faisaient en classe, a posteriori des ateliers. De plus, il pourrait être intéressant de proposer des questions aux élèves au lieu de mots-sujets pour ces ateliers. Certes, cela va induire une dynamique de débat et le sujet sera donc *a priori* moins ouvert, néanmoins, cela peut leur permettre d'opérer une première approche de la méthodologie à adopter en philosophie lorsque l'on doit questionner les termes d'une problématique avant d'entreprendre une réponse.

Enfin, puisque l'on a pu observer que la langue s'acquiert et s'enrichit par l'emploi de multiples reformulations,²⁷ je proposerai aux élèves des jeux de reformulations. En effet, l'une de ces consignes pourrait consister à leur demander de produire le plus grand nombre de paraphrases possibles pour une idée énoncée. Ainsi, cela permet de jouer sur les divers registres de langues, d'apprendre à adapter son discours en fonction de ses interlocuteurs, à aider les élèves à prendre une plus grande confiance dans leur pratique et le maniement de la langue, à leur permettre d'oser prendre la parole.

²⁶ *Le travail en groupe des élèves* – Michel Barlow, éd. Armand Colin, Paris, 1993.

²⁷ *La reformulation: un principe universel d'acquisition* - Claire Martinot et Amr-H Ibrahim

CONCLUSION

Ce mémoire a pour objectif de répondre aux questions suivantes : Comment peut – on mettre en place des situations d'apprentissages qui optimisent la pratique du langage oral et sa réflexion au sein d'une classe de cycle 2 ? Quelles postures l'enseignant peut – il alors adopter ?

Si l'oral est une pratique individuelle, puisqu'il n'y a qu'un seul émetteur par énoncé, cette démarche s'inscrit fondamentalement dans une dimension collective. Le devoir de l'enseignant est de stimuler la parole de chaque élève tout en sachant prendre en compte les différences et les spécificités de chacun. La posture de l'enseignant, nous l'avons vu, peut permettre d'induire une dynamique d'inclusion de chaque élève afin de créer un climat de confiance et de bienveillance au sein du groupe-classe. Ce climat est primordial pour permettre aux élèves de s'exprimer librement, de leur donner l'occasion de prendre confiance en eux ainsi que dans leurs apprentissages. Puis, par l'exposition de quelques exemples, il a été démontré que l'enseignant a la possibilité de mettre en place des dispositifs variés afin de valoriser la parole de l'élève. Ensuite, nous avons pu constater que les ateliers philosophiques étaient un vivier permettant à la parole de l'élève de s'exprimer et de se construire avec ses pairs, dans le respect de chacun. Ces ateliers ont donc été l'occasion d'opérer un travail en continu sur la langue grâce à un retour réflexif systématique sur les pratiques. Les élèves ont identifié, analysé et réinvesti certaines pratiques langagières caractéristiques de l'oral. Cette réflexion sur la langue leur a permis de performer leurs compétences orales et lexicales. Le bilan est donc positif même si le travail engagé n'est pas encore arrivé à son terme.

D'autre part, j'ai pu observer que les élèves prenaient un plaisir grandissant au fur et à mesure de la pratique des ateliers philosophiques. Cela a pu être mis en évidence lorsque l'on abordait la question du vécu affectif et personnel lors des ateliers. Certains ont compris que le travail de recherche collective autour d'un thème et tenter de définir un terme par différentes propositions permettait à la fois d'élargir nos connaissances personnelles et d'accepter la pluralité des opinions d'autrui. Au terme de la séance sur le thème « grandir », un élève s'est adressé au reste de la classe pour résumer sa conception du sujet du jour : « *Réfléchir ensemble c'est aussi grandir* ».

Je vous propose d'ouvrir cette réflexion sur un point qui n'a pas été l'objet de cette étude mais qui lui est intrinsèquement lié : les rapports qu'entretiennent la pratique de l'oral et l'écriture dans la construction des apprentissages.

ANNEXES

***Remarques :** Les annexes suivantes ont été transcrites à partir de documents audio. Chaque réplique est numérotée par ordre d'apparence dans l'enregistrement. Dans les annexes 1 et 2 les « X » accompagnés de nombres renvoient à l'identité d'un élève dans un même enregistrement. Les symboles « / », « // » et « /// » indiquent que le locuteur marque un arrêt dans son discours, la quantité de ces symboles augmente en fonction de la longueur de la pause.*

ANNEXE 1 : Transcription de l'atelier philosophique « l'entraide »

1 – Directrice :

Alors les enfants, aujourd'hui, on va faire ensemble de la philosophie. On va s'intéresser à un sujet qui concerne le monde depuis la nuit des temps, depuis toujours, et tous les hommes cherchent, et il n'y a pas une seule vraie bonne réponse. Ça veut dire que toutes vos pensées, toutes vos idées sont les bienvenues. Vous allez pendant le temps de l'atelier être des philosophes, des personnes qui réfléchissent à ces questions du monde. Vous allez oublier que vous êtes des élèves. Vous allez avoir deux minutes pour réfléchir tout seul dans votre tête sans vous déranger les uns les autres pour convoquer toutes vos idées. Puis, ensuite, vous allez avoir huit minutes pour échanger à l'aide du bâton de parole. On ne peut parler qu'avec le bâton de parole. Et quand on a fini de parler, le bâton on le donne aux enfants qui nous font signe et en priorité qui n'ont pas encore parlé. Le bâton on le donne, on ne le lance pas. Tout va bien ? Tout le monde a bien compris les consignes ? Donc deux minutes pour réfléchir tout seul, évidemment ceux qui écoutent peuvent réfléchir aussi, c'est juste que vous ne participez pas, mais en pensées vous êtes là.

