



HAL
open science

Comment les enseignants du primaire ont-ils pour gérer tous les profils de parleurs en classe ?

Margaux Visseaux, Stelly Sifaix

► To cite this version:

Margaux Visseaux, Stelly Sifaix. Comment les enseignants du primaire ont-ils pour gérer tous les profils de parleurs en classe? . Education. 2017. dumas-01665141

HAL Id: dumas-01665141

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01665141v1>

Submitted on 18 Dec 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.

MASTER « METIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION »

SPECIALITE : MENTION 1

MEMOIRE PROFESSIONNEL :

COMMENT LES ENSEIGNANTS DU PRIMAIRE FONT-ILS POUR GERER TOUS LES

PROFILS DE PARLEURS EN CLASSE ?

Soutenu par

MARGAUX VISSEAU
STELLY SIFAIX

LE 29/05/2017

EN PRESENCE D'UN JURY COMPOSE DE :

M. FILIPPI

M. CHIROL

REMERCIEMENTS

L'aboutissement de ce mémoire n'aurait pu se faire sans la participation de nombreuses personnes qui ont eu la gentillesse mais aussi l'envie de nous guider, de nous soutenir mais aussi d'apporter des éléments moteurs de recherche permettant de développer notre réflexion et d'en donner une finalité qui tente de répondre à notre questionnement de départ.

Tout d'abord, nous voudrions remercier tous les enseignants expérimentés qui ont su répondre à nombreuses de nos questions et être suffisamment patients pour nous écouter et nous étayer quand nous en avons besoin. Nous pensons bien évidemment à tous ceux qui nous ont accueillies dans leur classe avec plaisir et intérêt participant à la déclinaison de l'enquête de ce mémoire, sans compter nos tuteurs ESPE et nos maîtres formateurs qui ont rendu ces visites possibles.

Nous n'écartons pas pour autant tous nos collègues enseignants débutants qui comme nous ont dû s'approprier un sujet et en découvrir toutes les déclinaisons mais qui nous n'ont pas moins conseillées lors de notre Unité d'Enseignement Mémoire à l'ESPE d'Aix-en-Provence. Les problèmes rencontrés dans leur classe respective tout comme les aspects positifs de leur enseignement nous ont permis de tous évoluer ensemble, mais surtout de progresser vers ce que nous recherchons tous : un enseignement organisé, bienveillant et enrichissant prenant en considération du mieux possible tous les profils d'élèves pour les aider à se construire et à devenir des adultes. C'est aussi pour cela qu'il nous paraît fondamental de remercier nos élèves sans qui nous n'aurions pas pu affiner notre réflexion et comprendre le fonctionnement des « petits » comme des « grands » parleurs. Nous les avons observés pendant près d'une année scolaire et ces observations nous ont permis d'ériger de potentielles solutions à notre problématique. Aussi, puisqu'il s'agit d'un mémoire professionnel de recherche, c'est toujours un grand soulagement et un plaisir de trouver des pistes concrètes, variées et intéressantes développées par les nombreux professionnels du domaine qui se sont penchés sur les enjeux du sujet.

Un dernier remerciement pour nos proches sans qui la réalisation de ce mémoire n'aurait pas été possible. Leur soutien et leur patience ont été des piliers pour surmonter le travail et les épreuves de cette année scolaire, tant au niveau moral que physique (fatigue engendrée par les compromis opérés).

SOMMAIRE

| | |
|---|-----------|
| PROPOS INTRODUCTIFS | 4 |
| QUESTIONNEMENT SUR LA DIMENSION ORALE DE LA CLASSE ET DES APPRENTISSAGES..... | 5 |
| EVOLUTION & PREMIERES PISTES DE REFLEXION SUR LES OBJECTIFS VISES PAR NOS SOCIETES ET PAR L'ECOLE..... | 6 |
| I. APPROCHE PRATIQUE & ETAT DE L'ART CONCERNANT L'ORAL ET LES PETITS PARLEURS | 7 |
| 1.1 LES PETITS PARLEURS DOIVENT PARLER POUR APPRENDRE | 8 |
| 1.2 LES PETITS PARLEURS NE DOIVENT PAS ETRE FORCES A PARLER POUR BIEN SE DEVELOPPER | 9 |
| II. REFERENCES SELECTIONNEES & ELABORATION DU DISPOSITIF D'ETUDE | 15 |
| 2.1 QUESTIONNEMENTS AUX PROFESSIONNELS SUR LES FAÇONS DE FAIRE/MEDIAS UTILISES POUR FAIRE PARLER LES ELEVES | 15 |
| 2.2 OBSERVATION D'UN DISPOSITIF DE PROJET D'ECOLE, AXE ORAL FAISANT DES ELEVES DES PETITS POETES | 11 |
| III. RESULTATS DE TERRAIN ET TRAITEMENT DE DONNEES | 21 |
| 3.1 DES GRILLES D'OBSERVATION AUX GRILLES D'ANALYSE DES ELEMENTS OBSERVES..... | 21 |
| 3.2 DES GRILLES D'ENTRETIEN AUX TABLEAUX D'INTERPRETATION DES INFORMATIONS DECLAREES | 13 |
| DISCUSSION & CONCLUSION | |
| APPORTS SUR LE DOMAINE DE L'ORAL EN CLASSE | 36 |
| APPORTS POUR LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS | |
| REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 37 |
| ANNEXES..... | 38 |

PROPOS INTRODUCTIFS

En tant qu'enseignants débutants, nous avons, à travers ce travail de recherche, lancé cette année un défi ambitieux de réunir des éléments définissant la dimension dite « risquée » de la classe : l'oral. Si les données fondamentales semblent pour la plupart provenir de la fin du XX^e siècle, où en est-on en ce XXI^e siècle et sait-on vraiment ce qu'il faut faire ou éviter au niveau du « savoir parler et savoir écouter » en classe ? Le fameux « taisez-vous » semble bien faire partie des incontournables pour poser un cadre d'apprentissage certain et être efficacement garant d'une qualité d'enseignement mais dès cette année, on ressent bien que l'enseignant est comme « pris au piège » entre le contrôle de la prise en main de sa classe et la libération des pensées et langages¹ ; car la parole innove et crée à la fois qu'elle peut détruire. Mieux vaut en prendre conscience dès son début de carrière pour être attentif et mieux « voir » ceux qui parlent trop ou pas assez (?) et aider à les gérer, les canaliser.

QUESTIONNEMENT SUR LA DIMENSION ORALE DE LA CLASSE ET DES APPRENTISSAGES :

Oraliser suppose d'avoir les capacités physiques de produire des sons puis la volonté d'exprimer une idée, l'intention de faire acte de langage, de communication... et au-delà du jeune âge lors duquel on dit « *ça y est, il/elle sait parler* » parce qu'il/elle est audible et compréhensible, à quel moment peut-on dire que l'on est maître de nos messages oraux ? De plus, il y a bien une distance entre l'art oratoire et le simple mais essentiel acte de communication qui consiste à se positionner face à son environnement, lui signifier notre présence ou réagir à ses sollicitations... Une première liste des champs d'étude au sein desquels il est essentiel de se repérer pour pouvoir ensuite se positionner dans cette étude, est à dresser, aidé par le travail « *pour une didactique de l'oral* » de Colette Aubert-Gea² :

- Didactique de l'oral (In didactique du français)
- Pédagogie de l'expression orale
- Didactique des mathématiques
- Sociologie de l'éducation
- Linguistique

¹ Termes repris de Lev Vygotski mais ici au sens large.

² Aubert-Gea, C. (1999). *Pour une didactique de l'oral. In les sciences de l'éducation en question.* Recueil des cahiers 23 à 28 de 1999. Aix-Marseille Université : Département sciences de l'éducation.

Tous ces champs qui se croisent confirment la dimension duale de l'oral dans les apprentissages (à la fois moyen d'apprendre et objet à apprendre) : alors quels apports dans le développement de l'enfant et des apprentissages ? Selon Vygotski³, « *le langage est utilisé comme outil de pensée* » (concept de médiation sémiotique). Avec cet objectif général de l'oral selon les didactiques, d'aider à produire, « formuler des énoncés clairs », quels sont les enjeux de cette étape... et en classe ? Est-ce celui essentiel de construire sa pensée ? Celui d'entrer en échange avec les autres c'est-à-dire avec cet adulte et référent que représente l'enseignant, et ces élèves et pairs que représentent les autres éléments de la classe, ainsi réussir à se socialiser en toute sécurité ? Et par l'intermédiaire des nouveaux programmes, celui de suivre cette consécration de la dimension orale avec le passage de « *la maîtrise de la langue française* » à « *les langages pour penser et communiquer* » ? Les enjeux sont multiples : le langage se voit et se décline désormais en « des » langages qui poussent et distinguent techniques acquises dans certains domaines (comme l'informatique) et art (au sens général de savoir-faire) formé dans toutes les situations (comme savoir se présenter, émettre réponse ou exprimer finement son idée). Y-a-t-il un lien à faire avec l'époque où la transmission orale était d'usage et unique façon de fonctionner ? Les phases d'entraînement semblent être bien données : répéter et construire un message puis en comprendre son sens et/ou inversement...

L'EVOLUTION & PREMIERES PISTES DE REFLEXION SUR LES OBJECTIFS VISES PAR NOS SOCIETES & PAR L'ECOLE :

Les individus, professionnels ou non de l'éducation, présentent des comportements divers face aux exigences institutionnelles et de terrain qui doivent sans cesse être prises en compte, selon les temps et les contextes. En effet, il s'agit bien d'adapter ces nouveaux objectifs à atteindre selon les profils d'élèves au risque de les voir se refermer comme un « coquillage » à qui on ne peut imposer d'adopter une aisance orale sans faille⁴ ; la différenciation reprend alors tout son caractère complexe et sa dimension délicate, à mettre en place avec justesse dans le développement des apprentissages de l'oral et par l'oral.

³ Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

⁴ Cain, S. (2013). *La force des discrets*. Paris : JC Lattès.