Le sujet d'aujourd'hui, c'est « l'entraide ».

2 – X 1 :

C'est quoi ?

3 – Directrice :

Eh bien tu vas chercher justement / Deux minutes !

4 – Directrice, en donnant le bâton de parole :

Allez, c'est à vous ! L'entraide... qui veut commencer ?

5 – X 2 :

L'entraide c'est un peu comme un travail d'équipe, c'est comme si quand on est en équipe, quand on est en équipe on s'entraide.

6 – X 3 :

S'entraider c'est aider les autres.

7 – X 4 :

S'entraider / c'est quand on est / je sais pas quoi mais // je réfléchis !

8 – X 5 :

L'entraide c'est travailler en groupe / et quand on est en groupe c'est aider les autres.

9 – X 6 :

L'entraide ça sert aussi à se faire confiance.

10 – X 1 :

L'entraide, c'est s'aider les uns les autres et essayer de comprendre ce que les autres ils ressentent et ce qu'ils aiment. C'est aussi / essayer de travailler en équipe et comprendre ce qui fait plaisir à l'autre.

11 – X 7 :

L'entraide ça sert à / l'entraide ça sert à / être gentil avec les autres.

12 – X 5 :

L'entraide c'est / c'est s'aider et qu'on accepte tous les choix des autres mais pas / on va dire / tout le monde est libre de penser et de parler.

13 – X 8 :

L'entraide c'est bien pour les autres c'est quand on s'aide et / et / c'est quand aussi on soutient un peu quelqu'un.

14 – X 9 :

L'entraide c'est / c'est / c'est aider les autres, travailler dans un groupe.

15 – X 6 :

L'entraide, ça sert à travailler en équipe et aussi à savoir si / si (*Murmures*)

16 – Directrice :

À savoir si ? Je n'ai pas entendu.

17 – X 6 :

À savoir si les uns écoutent.

18 – X 10 :

L'entraide c'est par exemple avoir un ami on peut s'entraider avec lui, ça veut dire l'aider. Mais même si on a pas d'amis on peut aider celui qui veut qu'on l'aide.

19 – X 7 :

L'entraide et ben ça sert à / à faire des amis, à se faire des amis.

20 – X 4 :

S'entraider, c'est s'aider les uns avec les autres et de ne pas se gronder par exemple / (X 2) quand il ne comprend pas un exercice je l'aide.

21 – X 11 :

L'entraide de la gentillesse, c'est s'aider entre soi, c'est travailler en groupe.

22 – X 1 :

L'entraide, en fait, c'est aimer quelqu'un plus qu'on aimerait un simple ami, c'est aider, c'est aider par plaisir, c'est aider parce qu'on veut, c'est quelqu'un auquel on tient vraiment.

23 – X 6 :

L'entraide sert à aider quelqu'un / par exemple (X 4) c'est comme si/ c'est comme si il faisait / il savait pas faire un exercice et bah on l'aide.

24 – X 9 :

S'entraider c'est travailler en groupe, apprendre en groupe et aider les autres.

25 – X 7 :

L'entraide // il faut pas laisser tomber les autres et aussi il faut pas se crier dessus quand on travaille en groupe.

26 – X 5 :

L'entraide c'est / c'est pas / enfin comme (X7) l'a dit, c'est pas laisser tomber les autres parce que des fois ils ont fait des bêtises et des choses comme ça mais au lieu de les laisser pleurer il faut les consoler enfin quand ils ont un choc eh ben il faut / il faut les aider à se remettre / la mémoire.

27 – X 1 :

S'entraider / mais par exemple c'est aussi si on a une amie qui est, qui a un problème, c'est un peu en quelque sorte l'aider à surmonter son problème. C'est lui faire revenir le sourire, c'est pas toujours la laisser là qui pleure, mais aussi un peu comprendre ses émotions et essayer de les rassembler en joie / et //

28 – X 10 :

Je donne un exemple de l'entraide : quand on, quand on sait pas faire un exercice y'a quelqu'un qui nous aide et après on sait le faire et donc on a plus besoin que quelqu'un nous aide.

29 – X 7 :

L'entraide / ça sert à pas faire mentir les autres et // et travailler en groupe.

30 – X 9 :

L'entraide / ça sert à / à se faire des amis, à connaître les autres / à apprendre avec des personnes qu'on connaît pas.

31 – X 2 :

L'entraide c'est aussi quelque chose qui permet d'améliorer le monde.