I. APPROCHE PRATIQUE ET ETAT DE L'ART CONCERNANT L'ORAL EN CLASSE ET LES PETITS PARLEURS

Le point de départ de cette réflexion reste les prescriptions qui guident le métier d'enseignant : les nouveaux programmes, non pas qu'ils annulent les contenus et sens des anciens qui se sont succédés (2002 puis 2008) mais bien qu'ils représentent une nouvelle étape, un nouveau regard réorganisant les cursus en parcours et permettant de réfléchir selon deux hypothèses : les élèves doivent absolument se lancer, passer à l'action, parler et dire des choses en classe, dans les activités pour la première hypothèse. Celle-ci sous-entend pour le professeur de prévoir des sollicitations constantes et un aspect contraignant fort. La seconde hypothèse amène l'idée qu'oraliser, verbaliser efficacement ne peut relever d'un acte « forcé » sous peine de voir tous les objectifs visés dont le développement des connaissances et de la personne complètement réduits voire annulés.

1.1 LES PETITS PARLEURS DOIVENT PARLER POUR BIEN APPRENDRE :

À l'école primaire, le langage est un domaine d'apprentissage primordial à développer, ceci dès le plus jeune âge, c'est-à-dire dès l'entrée à l'école maternelle où l'enfant est alors âgé de deux à trois ans et commence tout juste à utiliser le dialogue oral pour communiquer avec son entourage. Les programmes d'enseignement de l'éducation nationale mettent l'accent sur l'oralité dans le but d'aider les enfants à construire leur propre identité et de les solliciter à communiquer avec autrui puisque c'est une capacité inéluctable qui fera partie intégrante de leur vie future, en tant que jeune puis adulte.

À l'école maternelle, puisque les enfants ne savent pas encore lire, il est alors capital qu'ils développent leurs compétences langagières afin que, petit à petit, ils soient capables de se tourner vers le graphisme puis le langage écrit mais surtout vers l'apprentissage de la lecture à l'entrée en élémentaire. C'est pourquoi le premier domaine d'apprentissage de l'école maternelle « *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions* »⁵ tend à mettre l'accent sur cette dimension orale dans chaque activité mise en place par l'enseignant, instituant l'idée que le développement du

⁵ *Bulletin Officiel n°2 du 26 mars 2015* du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. In www.education.gouv.fr.

langage oral est la première étape des apprentissages constituant le cursus scolaire : « le domaine réaffirme la place primordiale du langage à l'école maternelle comme condition essentielle de la réussite de toutes et de tous. La stimulation et la structuration du langage oral d'une part, l'entrée progressive dans la culture de l'écrit d'autre part, constituent des priorités de l'école maternelle et concernent l'ensemble des domaines ».⁶ D'ailleurs, par l'institutionnalisation du nouveau Socle Commun de Connaissances, de compétences et de Culture dans le parcours scolaire obligatoire des élèves, le domaine de formation « *Les langages pour penser et communiquer* »⁷ démontre que le langage doit être suivi, développé, renforcé et perfectionné puisqu'il est un des éléments déterminants pour le développement de l'enfant. « Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités ».⁸ Ce domaine de formation, regroupant l'essentiel des compétences langagières à développer chez les enfants tout au long de leur scolarité obligatoire, se retrouve alors dans la plupart des disciplines enseignées à l'école primaire et son perfectionnement se poursuit aussi plus tard, dans le secondaire.

Ainsi, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture est un texte inspirateur et fondateur, il présente bien deux objectifs majeurs déclinés selon les domaines et champs disciplinaires : comprendre et s'exprimer dans « les langages pour penser et communiquer »⁹ mettant définitivement fin au « simple » objectif auparavant visé, « savoir restituer » et permettant ainsi le développement des démarches coopérative, collaborative et des ateliers, exercices de type débats ou encore de créativité avec des liens artistiques et culturels. Si l'interdisciplinarité est débattue dans sa faisabilité et son efficacité, la transversalité des domaines demande aux citoyens de demain de faire des liens et de savoir se situer quand ils font des choix de résolution de problème ou des sélections de présentation de projets (rappelant les pistes développées et affirmées par Edgar Morin¹⁰).

⁶ Ibidem ¹, p.6.

⁷ *Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015* du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. Education.gouv.fr.

⁸ Ibidem ³, p.3.

⁹ Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture 2015 selon le bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015 du ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche in education.gouv.fr.

¹⁰ Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires aux citoyens du futur*. Paris : Seuil.

Alors comment tous les profils d'élèves commencent cette formation ambitieuse dès l'école primaire ? Si les enseignants expérimentés savent jouer de leurs méthodes et démarches pour détourner les difficultés, les enseignants débutants ont-ils déjà conscience de la complexité de cette formation des plus jeunes au monde de l'oral et de l'expression ? Si oui, comment parviennent-ils à se situer entre les deux points extrêmes de la démarche : éviter de trop brusquer les élèves qui n'apprécient pas l'exposition et les risques ou bien éviter de ne rien faire pour leur permettre de tenter leur mise en danger par le goût de l'essai ou l'expression orale de ses idées.

Bien que les instructions officielles sollicitent donc grandement le développement de la prise de parole chez l'enfant, la mise en place d'activités orales et la sollicitation orale de chaque élève par l'enseignant, dans des classes avec un nombre d'enfants souvent conséquent, s'avère être plus compliquée à instituer que ce que les textes le recommandent au corps enseignant.

En tant qu'Enseignants débutants (Professeurs Fonctionnaires Stagiaires des Ecoles-PFSE), notre courte pratique professionnelle sur le terrain nous a permis de constater qu'il s'agissait souvent des mêmes élèves qui participaient en classe (ce qui représente la plupart du temps une grande majorité de la classe) mais qu'une petite minorité d'élèves restaient à l'écart des activités sans jamais vraiment oser participer oralement à nos sollicitations. La gestion de ces élèves en retrait est un problème complexe à prendre en compte en tant que débutants : par manque de temps à essayer de les solliciter sans délaissier les autres élèves mais aussi parce qu'il nous paraît difficile de les forcer à communiquer s'ils refusent de le faire, de même que de les forcer à parler n'est en rien la solution la plus appropriée à leur épanouissement personnel, intellectuel et scolaire. La considération de ces petits parleurs lors des moments collectifs oraux de la classe est une tâche complexe pour l'enseignant qui, s'il passe trop de temps à les solliciter, risque de perdre l'attention du reste de sa classe et, a contrario, s'il n'en prend pas, risque de les délaissier et de freiner le développement de leurs compétences langagières. Ceci s'ajoute aux premières difficultés que rencontre un enseignant débutant, à savoir la gestion de son groupe classe, la mise en place de ses activités, le temps passé à préparer des séquences qui ne fonctionnent pas toujours, la gestion de l'hétérogénéité des élèves dans d'autres domaines que l'oral, la gestion du temps, etc...

Les petits parleurs, qui se définissent donc par une forme d'aversion à la participation dans les activités de langage oral, ont souvent des profils variés. Il peut s'agir :

- D'enfants inhibés, manquant d'assurance ou ne trouvant pas leur place dans le groupe classe, ce qui peut, dans de rares cas, se traduire par un mutisme et le refus de communiquer verbalement ;
- D'enfants avec des problèmes d'indiscipline ou bien d'inattention ;
- D'enfants avec des difficultés d'ordre physiologique ou linguistique, dû à un trouble spécifique ou à un retard du langage¹¹ ;
- D'enfants « non francophones », c'est-à-dire dont la langue maternelle n'est pas le français.

La difficulté va donc être de prendre en compte ces élèves et de les aider, sans les frustrer, à communiquer et à participer aux activités orales de classe.

1.2 LES PETITS PARLEURS NE DOIVENT PAS ETRE FORCES A PARLER POUR BIEN SE DEVELOPPER :

Les questions de terrain et pratiques peuvent donc se formuler ainsi : comment le professeur des écoles parvient-il à faire parler le « petit » parleur dans le respect de son rythme et de son profil ? Diverses questions se posent : dans quelle mesure l'enseignant doit-il encourager un petit parleur à communiquer ? Comment entraîner les petits parleurs à la prise de parole collective en école primaire, sans créer de frustration ? Comment réussir à donner le goût à l'expression orale en tenant compte de la prise de risque pour l'élève, c'est-à-dire à l'effort que cela demande pour lui ?

Ces questions nous conduisent à la réflexion suivante : comment les enseignants prennent-ils en compte le profil des « petits parleurs » et par quels moyens les encouragent-ils à la prise de parole à l'école primaire puis pour la suite du parcours scolaire et de formation ? Il ne s'agit en rien d'une problématique nouvelle pour le corps enseignant. Des projets et activités ont déjà été mises en place ou sont recommandées par des enseignants, des chercheurs centrés sur la psychologie de l'enfant et la pédagogie, tentant tant bien que mal de solliciter les petits parleurs de la

¹¹ P.M Fontaine, I.E.N. (2012). Animation pédagogique : *S'approprier le langage - Les « petits parleurs »*.

meilleure façon possible. De cette façon, nous essaierons de baser notre raisonnement sur l'évolution de la place de l'oral dans l'enseignement, à savoir de par la mise en place de certaines innovations et de nouvelles activités préconisées tel que l'est le débat à visée philosophique par exemple, tout en considérant certains médias jusque-là recensés tels que le sont la littérature de jeunesse, les dispositifs sportifs, le théâtre, la poésie, l'improvisation, etc....

Quelques pistes d'hypothèses peuvent d'ores et déjà se poser : le Professeur des écoles le laisse prendre la parole quand il le souhaite, quand il se sent prêt ou le Professeur des écoles lui impose des moments de sollicitation ou d'interrogation pour le pousser à s'adapter. Il semble évident que certaines raisons existent et peuvent expliquer cette forme d'appréhension ou d'aversion qu'ont les petits parleurs pour la participation orale, en collectivité ou même en groupe restreint. Il pourrait s'agir d'une peur de l'erreur que certains enfants ont du mal à supporter, qui induit parfois des moqueries et renforce le manque de confiance en soi de l'élève petit parleur. Dans le même schéma, il pourrait aussi être question d'une « méfiance » du regard du groupe classe, certains enfants semblent redouter la réception que pourrait avoir leur auditoire à leur participation orale et le jugement que cette participation peut provoquer. Parfois aussi, quelques élèves semblent avoir besoin d'un certain laps de temps, pouvant se traduire par plusieurs mois et donc le temps de connaître et d'accepter son auditoire, avant d'oser communiquer devant et avec le groupe classe. Dans ce cas, est-il pertinent de les encourager à la prise de parole immédiate ou faut-il mieux attendre, reporter ? Il s'agit-là d'un point qui semble encore faire débat...

Ainsi, l'objectif de ce mémoire professionnel va être de mieux discerner ce que certains catégorisent comme le reproche de « *ne pas assez participer en classe* » (qui se retrouve surtout dans le secondaire, bulletins scolaires au collège) et d'en dégager des pistes de solutions permettant d'ériger un panel de moyens efficaces pour aider les élèves à parler : les inciter à la communication orale et à s'exprimer sans retenue (en conformité avec les programmes qui demandent aujourd'hui non plus seulement de savoir restituer mais s'informer et se positionner, s'exprimer sur tous les objets d'étude sélectionnés et communiquer selon les travaux d'équipe d'Elisabeth Bautier¹²).

¹² Bautier, E & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage. Programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Education et société. Paris : PUF.

Les axes de travail et de réflexion de dimension générale et globale sont les suivants :

- Lev Vygotski, *Penser et langage avec les Aspects langagier et social*.
- Alain Lieury & Fabien Fenouillet¹³ : Selon un champ théorique socio linguistique déjà évoqué... En pédagogie, le questionnement « faut-il secouer ou dorloter les élèves ? » pour évoquer ego et confiance en soi (*encouragements par rapport à la tâche/par rapport à l'ego expérimentés*).
- Gérard Sensevy¹⁴: En didactique, l'action conjointe et l'enjeu du jeu didactique dans l'ouvrage « *le sens du savoir* ».
- Jean-François Simonpoli évoquant l' « *Apprendre à communiquer* » (essentiellement focalisé sur la maternelle).

Puis des axes de travail et de réflexion de dimension plus spécifique aux « petits parleurs » :

- Agnès FLORIN¹⁵, Les « *petits parleurs* » très exploités comme dans l'animation pédagogique « S'approprier le langage » - I.E.N - P.M. Fontaine en 2012.
- Pierre PEROZ¹⁶ et son intéressante remise en cause de l'essai de *classification Petits et Grands Parleurs*.
- Evelyne CHARMEUX¹⁷, *Ap-prendre l'oral* : ce professeur de français affirme dans l'un de ses articles de 1996, « l'oral, c'est l'Arlésienne de l'école », pourtant unanimes sur importance mais risqué et trop peu de véritables outils dégagés. Et l'auteur d'ajouter à l'époque que cette pratique encore traitée comme « secondaire » et difficilement évaluable, encore le cas aujourd'hui ? Ou les nouveaux programmes mettent officiellement fin à ce constat à la fois de recherche et de terrain ? La distinction objet/moyen est déjà évoquée avec un double enjeu de la pratique (potentiels énormes de compétences avec situations variées d'apprentissage et d'évaluation (sur tout le cursus scolaire

¹³ Lieury, A. & Fenouillet, F. (1996). *Faut-il secouer ou dorloter les élèves ? Apprentissage en fonction de la motivation induite par l'ego et du niveau de mémoire encyclopédique en géographie*. Revue de psychologie de l'éducation, 1 99-124.

¹⁴ Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique. Perspectives en éducation & formation. Paris : De Boeck.

¹⁵ Florin, A. (1995). *Parler ensemble en maternelle, la maîtrise de l'oral, l'initiation à l'écrit*. Paris : Ellipses.

¹⁶ Peroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : SCEREN/CRDP de Lorraine.

¹⁷ Charmeux, E. (1996). *Ap-prendre l'oral*. Toulouse : Editions SEDRAP.

et de formation). Et cet article important pour ce savoir-faire enseignant qui doit utiliser envie de parler pour dépasser simples bavardages qui souvent dispersent ou déconcentrent ? La « parole du Maître » comme encore et toujours prédominante ? Les risques¹⁸ d'une activité d'oral toujours bien visés (sélection/image personnelle/conflits...). Et sur le droit à la parole, l'auteur de confirmer que « ce droit n'est effectif que pour ceux qui savent la prendre et la tenir ». Et « ceux qui se taisent ne sont pas toujours des gens qui n'ont rien à dire, c'est même souvent le contraire... ».

D'autres sources sur la dimension du langage :

- Marie-Noëlle Roubaud & Fati Davin, sur l'aspect culturel.
- Elisabeth BAUTIER, sur l'aspect social.

Et enfin un grand intérêt confirmé au niveau des enseignants débutants :

- Julie DELAYEN¹⁹, *Les petits parleurs*
- Margaux DEYA²⁰, *Développer la prise de parole chez les petits parleurs à travers un album de littérature de jeunesse*

Un essai de synthèse sous forme de tableau permet de voir mots clés et croiser les pensées :

| Dimension générale et globale | Oral en classe | Apports pour enseignants |
|--------------------------------------|--|--|
| Vygotski, L. | Alternance intérieurisation/extériorisation | Faire faire des essais, laisser du temps pour s'approprier puis se lancer pour remédier si besoin |
| Sensevy, G. | Action conjointe et réticence | Organisation de situations engageantes |
| Lieury, A & Fenouillet, F | Mise en jeu ego/tâche | Attention aux profils les plus faibles qui sont le plus touchés par toutes formes de remarques et sollicitations |
| Simonpoli, J-F | Situations de conversation | Construire sans s'en rendre compte, confronter à ses pairs |

¹⁸ Wirthner. M., Martin, D., Perrenoud, P. (1991). *Parole étouffée, parole libérée*. Lausanne : Ed. Delachaux et Niestlé.

¹⁹ Delayen, Julie. (2012). *Les « petits parleurs »*. In Hal archives-ouvertes.fr.

²⁰ Deya, Margaux. (2015). *Développer la prise de parole chez les petits parleurs à travers un album de littérature de jeunesse*. In Hal archives-ouvertes.fr.

| | | |
|--|---|---|
| | | son langage |
| Dimension plus spécifique aux « petits parleurs » | | |
| Florin, A. | « Expansions enseignantes » | Enrichir intervention pour valoriser expression de l'élève |
| Peroz, P. | Didactique du langage et « groupes conversationnels » | Participer à la variation des prises de parole avec appui supports albums |
| Charmeux, E. | L'oral qui s'apprend, s'entraîne | Organiser des répétitions et des situations pour entraînement de tous |
| Dimension socio culturelle | | |
| Roubaud, M-N & Davin, F ²¹ | Cultures (d'enseignement et d'apprentissage) | Permettre à tous d'accéder à la maîtrise de la langue |
| Bautier, E. | "Autorisation" à s'exprimer, communiquer | Donner du temps pour permettre ces nouveaux apprentissages |

Nos traits d'ancrage théorique sont alors croisés avec nos lectures de références professionnelles :

Un rapport de l'IGEN²² résultant d'une observation de classes depuis la maternelle jusqu'à l'élémentaire apporte de grands points d'éclairage repris ou nouveaux. Cette démarche d'enquête évolutive et globale sera ainsi reprise par notre dispositif d'enquête.

L'animation pédagogique susvisée, d'un I.E.N du Nord constitue une formation qui reprend les recherches d'Agnès Florin (1991-1995) selon l'observation de moments de regroupement et d'ateliers avec l'adulte et son rôle très central ; l'élève et un rôle relativement « réactif face aux sollicitations magistrales. Attention aux « règles implicites de la conversation » avec ces précisions : « réponse attendue, formulation brève et claire, concurrence forte dans la prise de parole ». Ces traits sont bien confirmés par JF Simonpoli, « le fait de peu parler entraîne une réduction de leur possibilité d'échange/limite à l'accroissement des compétences langagières et

²¹ Davin, F, Felix, M-C & Roubaud M-N. (2011). Le français langue seconde en milieu scolaire français : cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage. St Martin d'Hères (Isère) : PUG.

²² In <http://www.vie-publique.fr/documents-vp/ep-oral.pdf>

capacités de contrôle de la production et limite au développement du passage à la verbalisation, créativité, à la décontextualisation ». Et d'induire que les petits parleurs sont de potentiels élèves en difficultés ? Décrocheurs ? Ces risques sont alors à bien connaître et maîtriser par les enseignants ? Selon la même formation étudiée, des dispositifs favorisant les échanges dans les ateliers de langage :

- Travailler l'apprentissage des règles conversationnelles (le professeur devient un animateur de la séance, il dirige moins qu'à l'habitude comme à travers l'exemple de la conduite de réunion).
- Aider à s'engager dans la communication même non verbale.
- Alléger la charge de travail (autant au niveau cognitif qu'émotionnel → ex : exercice du jeu théâtral).
- Travailler le lexique, la catégorisation au moyen de jeux (comparaison d'objets, jeu du Qui-est-ce ? > communication référentielle).
- Se familiariser avec la culture écrite.
- Pratiquer la production collective d'écrits.
- Développer la maîtrise méta phonologique (chants, poésies avec les rimes...).

Le travail centré sur la maîtrise de l'oral a pour conséquence de favoriser une certaine maîtrise de l'oral et l'accès à l'écrit (essentiellement à moyen terme et pour le groupe plutôt faible en participation langagière). Le grand intérêt dès l'école maternelle est celui de développer les activités langagières en petit groupe à l'intérieur même d'activités finalisées signifiantes et motivantes. Il va s'agir de créer des moments privilégiés pour amener les petits parleurs à se risquer à prendre la parole et à apprendre du groupe. On va alors permettre à l'enseignant de mieux prendre en compte les particularités de chaque enfant, d'adapter la pédagogie en fonction des besoins, de mieux assurer la tutelle et l'étayage des compétences et de cibler les domaines à approfondir ou travailler. En effet, l'enseignant doit avoir une observation directe au quotidien des situations variées pour l'évaluation et l'adaptation. Il s'agit là des besoins importants pour parvenir à « bien faire tourner » la classe... recherche de tous dans nos classes en cette première année d'exercice.