32 – X 6 :

L'entraide, sert à s'aider, à se faire confiance et // je sais plus. /

33 – X 10 :

Par exemple si on est dans un autre pays, et qu'il y a quelqu'un qui a besoin qu'on l'entraide eh ben on a le droit de l'entraider même si on est pas / on est pas dans son école, pas dans son pays.

34 – X 7 :

L'entraide ça sert à s'aimer et à se faire des amis dans la cours et //

35 – X 9 :

L'entraide ça sert à / c'est comme quand y'a quelqu'un qu'on connaît pas qui est pas / qui habite pas dans son pays, alors on l'entraide / on l'aide à chercher là où il veut aller.

36 – X 5 :

L'entraide si ça avait pas existé // c'est comme si deux pays, la France et l'Angleterre et / elles se seraient pas entendues enfin / ça essaye à / ça relie des fois des gens même au début on aime pas quelqu'un mais après avec l'entraide on arrive à l'aimer, à les connaître mieux.

37 – Directrice :

Merci / excusez-moi, je reprends le bâton // Ça veut dire que le temps de l'atelier est terminé, ça ne veut pas dire que le temps de la réflexion est terminé, ça veut dire que le temps de l'exercice qui est contraint, dans le temps, les huit minutes sont écoulées, mais vous n'oubliez pas de continuer d'y réfléchir bien sur. // Donc cet atelier est terminé. Ce temps d'atelier est terminé, qu'est ce que vous en avez pensé ? Oui ?

38 – X 5 :

Ça m'a plu parce que c'est pas souvent qu'on parle de ça, c'est pas tout le temps qu'on a une chance de parler de ça, des choses, enfin voilà, ça m'a plu.

39 – X 8 :

Moi j'ai bien aimé parce que j'aime bien réfléchir sur les choses.

40 – X 7 :

J'ai beaucoup aimé et / et j'adore réfléchir à / cette question parce qu'on l'a jamais fait, on m'a jamais posé cette question philosophique et j'ai //

41 – X 10 :

J'ai aimé le sujet, j'ai aimé l'atelier, ça m'a plu.

42 – X 9 :

// J'ai bien aimé, ça m'a plu.

43 – X 4 :

Réfléchir c'est comme / c'est pour / il nous fait travailler le cerveau, réfléchir.

44 – X 2 :

Moi ça m'a plu parce que souvent je pense pas à faire des choses comme ça.

45 – X 6 :

Moi ça m'a plu parce que tout le monde a pensé à ses réponses, et j'ai bien aimé réfléchir à ce sujet.

46 – Directrice :

D'accord. Les observateurs qui ont écouté ?

47 – X 12 :

Alors moi je dis qu'ils ont très bien réfléchi / j'ai pas pensé à leurs idées et ils s'en sont // comme le sujet / ils se sont très bienentraidés ! (*Rires*)

48 – X 13 :

Moi j'ai bien aimé parce que / en plus ça apprend déjà à écouter les autres à les laisser parler et en plus / comme ils ont dit tout un peu en gros / avec nos amis ça peut nous rapprocher.

49 – X 14 :

J'ai bien aimé parce qu'ils ont bien parlé, ils ont dit des choses vraies et ça peut aussi nous aider à nous faire des amis.

50 – X 15 :

C'est bien parce que ils ont bien dit / ils ont dit des choses vraies et / et moi j'ai moi je savais pas ce que ça voulait dire entraide et grâce à eux maintenant je sais ce que ça veut dire.

51 – X 16 :

Moi j'en parle pas souvent donc je trouve que c'est bien de parler un peu de // de parler de ça donc moi j'ai bien aimé.

52 – Directrice :

D'accord, est-ce qu'il y a des enfants qui n'ont pas parlé dans l'atelier ?

Tout le monde a participé. Donc maintenant c'est à mon tour, je vais essayer vous allez bien écouter, de vous restituer la pensée du groupe. Alors vous écoutez bien parce que des fois j'oublie des idées donc il faut bien écouter. C'est avec mes mots à moi mais c'est pour essayer de vous restituer votre travail. Alors...

Le sujet d'aujourd'hui c'était l'entraide. Alors, vous avez dit, vous avez essayé de définir le sujet. L'entraide c'est quand on s'aide les uns les autres, c'est quand on accepte les choix des autres, c'est quand on apprend ensemble. Il faut, vous avez dit, savoir s'aider les uns les autres, se connaître les uns les autres, savoir ce qui convient aux autres pour mieux les comprendre. L'entraide serait liée à un sentiment, on aiderait les autres parce que l'on s'aime bien, par plaisir, par consolation. Vous avez donné des exemples de pratiques d'entraides, vous avez dit en équipe on s'entraide, c'est quand on travaille en groupe, quand on a des amis, quand, sans se gronder, on s'explique des exercices que l'on a pas compris. Par exemple, quand une amie a un problème quand on est avec elle on l'aide à surmonter ses difficultés, ses épreuves et donc là on est en entraide. Vous avez jugé l'entraide, vous avez dit : c'est un acte de gentillesse, c'est une nécessité pour montrer une alliance, vous avez dit ça permet de se faire comprendre, c'est bien quand on s'aide, on se soutien. C'est utile pour se faire des amis, c'est lié à une solidarité, quand on ne se laisse pas tomber les uns les autres. Vous avez dit ça permet d'améliorer le monde, ça permet de prendre confiance. Enfin, en perspective, il y a quelque chose que vous avez commencé à travailler c'est « aider et s'entraider, est-ce la même chose ? » Voilà, est-ce que vous reconnaissez votre travail ?