On retrouve plusieurs auteurs travaillant sur les enjeux de l'oral, de la communication et des persistance de retenues et empêchements à l'expression. Le travail sur les médias favorisant l'essai et l'action pourra permettre de tester des pistes de solutions sur le terrain et plus spécifiquement dans nos classes. La parole est bien affaire de l'enseignant selon tous ces auteurs cités et à tester par notre dispositif de recherche.

Et des mémoires professionnels performants confirment l'intérêt des enseignants débutants²³ pour la question et ce malgré leurs autres priorités ou urgences lors de l'année de stage. Ces éléments sont alors synthétisés pour finaliser un dispositif de recherche prenant efficacement en compte les grands principes encadrant les attentes réelles définies grâce aux stades du développement de l'enfant et des apprentissages ; et rendre opérationnelle notre approche longue partant de la maternelle jusqu'au cycle 3 (classe de CM2 en l'occurrence puisqu'étant enseignants du primaire et à des fins de professionnalisation, le choix a été fait d'aller observer des enseignants expérimentés du premier degré ; le renforcement du pont avec le collège est ainsi mis de côté).

| Ecole Maternelle Cycle 1 | Ecole Élémentaire Cycle 3 |
|---|--|
| Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions | Comprendre et s'exprimer à l'oral |
| Genres formels | Genres formels |
| Conduites | Conduites |
| Normes | Normes |
| Lien avec les théories et stades du développement de l'enfant ²⁴ (phase linguistique dès le premier mot prononcé entre 8 et 20 mois et première syntaxe vers 2 ans) | |
| Entre 2 et 6 ans, vocabulaire de 200 à 1500 mots. Langage explicite, entre 4 et 5 ans (fin gestuelle pure). | Entre 7 et 10 ans, le cou apparaît dans les dessins, prise de conscience de l'importance de la tête à distinguer du corps. |
| Selon Piaget, entre 2 et 7 ans, il s'agit du stade préopératoire de l'intelligence (Action/Intuition). | Entre 7 et 12 ans, stade de l'intelligence opératoire concrète (Pensée et entrée dans l'abstraction). |

²³

²⁴ Références multiples mais centrées autour de Maslow et sa pyramide des besoins, Freud et sa théorie de la « pulsion »... et Piaget avec ses « stades d'intelligences »...

II. ETUDE DU SUJET, ELABORATION & MISE EN ŒUVRE D'UN DISPOSITIF D'ENQUETE

Les références théoriques de nos méthodes sélectionnées sont amenées par nos premiers constats et lectures : Grande référence qu'est Yves Clot²⁵ et son regard sur la *Clinique de l'activité* permet de choisir de faire étude basée sur l'observation. L'outil vidéo ne sera pourtant pas possible au regard du temps court à disposition et des minutes « volées » aux enseignants expérimentés visités. La recherche d'une faisabilité étant posée, des observations de classe et de dispositifs projets d'écoles selon des prises en notes détaillées sont réalisées. Les propos d'entretiens avec les acteurs sont ainsi confrontés aux constats faits suite à nos observations appuyés d'un retour aux éléments d'analyse des conférences suivies telle celle de Frédéric Saujat²⁶ sur l'entrée dans le métier des enseignants débutants.

Et ce dispositif est appliqué à toute l'école primaire, du cycle 1 au cycle 3 (mettant de côté pour des raisons pratiques la classe de fin de cycle, 6^e). Ce terrain a été défini sur différentes communes et circonscriptions du sud de la France, milieux divers (surtout urbains et péri urbains).

2.1 QUESTIONNEMENTS DES PRATIQUES PROFESSIONNELLES : SEANCES REALISEES PAR DES ENSEIGNANTS EXPERIMENTES :

Les étapes du dispositif méthodologique sont les suivantes :

2.1.1 OBSERVATION DE CLASSES, SEANCES AXEES SUR L'ORAL :

Un outil d'observation est élaboré pour faciliter la réalisation du cadre de notre dispositif d'enquête :

| | Lancement de l'activité | Phase d'apprentissage (recherche, découverte, entraînement) | Mise en commun |
|-----------------------------|--------------------------------|--|-----------------------|
| Rôle de l'enseignant | ... | ... | ... |

²⁵ Clot, Y. (2001). *Clinique du travail et action sur soi*. In Raisons éducatives –Cairn.info.

²⁶ Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? In <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>

| | | | |
|--|-----|-----|-----|
| Attitude, Comportement d'un élève | ... | ... | ... |
| Bilan de l'observation | ... | ... | ... |

Cette étape sera suivie par un essai de passation d'entretiens avec les enseignants enquêtés ou observés.

2.1.2 ENTRETIENS AVEC LES ENSEIGNANTS EXPERIMENTES SUITE AUX OBSERVATIONS DE CLASSES, SEANCES AXEES SUR L'ORAL :

Les entretiens avec enseignants expérimentés avant/pendant et après observations sont réalisés selon le guide d'interview ou la liste de questions de lancement ou de relance (plutôt des questions semi-fermées) ci-dessous:

- Est-ce que vous faites certaines choses particulières pour solliciter les petits parleurs ? Si oui, lesquelles ?
- Comment parvenez-vous à les « extravertir » sans les frustrer ?
- Pour vous, est-ce qu'une retenue, un empêchement, un évitement de l'action, de l'effort de type prise de parole et expression d'idée peut être source de difficultés ? Ou est-ce que cela demande simplement d'adapter les sollicitations ?
- Que mettez-vous en place pour encourager à l'implication et à l'engagement ?

Cette liste nous mène vers une collecte de données relevant de discours liés à diverses catégories d'attention enseignante (voir titres du tableau outil).

Ainsi l'outil d'interview et analyse des discours élaboré est le suivant :

| | Discours sur la répartition/régulation de la prise de parole | Discours sur les supports/médias sélectionnés | Discours sur la parole réalisée, d'entraînement, pour améliorer et progresser | Discours sur le non-verbal, action discrète et écoute/observation active mais peu visible/peu évaluable |
|---------------------|---|--|--|--|
| Enseignant 1 | ... | ... | ... | ... |
| Enseignant 2 | ... | ... | ... | ... |

| | | | | |
|-------------------------|-----|-----|-----|-----|
| Enseignant 3 | ... | ... | ... | ... |
| Enseignant 4 | ... | ... | ... | ... |
| Enseignant 5 | ... | ... | ... | ... |

Les rencontres se sont ainsi déroulées de décembre 2016 à avril 2017, elles sont listées ci-dessous pour une première présentation et la description du dispositif double observation/entretien :

a. En décembre 2016, dans une école élémentaire d'une circonscription du sud de la France, milieu dit ordinaire, classe de CM2 (cycle 3) :

Observation : La séance de déroule selon un lancement d'activité constitué par une lecture collective et questions « c'est qui qui dit ça ? » / « C'est quand...) –lecture phrase à phrase mais à des pages différentes selon la question « qui n'a pas lu ? ». Par exemple, « va dormir, tu as la mine à l'envers... » en page 89 et conseil du professeur : « Allez vérifier car on croit que... » / « On aurait pu penser que... ». Puis changement d'activité, « rangez les cahiers de recherche, on va faire autre chose... ». Est précédée à une deuxième lecture sur un personnage fantastique « le gor » et tout de suite après, le professeur garde l'attention avec une mise en commun des idées phares comme qui/quoi/où/quand... puis formation d'îlots hétérogènes avec en fond de classe, les trois élèves dont deux très en retrait/silencieux (donc un troisième élève plus « moteur » que les autres), qui parlent peu voire presque jamais. Le professeur passe et leur consacre un peu de temps pour mettre en valeur leur avis et l'importance des échanges à effectuer concernant cette histoire et les pistes d'hypothèses et d'interprétation du récit. « Vous avez tous forcément quelque chose à dire, qu'est-ce que vous pensez ? Qu'est-ce que ça vous rappelle ? ».

Entretien : A la récréation avec le professeur observé, certains de ses collègues intéressés et Madame la Directrice : « Responsabiliser, porter la parole, être rapporteur et système de tutorat des plus petits. Exemple de l'élève N, « il faut aller le chercher, il est plein de finesse, talent dessin », autre exemple de l'élève X, « elle est éteinte, en conflit, fuite mais très sportive, GRS, être attentif à ça... ».

Question de relance : Pour vous, est-ce qu'il existe un juste moment ou juste façon de faire parler le PP ou bien doit-il se préparer à être en capacité de répondre à toute sollicitation ? « Il y a une différence à faire entre travail de groupe et travail en groupe. » (...) « Un des gestes est de tenter de transférer des principes émergés de situations de réussite, à appliquer dans toute situation d'apprentissage. » (...) « Organisation du projet d'école dans ce sens ; quand problèmes de comportements, des thèmes liés sont mis en débat régulièrement et travail autour de ce thème jusqu'à journée événement pour communication/synthèse des travaux... ».

b. En janvier 2017, une école REP+ d'une circonscription du sud de la France, classe de CP :

Observation : Des élèves très posés et respectueux de la posture du Maître. Les PP suivent ce qu'il se passe et apprécie les touches d'humour du professeur qui les « piquent » un peu de temps en temps dans la séance pour vérifier regard et action discrète. Les supports ardoise ou cahiers servent grandement l'expression de l'élève pour répondre aux demandes de l'enseignant, voir augmentent l'envie de participer au travail des correspondances oral/écrit et de l'orthographe des mots...