(*Plusieurs « oui » émanent de l'assemblée*)

Est-ce qu'il y a des idées importantes que j'aurais oubliées ? Pour une première fois de l'année c'est très très bien.

53 – X 3 :

C'est juste que l'entraide, c'est l'inverse de la guerre froide un peu !

ANNEXE 2 : Transcription de l'atelier philosophique « grandir »

1 – Directrice :

On se retrouve pour faire de la philosophie, alors c'est un temps particulier, qui demande beaucoup d'énergie, beaucoup d'attention et de concentration. Pendant le temps de l'atelier, vous allez réfléchir à un sujet qui concerne le monde depuis la nuit des temps, et il n'y a pas une seule vraie bonne réponse, depuis la nuit des temps, tous les jours, tous les gens cherchent sur cette question. Pendant le temps de l'atelier vous allez vous aussi être des petits philosophes, vous allez réfléchir. Toutes vos idées et toutes vos pensées sont les bienvenues, vous allez avoir deux minutes pour convoquer toutes vos idées. (*Interruption : bruits chaussures d'élèves*) Sans déranger les autres et ensuite huit minutes pour échanger à l'aide du bâton de parole. Le bâton on se le donne on ne le lance pas et on le donne en priorité aux personnes qui n'ont pas encore parlé. D'accord ? Le sujet d'aujourd'hui c'est « grandir ». Deux minutes...

2 – X1 :

Grandir / c'est / quand on deviendrait grand.

3 – X2 :

Grandir c'est / par exemple // déjà on vient de naître et après au fur et à mesure tu vas fêter tes anniversaires et tu vas devenir de plus en plus grand.

4 – X3 :

Grandir c'est par exemple / au début t'es petit, tu sais pas faire beaucoup de choses et ensuite au fur et à mesure t'apprends des nouvelles choses quand tu es grand.

5 – X4 :

Quand on grandit on est en croissance, et donc // et ensuite la croissance elle s'arrête et donc on arrête de grandir, mais / les années passent et on / on devient de plus en plus vieux.

6 – X5 :

Grandir c'est évoluer, donc c'est bien parce que avant on pouvait / par exemple / pas conduire une voiture et quand on grandit on peut conduire une voiture.

7 – X6 :

Et aussi / on / mais quand on grandit / on peut / on change de personnalité, par exemple, cuisiner, c'est un peu comme tu disais (X5).

8 – X7 :

Grandir c'est quand on / on / on grandit c'est quand / quand on est plus grand.

9 – X8 :

Quand on grandit c'est quand ton nombre qui était avant est supérieur à ton nombre // c'est comme si quelqu'un avait huit ans, et quand il grandit il a neuf ans.

10 – X9 :

Grandir ça veut dire / quand on est petit on a un goût, et quand on grandit on change de goûts.

11 – X2 :

Par exemple là on est dans une école, bah par exemple quand je serai plus grande, vu que c'est une école élémentaire je vais plus y aller, dans cette école.

12 – X 3 :

Grandir c'est de l'autonomie, c'est être plus autonome et s'occuper moins de soi et penser un peu aux autres en grandissant.

13 – X 6 :

Et aussi grandir c'est /c'est que / en fait / les petits ils doivent nous respecter et voilà / et /

14 – X 4 :

Et le contraire de grandir c'est / rester petit et / ne / ne pas changer de taille.

15 – X2 :

Et aussi grandir c'est encore quand / déjà comme beaucoup / comme beaucoup d'entre nous l'on dit / c'est quand on est petit et que l'on sait pas faire beaucoup de choses / tes goûts peuvent changer et / voilà et aussi mais / parce que // je sais plus / (*rires*)

16 – X 6 :

Grandir / grandir / c'est // c'est aussi de faire gagner de l'argent à notre famille et de s'occuper d'eux. // Tiens, t'as pas fait toi /

17 – X 5 :

Bah grandir c'est faire des choses qu'on ne savait pas faire avant par exemple /// (*plus bas*)
Ah ça je l'ai déjà dit /

18 – X 4 :

Alors quand on grandit, y a quatre périodes, alors il y a la première où l'on est bébé, la deuxième où on devient enfant, la troisième où on devient adolescent et la dernière où on reste adulte.

19 – X 2 :

Et donc grandir en fait c'est par exemple là on a des parents, et / quand on aura vers les / je sais pas très beaucoup quel âge, mais / quand on sera plus grand on va devenir parent à son tour, et on aura des enfants qui vont devenir parents.

20 – X 5 :

Grandir c'est savoir plus de choses, au fil du temps on sait faire plus de choses qu'on ne savait pas faire avant.

21 – X 1 :

Grandir c'est / faire des choses qu'on ne savait pas avant, c'est / changer un peu.

22 – X 2 :

Par exemple si quand je suis tout petit petit petit comme un petit bébé et bah si j'arrive pas à faire un salto bah quand je serai plus grande j'y arriverai. (*Rires*)

23 – X 6 :

Par exemple grandir c'est / imaginons qu'avant on savait pas conduire une moto bah quand on grandit on sait conduire une moto / ce genre de choses.

24 – X3 :

Grandir / c'est par exemple si tu // par exemple au début tu sais pas marcher mais c'est normal, comme parler et après au fur et à mesure tu sais de plus en plus de mots.

25 – X2 :

Et d'abord / et aussi / quand on est // quand on est bébé on se nourrit du lait de la maman et là on se nourrit normalement.

26 – X6 :

Grandir c'est aussi / c'est aussi // de / d'être plus intelligent et d'apprendre plus, mais c'est pas sur d'être plus intelligent quand on grandit.

27 – X8 :

Quand tu grandis tu deviens pas beaucoup plus intelligent mais des fois y'a des petits qui sont plus intelligents que les grands, c'est pas forcément /

28 – X5 :

Grandir c'est une habitude, même quand tu as arrêté ta croissance tu grandis toujours dans ta tête, t'apprends de nouvelles choses.

29 – X2 :

Grandir / c'est aussi / par exemple quand j'suis petit, je sais mes tables de multiplication, je sais pas ma table de trois, mais quand je serai plus grand par exemple vers mes neuf ans je la saurai.

30 – X5 :

C'est bien de grandir, et ça se voit aussi.

31 – X3 :

Les parents ils aiment bien quand tu grandis comme ça ils ont moins de choses à faire aussi.

32 – X6 :

Grandir c'est aussi / par exemple quand nous sommes petits, on sait pas où on va et quand on est grand on sait où on va, on apprend.

33 – X8 :

Grandir c'est quand tu / quand tu deviens beaucoup vieux, beaucoup plus âgé, et /

34 - Directrice :

Merci, alors vous n'avez pas fini de réfléchir, c'est juste le temps de l'exercice qui est contraint dans le temps. Première petite question, c'est : qu'est-ce que vous en avez pensé ?

35 – X1 :

J'ai bien aimé parce que maintenant on sait ce que c'est donc c'est mieux, on apprend aussi.

36 – X6 :

Ce sujet là il était bien !

37 – X3 :

J'ai bien aimé parce qu'on a appris des choses sur comment on grandit.

38 – X 4 :

Et moi je réfléchis jamais tout le temps sur ces sujets et donc j'ai pu apprendre avec les autres et avec moi même.

39 – X 2 :

Moi j'ai vraiment adoré parce qu'en plus je savais pas vraiment ce qu'on pouvait définir par grandir, par exemple / voilà / donc je savais pas beaucoup mais / voilà grâce à tout le monde je sais beaucoup, enfin je sais mieux ! (*Rires*)

40 – X 7 :

Moi j'ai bien aimé parce que on réfléchi pas tout le temps à des sujets comme ceux-là.

41 – X 8 :

Moi c'est le même avis de (X 7).

42 – X 5 :

Moi je trouve que c'est bien parce que je pense pas beaucoup // je pense pas beaucoup à grandir, donc je / quand on parle de ça j'apprends de nouvelles choses et je trouve ça bien.

43 – X 2 :

Et en plus quand on parle de grandir et comme le sujet de l'entraide on apprend beaucoup de choses et par exemple après le soir je peux en parler à mes parents et dire, et ils diront : « où t'as appris ça ? » et je dirais « à l'école ! ».

44 – X 6 :

Ça aide à se concentrer.

45 – X 4 :

Et on a eu un très bon sujet comme la dernière fois !

46 – Directrice :

Les observateurs, qu'est-ce que vous en avez pensé ?

47 – X 9 :

Moi j'ai pensé qu'ils avaient bien dit mais ils ont / ils ont pas parlé du physique, grandir du physique // Ah / mais si // mais pas grandir en bonté grandir en amour, ils ont eu vraiment un sujet précis et ils ont presque tout dit et c'était bien.

48 – X 10 :

À un moment / vers la fin ils avaient pas beaucoup d'idées donc ils ont répété un peu les mêmes choses.

49 – X 11 :

C'était bien, ils ont eu un très bon sujet et c'était bien / nous on a fait // on a vu plus de choses sur grandir.

50 – X 12 :

Moi j'aimais bien les réponses / j'apprends beaucoup de trucs maintenant.

51 – X 13 :

Ils ont très bien réfléchi et aussi pour ajouter à ce qu'a dit (X 4) / arrêter de grandir, l'inverse c'est « rapetisser ».

52 – Directrice :

Rapetisser, oui.

53 – X 14 :

Moi j'ai bien aimé et j'ai adoré les questions des autres.

54 – X 15 :

En fait, ils ont bien parlé et donc / c'est / enfin / j'ai beaucoup aimé quand ils ont parlé parce qu'ils ont beaucoup réfléchi à ce qu'ils devaient dire.