Entretien : L'ardoise reste un moyen essentiel de participer. En septembre, beaucoup ne maîtriser rien de la langue française puis les activités en classe et les échanges ensuite entre eux à l'école font de leur présence un moment essentiel de leur vie. Ils sont contents d'être là. L'enjeu est donc de lutter contre l'absentéisme, de s'assurer qu'ils viennent pour que se réalisent la construction des savoirs de tout type...

c. En mars 2017, une école d'application REP+ d'une circonscription du sud de la France : Maternelle/Multi-niveaux :

Observation : Projet « prix littérature jeunesse de Marseille ». Les professeurs expliquent l'organisation originale des classes et apprentissages : planning avec le matin « action » et l'après-midi « projets » ... Les plus petits s'expriment peu par rapport à leur conscience des compétences des moyens et des grands et le doute sur leurs apports mais se plaisent à répondre aux sollicitations du professeur qui ouvre régulièrement le panel de moyens d'expression (gestes, actions, chuchotements, etc.).

Entretien : Nous restons une école originale dans son organisation. Les temps de classe sont passés dans différents lieux, selon différents groupes et niveaux et les petits se plaisent à construire et affiner leur sens de l'adaptation et de la découverte...

d. En mars 2017, une école d'application d'une circonscription du sud de la France, double niveau CE1-CE2 avec projet d'école lecture Alain Serre :

Observation : La journée démarre avec l'annonce du programme et la question suivante : « il y a combien d'élèves en prise de parole aujourd'hui ? ». Sept élèves se dirigent d'un pas sûr vers le tableau avec un « objet » à présenter au reste de la classe.

Entretien : Cette année, c'est cet auteur qui a été choisi. L'année dernière, le travail et l'aspect projet avait été fixé autour de la devise « liberté, égalité, fraternité ». La nature, un jeune héros, les élèves apprécient de découvrir et essayer de deviner ensemble ce qui va constituer le récit. Les illustrations et les échanges restent des points d'appui importants.

2.2 SUIVI D'UN DISPOSITIF « LES POETES DE BE », AXE ORALISANT D'UN PROJET D'ECOLE :

Ce dispositif propose aux élèves pendant une semaine de présenter leurs travaux effectués sur le thème de la poésie et le monde/la poésie dans le monde/la poésie sur le monde. Chaque classe et chaque cycle choisit sa trame et la forme à donner aux travaux et la dernière semaine avant les vacances d'avril, sont envoyés des représentants, « émissaires » pour déclamer des extraits choisis, sont affichés ou exposés des travaux ou productions plastiques et/ou visuelles, résultats ou produits finaux de séquence entière d'activités d'exploration, d'appropriation, de création et d'interprétation... mais comment les enseignants vont-ils mettre en œuvre cet axe de leur projet d'école ? Entre libertés des classes et cohérence des croisements de travaux, comment les enseignants vont-ils optimiser les travaux collectifs en même temps que les compétences et talents/appréhensions de chacun ? Premier point de débat, celui du choix des élèves à envoyer dans les autres classes : certains d'affirmer qu'il faut prendre « les meilleurs à l'oral », d'autres à contredire en affirmant qu'il faut profiter de l'occasion pour « booster » tout le monde... un dessin,

un mot, une phrase, un titre si pas de titre, un autre titre pour en remplacer un autre, des idées essentielles d'un texte... L'accompagnement des référents demandent conditions de mise en œuvre et critères de réussite ou d'évaluation. Les enseignants se mettent d'accord sur une grille d'évaluation en interne de la classe et selon une dimension à la fois formative et formatrice pour rendre les prestations les plus réussies possibles. Bons ? Pas bons ? Timides ? Non timides ? Les booster un peu ? Ou sur la base du volontariat ?

Calendrier: Le lundi matin, les CP et les CM2 vont visiter les autres classes. Le mardi matin, c'est au tour des CE1-CE2 puis des CE2-CM1, le mercredi matin, les CE1, le jeudi matin, les CM1 et les CE2, enfin le vendredi matin, les CP et les CM2... Et quelle modalité pour recevoir ces représentants qui viendront présenter /verbaliser/exprimer les résultats de leurs travaux ? L'équipe est unanime sur l'aspect « jury » ou « jugement sommatif » à éviter pour s'affranchir du regard de l'autre tout en produisant le meilleur de soi-même pour se faire entendre, comprendre voire donner envie de découvrir les œuvres sélectionnées et défendues. Fin mars, l'équipe d'enseignants sont de façon relative d'accord sur le fait que tous les élèves doivent « passer » dans les classes et oraliser... Soit environ neuf groupes constitués par classe et à envoyer dans les autres classes. Des supports construits et utilisés seront affichés, exposés dans une partie de la cour, aux grillages et aux arbres pour permettre une consultation libre de tous. Après avoir écouté, ils iront peut-être lire pour redécouvrir...

Conclusion et pistes de traitement et d'exploitation des données: Notre collecte de données s'est bien déroulée avec beaucoup d'éléments observables mais selon un temps insuffisant ou très rapide pour en fixer tous les critères de contenu et de forme avec des variations étendues des facteurs spatio-temporels de la classe précisément sélectionnés par les enseignants expérimentés observés. Nous trouvons dès ce stade une limite à notre méthodologie qui aurait pu être mieux servie avec plus de temps et de moyens d'enregistrements des données pour analyse reportée et reposée. Pour autant, les éléments observés et notés vont efficacement nous permettre d'exploiter au mieux les données en remplissant les outils élaborés de type tableaux et selon les pistes de notre ancrage théorique. L'apport principal semblant apparaître est celui de l'intérêt de rechercher aussi les raisons de parler à donner à l'élève s'il ne les trouve pas de lui-même. Il faudrait éviter ainsi de ne chercher que

les freins mais bien les facilitateurs et la mise en sens de toute démarche sélectionnée ou outil privilégié.

III. PRESENTATION & EXPLOITATION DES RESULTATS OBTENUS

L'inspiration pour cette exploitation des résultats obtenus a été faite à partir des propositions aux enseignants débutants lors des observations et présences dans d'autres classes, comme modélisation des invariants de la conduite de classe d'après M. Bourbao²⁷ (en visite REP+ Marseille).

Le focus des recherches et l'approfondissement sur l'oral est lancé : rituels, stimuler pour mobiliser, engagement par l'action, cette étape se fait selon les auteurs de références cités préalablement (Vygotski et Sensevy).

Nous avons également utilisé la reprise relative des profils Grands Parleurs (GP) et Moyens parleurs (MP) et décidé de les mettre ensemble (nuances des catégories de Florin et Peroz qui nous servent simplement d'outil de lecture de l'élève), de même pour Petits Parleurs (PP) et Très Petits Parleurs (TPP), mis ensemble, au regard du focus fait sur les petits parleurs.

TABLEAU & GRILLES D'OBSERVATION

SEANCE OBSERVEE n°1

Les tableaux ci-dessous reprennent les prises de notes faites en classe par les enquêteurs.

a. Observation profil GP & MP

| | Lancement de l'activité | Phase d'apprentissage (recherche, découverte, entraînement) | Mise en commun |
|---|--|---|---|
| Rôle de l'enseignant | Sollicite la parole de tous et régule la parole intempestive de ceux qui débordent d'idées et d'envie de répondre tout de suite au thème | Reste en dehors des échanges, n'a pas besoin de les encourager à échanger | Utilise souvent la parole volontaire qui par le travail en groupe s'est précisé et enrichi... |
| Attitude, Comportement de l'élève 1 (GP) | A envie tout de suite de répondre et de donner ses idées | Entre dans la tâche immédiatement pour faire part de ses idées et presque « impressionner » ou « se faire remarquer » par le groupe et l'enseignant | Lève la main pour synthétiser, montrer ses efforts de précision/construction. Avide de participer à la « conversation finale ». |
| Bilan de | Activité qui a fortement | Extrait choisi sur une | Analyse d'un |

²⁷ Bourbao, M. (Tour des principaux travaux). In <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Peut-on%20former%20les%20maitres.pdf>

| | | | |
|----------------------|--|--|---|
| l'observation | intéressé : sélection d'un texte en lien avec EMC. Activité complètement suivie (dans forme d'organisation et objet étudié). | scène triste/nostalgique et qui sait faire réagir les élèves et parler les émotions. | personnage hors du commun mais qui permet une certaine identification à une situation réelle. |
|----------------------|--|--|---|

b. Observation profil PP & TTP

| | Lancement de l'activité | Phase d'apprentissage (recherche, découverte, entraînement) | Mise en commun |
|---|---|---|---|
| Rôle de l'enseignant | Rassure, donne des pistes de travail, plus de détails sur les consignes, étaye l'élève. | Encourage l'élève, le sollicite en lui posant des questions simples auxquelles il sait répondre. S'il bloque, on demande à ses camarades et ne le stresse pas davantage puis on revient vers lui. | Sollicite la parole de tous les groupes et laisse la parole à ceux qui souhaitent finaliser, aider au bilan. (Ici le PP est laissé « tranquille »). |
| Attitude, Comportement de l'élève 1 (PP) | Ecoute et assimile la consigne (en apparence en tous cas). Obtempère en utilisant plus le non verbal. | L'enseignant va organiser les groupes de travail de façon hétérogène mais pour autant, il doit veiller à rejoindre les groupes avec PP et à relancer le PP en question par des questions pour que le PP ose enfin se prononcer et participer pleinement et concrètement à l'activité... | Reste en retrait et silencieux. |
| Bilan de l'observation | Le PP met du temps et des moyens avant de se lancer. Des idées ont fini par surgir (des mises en lien). | | |

SEANCE OBSERVEE N°2

Les tableaux ci-dessous reprennent les prises de notes faites en classe par les enquêteurs.