55 – Directrice :

Les enfants qui n'ont pas parlé / est-ce qu'il y en a ? Oui ? Pouvez-vous nous expliquer pourquoi ?

56 – X 16 :

Moi j'avais une idée, mais comme c'était la fin j'ai pas pu la dire.

57 – X 17 :

Moi j'ai eu des idées mais / mais / ils les ont dit.

58 – Directrice :

Tu n'as pas osé demander le bâton ?

59 – X 17 :

/ Non./

60 – Directrice :

Eh bien il faut oser, il ne faut pas avoir peur.

Bon, c'est à moi. Je vais vous restituer le travail, vous écoutez bien parce que des fois je peux oublier des idées, alors !

Le sujet d'aujourd'hui c'était grandir. Vous avez tenté de le définir : c'est devenir grand, augmenter de taille, c'est évoluer, changer, changer de goûts de façon de se nourrir, de personnalité, savoir marcher, savoir parler, changer de taille (comme la croissance avec quatre périodes d'évolutions depuis bébé, enfant, adolescent, adulte) et puis cela s'arrête. Vous avez évoqué que l'on pouvait grandir tout le temps et dans sa tête. Le contraire de grandir c'est rester petit. Grandir, c'est savoir faire des choses nouvelles, apprendre toujours plus de choses. Vous avez dit qu'il y a des indicateurs du temps qui passe, les anniversaires, les changements d'école quand on grandit. Vous avez jugé grandir, vous avez dit : c'est bien parce que on peut conduire une voiture, une moto, construire des choses, on peut avoir acquis de l'autonomie, c'est bien parce qu'on peut faire vivre une famille, ça se voit et ça peut soulager les parents.

(Enregistrement coupé, faute de batterie dans l'enregistreur.)

ANNEXE 3 : Transcription de l'atelier philosophique « la jalousie »

1 : La jalousie / ça peut être avec tout le monde / avec les frères et sœurs.

2 : C'est quand on est pas content de ce qu'a l'autre.

3 : Pour moi jalousie c'est quand des frères et sœurs ont des cadeaux qu'on trouve mieux / et / on est jaloux de pas avoir eu ce cadeau / c'est pareil pour des amis on est jaloux qu'ils aient quelque chose de mieux que nous.

4 : La jalousie c'est par exemple / y'en / y'en a qui ont des cadeaux à Noël et y'en a un il / il a une casquette et un autre il a une « *playstation* » et / il va être jaloux.

5 : En vrai / on peut pas trop être jaloux de quelque chose / par exemple y'a un téléphone / au début ça nous envie un petit peu et / après on voit qu'ils sont addicts mieux vaut pas être jaloux quoi.

6 : La jalousie / c'est c'est quand quelqu'un fait quelque chose des fois mieux que toi et toi t'aimerais faire comme lui.

7 : Y'a deux sortes de jalousie, y'a la jalousie où t'es plutôt content pour la personne donc t'es pas agressif et y'a une jalousie quand la personne se vante, tu deviens agressif et méchant parce que t'as envie et puis / ça fait des disputes.

8 : La jalousie ça provoque des / disputes mais c'est aussi quand quelqu'un a quelque chose mieux que toi.

9 : La jalousie ça peut être un défaut mais tant qu'on se dispute pas trop ça peut bien tourner.

10 : La jalousie / par exemple // une autre personne prend possession d'une chose que tu voulais.

11 : La jalousie ça peut être très grave y'a des gens qui peuvent tuer pour la jalousie par exemple si y'a une fille qui est amoureuse d'un garçon, de sa sœur, elle peut tuer sa sœur pour ce garçon.

12 : Donc la jalousie c'est une rage qui est secrète, là où tu enfouis certaines choses.

13 : La jalousie c'est comme par exemple sur les cadeaux / c'est aussi sur l'argent parce que y'a des gens qui sont jaloux quand t'as plus d'argent qu'eux.

14 : La jalousie parfois / parfois faut savoir prendre sur soi-même donc quand on est jaloux on prend sur soi-même et on aura peut-être un cadeau une autre fois.

15 : Même que parfois quelques fois / quand quand / on va au travail y'a des gens qui peuvent être mieux habillés que d'autres personnes et après ils peuvent être plutôt jaloux.

16 : Quand on est jaloux parfois c'est son opinion quand on est jaloux de quelque chose et // quelqu'un d'autre qui n'aime pas cette chose, c'est son avis.

17 : On n'aime pas dire qu'on est jaloux parce que après la personne peut trop se vanter donc comme dit **R12** la jalousie c'est une sorte de secret.

18 : Ça peut venir des autres / comment ils s'habillent, comment ils font des choses.

19 : La jalousie ça ça fait pas que énerver les gens parfois ça peut rendre triste.

20 : J'pense pas qu'y'en a qu'ils vont tuer parce qu'il y aura des disputes mais au moins il y aura des bagarres j'pense pas quand même qu'ils peuvent tuer.

21 : Je sais plus ce que je voulais dire.

22 : Quand on est jaloux c'est plutôt pour des choses mineures parfois.

23 : C'est pas bien // on peut regarder ce qu'on a et / pas regarder ce qu'ont les autres.