a. Observation profil GP & MP

| | Lancement de l'activité | Phase d'apprentissage (recherche, découverte, entraînement) | Mise en commun |
|-----------------------------|---|--|---|
| Rôle de l'enseignant | Calme et en même temps « échauffe » en frottant les | Joue l'ignorance pour obtenir l'attention, la | Reprend les idées de tous et demande un |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | mains pour remettre tranquillement au travail (centration des élèves par une comptine). Présente l'objet du projet concours : leur livre. | participation des élèves et faire les rappels de l'histoire. Rebondit sur toute intervention pour une écoute complète et active de tous et une participation optimale. Utilise l'action pour concrétiser les pensées et intéresser (venir au tableau, aimer des illustrations au bon endroit). | effort de classification pour mettre à jour les difficultés et confusions. |
| Attitude, Comportement de l'élève 1 (GP) | Répond activement et directement aux sollicitations de l'enseignant. Sait de quoi on parle et veut en parler. | Participe autant à la verbalisation qu'à l'action en confiance avec l'exploitation bienveillante de ce qui est dit/fait par l'enseignant. | Cherche encore à « montrer » son savoir et savoir-faire malgré les confusions persistantes suscitées par la séance et l'activité (représentation). |
| Bilan de l'observation | Action forte de l'enseignant qui sollicite tout le monde, investissement efficace pour motiver. Choix du support déterminant. | | |

b. Observation profil PP & TTP

| | Lancement de l'activité | Phase d'apprentissage (recherche, découverte, entraînement) | Mise en commun |
|---|--|--|---|
| Rôle de l'enseignant | Calme et en même temps « chauffe » en frottant les mains pour remettre tranquillement au travail (centration des élèves par une comptine). Présente l'objet du projet concours : leur livre. | Joue l'ignorance pour obtenir l'attention, la participation des élèves et faire les rappels de l'histoire. Rebondit sur toute intervention pour une écoute complète et active de tous et participation optimale. Utilise l'action pour concrétiser les pensées et intéresser (venir au tableau, aimer des illustrations au bon endroit). | Reprend les idées de tous et demande un effort de classification pour mettre à jour les difficultés et confusions. |
| Attitude, Comportement des élèves (PP) | Un peu ailleurs mais suivent les échanges. Viennent petit à petit à essayer de participer et se sentent de plus en plus concernés par le travail. | Savent qu'ils peuvent utiliser de multiples formes d'expression (jusqu'à possible chuchotement de l'idée à l'oreille d'un autre). Laisser volontiers les GP souvent des plus | Participation non-verbale en continuant à venir au tableau pour agir (autres questions de classification) mais laissent le professeur rappeler le |

| | | | |
|-------------------------------|---|--|--|
| | | âgés faire les apports les plus visibles et monopoliser la parole. | raisonnement, vérifier (persistance des questions) |
| Bilan de l'observation | Importance du média sélectionné. Exploitation texte/images Va-et-vient entre extraits et œuvre globale mais aussi entre verbal et non-verbal. | | |

SEANCE OBSERVEE N°3

Les tableaux ci-dessous reprennent les prises de notes faites en classe par les enquêteurs.

a. Observation profil GP & MP

| | Lancement de l'activité | Phase d'apprentissage (recherche, découverte, entraînement) | Mise en commun |
|---|--|---|--|
| Rôle de l'enseignant | Annonce, rappelle le cadre et les repères quotidiens. | Remise et suivi d'un extrait d'ouvrage de littérature de jeunesse « Martin des Colibris ». | Hypothèses et recherche des mots difficiles/réflexion sur les indices de l'histoire. |
| Attitude, Comportement de l'élève 1 (GP) | Prêt à agir, en réflexion courte avant de formuler sa pensée. | Lecture individuelle puis mains très vite qui se lèvent pour éclairer compréhension collective. | Attente impatiente d'être désigné. |
| Bilan de l'observation | Beaucoup de dynamisme permettant au professeur de réguler les élans. | | |

b. Observation profil PP & TTP

| | Lancement de l'activité | Phase d'apprentissage (recherche, découverte, entraînement) | Mise en commun |
|---|--|--|--|
| Rôle de l'enseignant | Relances et vérification des suivis, des concentrations. | En action et bien silencieux. | Sollicitation de tous. |
| Attitude, Comportement de l'élève 1 (PP) | Ecoute et sourit. | Cherche et trouve rapidement des éléments posés à l'écrit | Attend et préfère laisser aux grands parleurs les premiers essais d'apports. |
| Bilan de l'observation | Dynamisme confirmé par l'action de tous, qu'elle se voit ou s'entende de façons différentes comme avec les regards ou les gestes. Les prises de parole quand elles sont tout de même réalisées, sont très corrects et efficaces. | | |

Cette étape 2 sera suivie par un essai de passation d'entretiens avec les enseignants enquêtés ou observés. Ci-dessous, l'élaboration de la grille d'analyse des discours en cours de finalisation.

ANALYSE ET INTERPRETATION DES PROPOS D'ENTRETIENS

| | Discours sur la répartition/régulation de la prise de parole | Discours sur les supports/médias sélectionnés | Discours sur la parole réalisée, d'entraînement, pour améliorer et progresser | Discours sur le non-verbal, action discrète et écoute/observation active mais peu visible/peu évaluable |
|---------------------|--|--|--|---|
| Enseignant 1 | Incitation à l'expression de ses idées et l'attente d'entendre toutes les voix de la classe se prononcer, un système de classe et de demande de parole très bien respecté (lever la main pour parler). | « Le gor », texte littéraire sélectionné pour son potentiel transversal (mise en lien et implicite sur le thème de la discrimination et le harcèlement/EMC). | Des rappels sur les activités précédentes sont très utilisés (recherche de références). | Tout signe d'idée est remarqué et encouragé (ne serait-ce qu'un signe discret d'intérêt pour un élément de l'activité et du texte littéraire, média utilisé). |
| Enseignant 2 | Remarque douce à ceux qui n'ont « pas encore parlé/essayé ce matin... » | Affiches aides mémoires dépliées et largement utilisées par tous pour bien s'entraîner. | Des questions pour guider comme « tu es sûr » ou « à quoi tu le vois ? ». | Questions plus personnelles comme « tu es fatigué ce matin ? » ou « tu n'étais pas là hier et tu as raté la leçon... » quand comportement dubitatif. |
| Enseignant 3 | Importance de la participation de tous et sollicitation intense pour l'acte oral à réaliser par chacun à son niveau et selon des formes diverses et adaptées à l'élève. | Choix de « Trop grand ou trop petit » dans le cadre du Prix Littérature Jeunesse Marseille (PLJM) efficace et adapté aux élèves. | Appui sur la répétition des formules (attention à certaines confusions persistantes), grande importance des structures répétitives très présentes en maternelle. | Attention assidue sur le langage corporel comme se lever de sa chaise pour mimer « trop grand » |
| Enseignant 4 | Les plus aisés mis en avant, au centre pour rôle de moteur | Poésies courtes et mots forts | Apprentissage par cœur et mémoire exploitée au maximum individuellement | Gestuelle importante et expressions du visage pour interpréter |
| Enseignant 5 | Des groupes de trois liés par un même thème et tous connaissent tous les textes pour s'aider | Poésies avec personnages animaux et structures répétitives | Répétition avec le groupe de multiples fois pour rassurer/réconforter | Supports pour faciliter comme poupées en papier/cartons colorés |

La dernière étape de ce travail consiste en une réalisation dans nos classes respectives de séances avec focus oral (grille d'observation d'efficacité des médias et façons testées...) (2)

Test dans nos classes vers conclusion des pertinences et faisabilités (voir appropriation des données).

CONSTRUCTION D'UNE SEANCE DE TRAVAIL A TESTER DANS NOS PROPRES

CLASSES :

Nous avons croisé les pistes évoquées pour « faire parler », dans la littérature scientifique et la littérature professionnelle, des supports et outils originaux pour faire redécouvrir les domaines d'apprentissage :

Test des pistes d'expression construites/des solutions comme médias et médiations > validation (gérable/aide utile/complexe ?) ou invalidation des solutions : Dimension plus ponctuelle, médiatiques (littérature de jeunesse par exemple pour inciter à la prise de parole) : Une séance est élaborée reprenant les grands principes émergés et des pistes de médiation sont facilitées suite aux grilles de collecte de données sur les usages et pratiques (programmé la dernière semaine avant les vacances d'avril).

Ci-dessous les fiches préparation « Contes, Mythes & identification à des personnages de récit » précisent nos objectifs adaptés : Les trois petits cochons pour la classe de maternelle et l'Odyssée d'Ulysse pour la classe de CM2. Cette tradition littéraire est sélectionnée car elle permet de travailler les compétences multiples nécessaires à la lecture et à la maîtrise de langue (comme évoqué et visé par les enseignants expérimentés visités lors de leurs séances focalisées sur l'oral) et va nous permettre de solliciter vivement les petits parleurs, changer les élans habituels de dynamisme (et si les élèves peu visibles et silencieux devenaient les moteurs, les leaders ?). Dimensions référentielle et culturelle forte, schémas narratifs divers, relations avec le merveilleux, le fantastique, la science-fiction, les étapes de la séance sont préparées selon inspiration des pistes évoquées par les résultats d'observation et d'entretien : pour résumer, une sollicitation de tous sans distinction mais selon des moyens et des formes variées qui permet à chacun de trouver façon et rythme de et pour s'exprimer.

SEANCE ELABOREE « POUR FAIRE PARLER » EN MATERNELLE

Prérequis : Cette séance est issue d'une séquence mise en place dans une classe de Petite Section de maternelle travaillant autour de l'album de littérature jeunesse *Les Trois petits cochons* (Les classiques du Père Castor, Flammarion jeunesse) mise en place au cours de la période 4. Tout au long de la séquence, les élèves se sont appropriés l'histoire du conte traditionnel, ils ont travaillé sur la chronologie et sont capables de resituer les principaux éléments de l'histoire.

| | | | |
|--|---|--|------------------------------|
| SEQUENCE LECTURE COMPREHENSION : <i>Les trois petits cochons</i>, Paul François – Exploitation d'un album de littérature jeunesse | | Petite Section de maternelle Période : 4 | Nombre de séances : 5 |
| FICHE DE PREPARATION : mise en scène de l'album <i>Les trois Petits cochons</i> | | Durée : 15mn (PART 1) + 15mn (PART 2) + 20mn (PART 3) | |
| <u>Domaines d'apprentissages</u> <u>Compétences</u> | <u>Matériel & Organisation</u> | <u>DEROULEMENT :</u> <u>PARTIE 1 : Scène de théâtre, l'histoire des <i>Trois petits cochons</i></u> CLASSE ENTIERE AU COIN REGROUPEMENT > 15 mn | |
| <p><i>Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions :</i> L'ORAL > Oser entrer en communication > Comprendre & apprendre > Echanger & réfléchir avec les autres > Commencer à réfléchir sur la langue & à acquérir une conscience phonologique L'ECRIT > Ecouter de l'écrit et comprendre > Commencer à écrire tout seul <i>Explorer le monde</i> > Se repérer dans le temps & l'espace – LE TEMPS</p> | <p>L'album <i>Les Trois Petits Cochons</i>, Les classiques du Père Castor</p> <p>Des marionnettes que l'on peut enfiler sur le bout des doigts de tous les personnages de l'album et de leur maison (chaque petit cochon, une maison de paille, maison de briques, maison de bois, le loup)</p> <p>Un affichage pour la répartition élèves/personnage</p> | <p><u>PHASE DE RAPPEL</u> > Réactivation des savoirs (2 mn)</p> <ul style="list-style-type: none"> - On remet la séance dans son contexte. L'enseignant pose des questions rapides aux élèves dans le but de rappeler ce qui a été fait les fois précédentes : « qui me rappelle comment s'appelle ce livre ? de quoi a-t-on parlé la fois précédente ? Qu'est-ce qu'on a regardé ? (...) ». <p><u>PHASE DE DECOUVERTE</u> > Enonciation du projet de mise en scène (10 mn)</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'enseignant annonce qu'aujourd'hui ce n'est pas lui mais les élèves qui vont raconter l'histoire. Grâce au rappel qui a été fait et à partir des connaissances du conte traditionnel acquises la fois précédentes, les élèves vont devoir JOUER l'histoire <i>Les Trois Petits Cochons</i> (Père Castor), comme au théâtre/spectacle. On demande alors si quelqu'un sait ou peut expliquer ce qu'est le théâtre/un spectacle. L'enseignant apporte des précisions et laisse les élèves s'exprimer : « l'un d'entre vous a-t-il déjà assisté à une pièce de théâtre ? ». - L'enseignant explique qu'une première « représentation » des élèves se fera dans chaque groupe d'ateliers, puis qu'une « ultime représentation » aura lieu devant toute la classe pendant laquelle quelques élèves joueront les différents rôles sur la base du volontariat. - Le matériel est présenté aux élèves. Il s'agit de petites marionnettes que l'on peut enfiler au bout des doigts, représentant les différents personnages de l'histoire ainsi que les maisons de chacun des petits cochons. Avant de commencer les ateliers, l'enseignant fait passer les petites marionnettes dans les rangs pour que chaque élève puisse observer, manipuler et découvrir ce nouveau matériel. On rappelle aux élèves qu'il s'agit de matériel fragile, à manipuler avec précaution. - On établit la répartition des personnages pour l'ultime représentation grâce à l'affichage préparé par l'enseignant préalablement. L'enseignant demande « qui voudrait jouer tel personnage ? Qui voudrait jouer tel | |
| <u>Objectifs spécifiques</u> | | | |

- . Comprendre une histoire et la raconter à l'aide de marionnettes
- . Réinvestir quelques faits d'une histoire lue en classe et la raconter devant ses camarades
- . S'approprier un personnage d'une histoire connue et lue en classe
- . Se familiariser avec le jeu théâtral
- . Attendre son tour pour jouer son rôle & être attentif au rôle de chaque camarade
- . Devenir spectateur

autre personnage ? ». L'enseignant sélectionne et note sur l'affichage les élèves volontaires sélectionnés. On choisira davantage ceux qui restent calmes en levant la main et ne crient pas pour avoir le rôle. Si un élève petit parleur ou discret est intéressé, on le fera passer en priorité.

- L'enseignant explique qu'il jouera le rôle de souffleur lors de l'ultime représentation. Il demande aux élèves s'ils savent ce que cela veut dire. Il écoute les différentes propositions puis donne la définition et son rôle exact en tant que souffleur.

PARTIE 2 : La représentation
ATELIER DIRIGE, de 6-7 élèves > 15 m

PHASE DE MANIPULATION > Raconter une histoire en interprétant l'un des personnages (15mn)

- L'enseignant demande aux élèves de verbaliser de nouveau ce qui a été dit au coin regroupement, il leur demande ce qu'ils ont compris et ce qu'ils vont devoir faire pendant l'atelier dirigé.
- Des groupes ont été faits au préalable, l'enseignant a fait en sorte de rassembler les petits parleurs ensemble pour qu'ils ne se cachent pas derrière les grands parleurs pour réaliser l'activité.
- On distribue les rôles aux élèves : trois cochons, un loup, l'homme rencontré pour donner la paille, les épines ou les briques à chaque cochons (6 personnages). Pour les groupes de 7, on changera le loup au cours de l'histoire.

CONSIGNE > « aujourd'hui vous allez me raconter l'histoire des Trois Petits cochons, en la jouant avec les marionnettes au doigt des différents personnages de l'histoire ».

CRITERE DE REALISATION : les élèves se servent de leurs souvenirs de l'album du Père Castor lu et relu, ainsi que des dialogues ou lignes directrices remémorées par l'enseignant si besoin est pour jouer l'histoire. Ils s'appuient également sur les illustrations présentées par l'enseignant pour garder le fil des événements.

CRITERE DE REUSSITE : l'élève prend la parole une ou plusieurs fois pour jouer le rôle de son personnage. Les mots, groupes nominaux ou phrases sont considérés comme une implication dans l'activité.

Différenciation :

- Pour le groupe des petits parleurs (6 élèves), l'enseignant est davantage présent qu'avec les autres groupes, ils les sollicitent davantage, essaie d'attiser leur curiosité et fait en sorte que chacun des élèves du groupe participe à l'activité sans être mis de côté. Il est un appui pour les élèves et rebondit à chaque manifestation d'intérêt (verbal ou non verbal) pour l'activité afin de lancer au maximum la prise de parole.
- Pour les autres groupes, l'activité est plus libre et l'enseignant s'efface davantage pour laisser les élèves s'exprimer à leur grès.

PARTIE 3 : L'ultime représentation
AU COIN REGROUPEMENT > 20 m

PHASE D'APPLICATION > Faire une représentation devant les camarades

- L'enseignant a aménagé le coin regroupement de façon à ce que les élèves aient vraiment la sensation d'entrer dans une salle de spectacle. Les élèves jouant l'histoire sont entrés en premier dans la classe et attendent sagement que les copains s'installent au coin regroupement.
- L'enseignant joue son rôle aussi « Mesdames et messieurs, aujourd'hui nous allons vous jouer l'histoire des Trois Petits cochons ». Ils s'installent sur le côté, le livre à la main et l'ouvre à la première page pour que la représentation commence.
- Au fur et à mesure que l'on tourne les pages, chaque personnage joue son rôle et annonce ses quelques répliques. L'enseignant fait le souffleur si les élèves ne se souviennent plus de ce qu'il se passe à tel ou tel

moment de l'histoire.

CONSIGNE > « vous allez jouer, pour les acteurs, l'ultime représentation des Trois Petits Cochons. Les spectateurs, soyez attentifs, vous devrez nous raconter ce que vous avez vu, aimez ou moins pendant la représentation ».

CRITERE DE REALISATION : l'élève acteur entre dans son personnage à l'aide de ses souvenirs et avec l'appui des illustrations et de l'enseignant. L'élève spectateur regarde attentivement le déroulé du spectacle.

CRITERE DE REUSSITE : chaque élève a respecté son rôle d'acteur ou de spectateur.

PHASE DE SYNTHESE :

- Les acteurs reprennent leur place respective. L'enseignant demande alors aux spectateurs ce qu'ils ont vu, ce qu'il s'est passé, ce qu'ils ont aimé ou moins aimé, si les acteurs ont correctement joué leur personnage etc. On considèrera chaque élève et essaiera de demander l'avis de tous les spectateurs.

Compétences langagières :

Décrire des illustrations : *le petit cochon construit sa maison, le petit cochon rencontre x, le loup détruit la maison... & énoncer quelques dialogues d'une histoire : pouvez-vous me donner de la paille, je toque à la porte, petit cochon ouvre-moi...*

Lexique : verbes : *construire, détruire, taper, toquer, souffler...* Noms : *illustrations, paille, bois, briques.*

Les retours sur l'expérience :

De par sa nouveauté et son originalité (exercice similaire jamais réalisé auparavant), l'expérience s'est révélée très intéressante à mettre en place et à observer. Les élèves se sont pris au jeu. L'intérêt qu'ils portent à l'album de littérature jeunesse Les trois petits cochons leur a permis d'être, pour la grande majorité, très impliqués par l'exercice mais aussi d'en respecter le fonctionnement et les consignes dans le calme (chose qui n'est pas toujours aisée avec des élèves de petite section).

Afin de solliciter la parole de tous, j'ai fait en sorte que chaque élève joue le rôle d'au moins l'un des personnages de l'album au cours de chacun des ateliers dirigés. Globalement, les grands parleurs ont bien évidemment été très avides de participer à l'exercice et ont volontiers accepté de jouer les rôles des personnages qui participaient le plus aux dialogues de l'histoire (le loup, les trois petits cochons). Les petits parleurs, quant-à-eux un peu plus sur la retenue mais concernés, ont accepté de jouer les petits rôles (les personnes rencontrées offrant la paille, les brindilles et

les briques aux petits cochons) et parfois les rôles principaux, certainement car, comme les autres, le média utilisé leur était connu, ils y portaient de l'intérêt et le nombre restreint d'élèves par atelier freiné leur inhibition.