24 : La jalousie c'est pas bien.

25 : Quand on est / on est jaloux on peut // faut pas tant être jaloux que ça / par exemple faut pas envier les marques des habits on est très bien comme on est.

26 : Pour moi le contraire de la jalousie c'est être content pour quelqu'un.

27 : Je reprends ma phrase / comme elle peut être mineure elle peut aussi être majeure.

28 : Souvent // quand on est jaloux on le dit on dit « olalala c'est pas super je préfère le cadeau de ma sœur ou de mon frère ! » De toute façon l'herbe est toujours plus verte chez le voisin donc bon / on est peut-être bien ici.

29 : Moi j'suis pas très d'accord / on peut être jaloux et on peut être content pour la personne aussi qu'on aime.

30 : Moi aussi je suis pas d'accord parce que pour moi le contraire de jaloux c'est c'est se vanter.

31 : Être jaloux c'est pas très bien accepter parce que l'autre il peut plus se vanter devant lui.

32 : Y'a deux personnes qui sont jalouses l'une de l'autre / le mieux c'est d'y changer comme ça ils sont tous les deux heureux.//

33 : Des fois / y'a des gens ils peuvent être jaloux des gens mais ces gens-là sont pas obligés de se vanter ils peuvent être discrets aussi.

34 : Parfois faut pas se vanter parce qu'y a des gens qui peuvent être jaloux et //

35 : Quand on est jaloux enfin on peut être en colère on a pas envie de le montrer mais sans le faire exprès c'est pas seulement pour la jalousie c'est pour toutes les colères.

36 : Quand on est jaloux on peut souvent perdre des amis à des moments, ça veut dire qu'on fait pas trop confiance qu'on veut toujours mieux.

ANNEXE 4 : Transcription de l'atelier philosophique « offrir »

1 : Offrir / quand tu offres quelque chose / c'est une attention gentille / tu peux offrir plein de choses, de la nourriture, des habits, des jouets et / tu peux offrir // n'importe quand par exemple à des anniversaires, à des fêtes ou quand tu as envie de faire plaisir à quelqu'un.

2 : Offrir / j'suis d'accord avec **R1** / ça peut être pour un événement, un anniversaire un Noël mais / offrir / ça peut être aussi quand on a plus besoin / et que les autres aiment bien / alors ça peut être gentil de leur donner.

3 : Quand on offre / c'est pas forcément des objets, on peut offrir sa bonne humeur enfin / c'est une expression / mais / enfin. /

4 : Offrir / ça peut être offrir par exemple des cadeaux comme des jouets comme l'ont dit les autres.

5 : Offrir c'est un cadeau et c'est donner.

6 : Offrir c'est un peu le synonyme de donner mais pas complètement complètement/ c'est contraire // recevoir / offrir c'est quand on offre des choses, par exemple on offre des choses à ses amis et quand / quand on offre quelque chose faut aussi savoir recevoir.

7 : Offrir / c'est / c'est / pas que offrir des cadeaux par exemple offrir des vacances au ski.

8 : Moi j'suis pas trop d'accord avec **R2** parce que quand on offre on offre pas quelque chose qu'on veut plus, on offre // pour être gentil / si une personne elle l'aime ou // un truc comme ça.

9 : Donner c'est un peu donner avec des sentiments, donner avec attention quand on veut faire plaisir à des personnes ou des proches.

10 : Offrir ça peut faire plaisir ou pas trop plaisir quand un cadeau / par exemple / quand un cadeau on l'a déjà / ou // qu'on en voulait pas trop. /

11 : Offrir c'est pas payant pour celui qui reçoit // offrir c'est un peu de liberté pour soi aussi / un peu. /

12 : Quand tu offres quelque chose / avant de l'offrir tu aimes en prendre soin, l'emballer mettre des petites décorations et quand la personne elle l'ouvre et bah t'es content ça te fait chaud au cœur.

13 : Moi avant j'étais d'accord avec **R3** parce que offrir c'est pas obligé que ça soit un objet par exemple / on peut offrir une deuxième chance / par exemple / si il y a un événement on peut offrir de la bonne humeur ou partager un sentiment.

14 : Parfois / mais pas souvent mais / enfin // y'en a qui font exprès par exemple de / offrir des trucs pour acheter une personne.

15 : J'suis d'accord, y'en a qui disait qu'offrir c'était pour Noël ou les anniversaires mais j'suis pas d'accord on peut aussi offrir des trucs pour la fête des mères, pour la Saint Valentin ou des trucs comme ça, y'a pas que les anniversaires ou Noël.

16 : En fait / mon frère / me disait toujours que / que quand on offre quelque chose de plus en plus grand ça veut dire qu'il a plus d'amour mais / moi j'crois pas c'est pas / j'trouve que c'est faux.

17 : On peut avoir pas beaucoup d'argent mais même si on a pas d'argent et qu'on offre un cadeau au moins ça vient du cœur c'est une attention d'essayer de donner quelque chose pour l'autre.

18 : **R16** a raison parce que c'est pas la taille qui compte c'est l'attention / normalement quand on offre un cadeau qui nous plaît pas on fait semblant qu'il nous plaît pour ne pas paraître malpoli et ensuite on embrasse la personne qui nous l'offre.

19 : J'étais pas d'accord sur l'idée de **R12** sur l'emballage des cadeaux parce qu'on peut offrir des choses parfois qui sont pas matérielles.

20 : On peut offrir son cœur.

21 : Offrir / on peut offrir quand / on / on a de bonnes notes ou //

22 : J'ai retrouvé ma phrase d'avant ! / Quand / quand on fait / « tiens je t'offre ce cadeau en échange si tu veux bien euh être mon ami » enfin / faut pas parce que faut pas / faut pas se faire vendre avec des cadeaux.

23 : Je suis pas d'accord / c'est pas normal d'avoir des cadeaux parce qu'on a des bonnes notes.

24 : Pour offrir des cadeaux / faut / faut le faire de temps en temps parce que à chaque fois ça a pas beaucoup d'intérêt.

25 : Faut pas trop offrir à une seule personne parce qu'à la fin elle sera trop gâtée / et / et c'est pas hyper bien après elle devient de moins en moins gentille.

26 : J'pense que l'idée de **R22** c'était de faire allusion à l'idée de chantage parce qu'on peut dire j'te donne ça et tu m'donnes ça parce que on en a pas forcément envie.

27 : Moi j'ai pas compris pourquoi tu as dit que c'est pas forcément qu'à Noël et aux anniversaires mais aussi pour la fête des mères et la fête des pères. /

28 : / J'ai dit que ça pouvait être à n'importe quel moment de l'année quoi.

29 : Offrir c'est comme un sentiment / t'offre quelque chose pour faire plaisir aux autres.

30 : Moi j'suis pas d'accord parce que on offre pas forcément quelque chose à une occasion par exemple on peut offrir son cœur pour la Saint Valentin ou quelque chose comme ça. /

31 : C'est vrai que quand c'est nos frères et sœurs et // on se sent // on est moins timides de dire ça nous plaît pas mais / quand c'est des amis on est un peu gênés donc on demande mais on est gênés.

32 : Mais / mais quand mais au départ à Noël quand t'es petit tu te dis pas que c'est les frères et sœurs tu te dis que c'est les plus grands qui t'offrent des cadeaux.

33 : Offrir ça peut être un dessin ou quelque chose que t'achète.

34 : Quand on est petit on offre des trucs de la récréation ou des colliers de pâtes / ou quelque chose comme ça et on les offre toujours à notre mère ou à notre père.

BIBLIOGRAPHIE

BARLOW Michel, *Le travail en groupe des élèves*, éd. Armand Colin, Paris, 1993.

BARTH Britt-Mari, *Le savoir en construction*, éd. Retz, Paris, 1998 (réédité en 2015)

DAGUZON Marc et GOIGOUX Roland, « *Apprendre à faire classe ? Les apprentissages professionnels des professeurs des écoles en formation par alternance.* » Dans la Revue française pédagogique n°181, ENS Lyon, 2012.

DOLZ Joaquim et SCHNEUWLY Bernard, *Pour un enseignement de l'oral*, éd. ESF, Paris, 1998.

France. Ministère de l'éducation nationale. éducol : « évaluation de l'oral »
<http://eduscol.education.fr/cid102736/francais-cycle-3-evaluation-de-l-oral.html#lien2>

France. Ministère de l'éducation nationale. Programme d'enseignement moral et civique. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

France. Ministère de l'éducation nationale. Programme de Français. Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015.

France. Ministère de l'éducation nationale. Socle commun de compétences et de culture : décret du 25 août 2016.

MARTINOT Claire et IBRAHIM Amr-H *La reformulation : un principe universel d'acquisition*, éd. Kimé, 2003.

PLANE Sylvie et GARCIA-DEBANC Claudine, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* éd. Hatier pédagogique, Paris, 2004.

PLANE Sylvie, Les cahiers pédagogiques <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

RABATEL Alain, *Interactions orales en contexte didactique*, Presses universitaires de Lyon, 2004.

TOZZI Michel, *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire*, éd. Hachette éducation, Paris, 2001.

Résumé (français):

Ce mémoire est une étude sur les pratiques de l'oral à l'école élémentaire, dans une classe de CE2. Je me suis interrogée sur les moyens que l'on peut mettre en place afin de permettre aux élèves d'optimiser leur pratique du langage oral. Les objectifs visés par l'enseignement de la discipline de l'oral permettent de comprendre ce qui m'a poussée à mettre en place des dispositifs. Puis, une description de l'organisation de ces dispositifs permet d'appréhender leurs fonctionnements. Enfin, un bilan est effectué pour établir une analyse des résultats observables.

Résumé (anglais)

This report is a study on the practices of the oral to the primary school, in a third year of primary school. I wondered about the means which we can set up to allow the pupils to optimize their practice of the oral language. The objectives aimed by the teaching of the discipline of the oral allow to understand what urged me to set up plans. Then, a description of the organization of these devices allows to dread their functionings. Finally, a balance assessment is made to establish an analysis of the observable results.