Evidemment, l'atelier dirigé composé essentiellement des petits parleurs de la classe a, comme c'était attendu, été plus difficile à mener. J'ai d'ailleurs pensé dans un premier temps que l'exercice ne fonctionnerait pas. En effet, il m'a fallu les aider, leur souffler à plusieurs reprises les dialogues à jouer, insister pour qu'ils répètent, pour que leur diction soit compréhensible et leur voix suffisamment audible mais j'ai été agréablement surprise de constater qu'aucun des élèves n'est resté muet ou en retrait par rapport au reste du groupe. Tous se sont manifestés, aussi bien par le verbal que le non-verbal, en tant « qu'acteurs » et leviers principaux de l'exercice mis en place. Certains aidaient même leurs camarades à réaliser correctement l'exercice en leur soufflant aussi les dialogues.

Le fait d'avoir lu et relu l'album à maintes reprises au préalable, d'en avoir discuté et rediscuté mais aussi d'avoir réalisé des ateliers autour de l'histoire leur a permis d'être sur un terrain déjà connu et damé, sans appréhension aucune face à l'exercice.

Mon seul regret porte sur l'une de mes élèves, absente le jour de l'exercice, dont je n'ai pas réussi à discerner si l'introversion, presque un refus de parler, venait d'un retard moteur ou d'une vraie réticence à entrer en communication avec les autres, caractéristique d'un élève petit parleur. Cette séance était un test permettant de constater si elle allait s'investir dans la tâche ou rester en retrait. Son absence ne m'a pas permis d'avoir réponse à mon questionnement.

De manière générale, le résultat a été d'autant plus encourageant que lors de « l'ultime représentation » basée sur la base du volontariat, certains petits parleurs se sont portés volontaires pour y participer. Pour ne pas leur mettre une trop grande responsabilité sur les épaules, je leur ai laissé le choix du personnage à jouer, qui s'est révélé être un des personnages dits « discrets » de l'histoire. Le fait de participer volontiers à cet exercice en présence de l'ensemble des camarades de la classe est pour moi un grand pas et un point très positif des résultats de ma séance. Ainsi les retours de cette séance sont encourageants et confortent nos hypothèses selon lesquelles l'outil choisi à une grande importance quant à la participation des élèves petits parleurs. Aussi, celle selon laquelle l'enseignant joue une place capitale et peut se permettre d'encourager les élèves à entrer en communication tout en considérant leurs comportements verbaux et non-verbaux, lorsque l'auditoire reste un petit comité (potentiellement composé des camarades qui sont dits « copains » des élèves petits parleurs).

Quelques extraits de la séance sont filmés pour garder trace de l'activité et témoigner de l'implication importante de la grande majorité des élèves, y compris les petits parleurs.

SEANCE POUR « FAIRE PARLER » EN ELEMENTAIRE »

FICHE PREPARATION SEANCE FP6P4



| | | | | | |
|--|---|-----------------------|--|-------------------|---|
| Titre Séance (Domaine/Sous domaine/Pré requis) | « Heureux qui comme Ulysse » Français/ Oral /Projet d'école action Poésie/Mémoire, connaissance du genre poétique et première approche expression théâtrale/Travail d'équipes | | | | |
| Numéro de Séance (Etape dans la séquence) | Découverte 1 | Apprentissage 2 | Institutionnalisation 3 | Entraînement 4 | Evaluation 5 |
| Objectif(s) de Séance | Spécifique Connaître, reconnaître et utiliser tout type de pronom quel que soit leur place dans la phrase | | Opérationnel Préparer un article (premier jet) | | Transversal Langagier/Organisation des données |
| Domaine(s) du socle | 1. Langages Langue Française Orales/Ecrites | 2. Méthodes et outils | 3. Personne et citoyen Réflexion & Discernement | 4. Systèmes | 5. Représentations |
| Compétence(s) visée(s) (Références BO) | Comprendre et s'exprimer à l'oral : parler en prenant en compte son auditoire. | | | | |
| Déroulement (Organisation) | Consigne(s) | | | +/- | Variables didactiques |
| Etape Introduction (Temps/Durée 1 : 10 min.) Matériel/Outils : Cahier de français. | « <i>Le rallye Récitation de la séance précédente était plutôt aisé à la dernière séance avec le choix de participer ou seulement écouter ; aujourd'hui, restez-il quelque(s) un(s) qui ne se sentiraient pas prêt(s) ? N'oubliez pas qu'actuellement nous ne faisons que nous entraîner, osez !</i> » | | | | Le professeur est en frontal telle une annonce du thème de réflexion. |
| Etape Dévolution (Temps/Durée 2 : 10 min.) Matériel/Outils : CF | « <i>Rallye récitation, entraînement n°2/2 strophes, levez votre doigt et passer le relais...</i> ». | | | | Le professeur se place sur le côté pour laisser cours au flot de parole de la classe. |
| Etape Consigne /Tâche et activité (Temps/Durée 3 : 10 min.) Matériel/Outils : Cahier de fran. fermé | « <i>Top départ selon sens inversé par rapport à séance précédente</i> ». Les élèves écoutent et attendent leur tour. | | | | Focalisation sur les doutes et hésitations et le professeur encourage à tenter de poursuivre, finir |
| Etape Bilan d'activité (Temps/Durée 4 : 10 min.) Matériel/Outils : Document plus artistique à compléter. | « <i>Qu'avons-nous fait ce matin ?</i> » Réponse attendue : nous avons récité les deux premières strophes de notre poème projet. « <i>Qu'avez-vous appris ?</i> » Réponse attendue : A améliorer la fluidité des enchaînements de paroles/ A oser se lancer pour rechercher le meilleur de sa performance. | | | | Institutionnalisation faite en groupes. |
| Remarques /Bilan | Retours sur expériences très riches et révélateurs : voir extraits des productions écrites. | | | | |

Les retours sur l'expérience et synthèses du suivi et observations :

Cet événement « oralisant » a été préparé en trois semaines et réalisé en une semaine (dernière semaine avant les vacances de Pâques). Si la décision de suivre cet axe du projet d'école s'est déclenchée suite à l'écoute d'une véritable « dispute » professionnelle entre tous les enseignants de l'école pour se mettre d'accord sur la définition et les modalités de mise en œuvre de préparations des élèves à réciter et « déclamer » des œuvres poétiques : s'agissait-il de ne désigner que les « meilleurs » à l'oral pour déclamer, les autres étant relégués à d'autres tâches comme la confection de supports ou de décors ? Ou ce moment, cet événement était-il propice à « booster » tous les élèves de toutes les classes pour qu'ils s'entraînent de façon égale à la gestion du stress et la communication encadrée et dirigée...voire l'interprétation libre et personnalisée...

Et c'est bien la seconde solution qui l'a emporté avec une division en groupes hétérogènes des classes et avec l'envoi de tous pour « déclamer » l'un des poèmes travaillés. Une véritable solidarité a été constatée avec des rôles improvisés de souffleur ou des échanges négociés de strophes. Des productions écrites permettent de confirmer l'enjeu et la portée de l'événement (voir annexe).

DISCUSSION & CONCLUSION

L'école et la classe sont confirmées par nos observations comme les lieux essentiels d'« entraînement » aux apprentissages de l'enfant en devenir. En toute sécurité (ou presque), les élèves reçoivent des instructions et se prêtent selon diverses intensités au jeu des activités sous toutes leurs formes et contenus offerts ou émergés. Mais a-t-on vraiment le temps de « provoquer » ces fameuses situations « propices » où tous les profils d'élèves peuvent s'exprimer ?

APPORTS SUR LE DOMAINE DE L'ORAL EN CLASSE

La prise en compte de la parole de l'élève fait bien aujourd'hui l'unanimité : institutions et acteurs parlent ainsi de « bienveillance » en préconisant une écoute certaine et complète de ce qui est exprimé en classe. Le professeur n'y parvient au quotidien qu'en organisant précisément ses dispositifs et anticipant les sources de conflits et ou de malentendus.

Nous confirmons que certains temps de la journée de classe se prêtent mieux à l'activité orale, ceux-ci souvent situés le matin. Bon nombre d'enseignants expérimentés commencent d'ailleurs leur matinée de travail par une prise de parole collective et/ou individuelle.

La prégnance de la parole de l'enseignant est omniprésence en cycle 1 tandis qu'au cycle 3, l'enseignant se permet d'être en retrait pour laisser libre cours à l'entraînement des élèves.

Les observations montrent un grand point commun entre le cycle 1 et cycle 3 concernant le maintien du cadre (respect des règles et fonctionnement de la classe) : une régulation des activités orales se doit d'être permanente et doit permettre d'anticiper tout essai de digressions.

Nos tests en classe de séances focalisées sur l'oral semblent avoir correctement pris en compte tous ces facteurs et révèlent l'importance de l'aspect « nouveau » d'un dispositif. L'appropriation par les élèves est ainsi valorisée et la réalisation sécurisée par le cadre précis et réfléchi de l'enseignant.

APPORTS POUR LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS

L'oral est apprécié de la quasi-totalité des enseignants débutants et ceux-ci se rendent vite compte qu'il ne suffit pas de demander aux élèves « ce qu'ils pensent de tel ou tel thème » pour en assurer l'étude et en construire les apprentissages des savoirs liés.

La sélection des supports et outils est confirmée comme le fondement de la solidité de toute séance orale. Le choix du média va orienter le déroulement de la séance et parvenir à intéresser tous les profils de parleurs ou non. C'est pourquoi, il est important pour tout enseignant d'étudier avec minutie les possibles œuvres et références envisagées.

Les présentations peu originales semblent actuellement vite faire « décrocher » l'attention de certains ; en effet, aujourd'hui la société semble avoir habitué les élèves à toutes approches dites « classiques » et le rôle des enseignants précédents dans cette acquisition « précoce » semble être de mise. L'hyperconnexion (monde numérique et digital) rajoute à cette rapidité de rapprochements et d'appropriation des basiques demandant donc à l'enseignant de sans cesse tenter d'innover (nouvelle donne de cette dernière décennie pour le métier).

Ce travail d'étude a été lancé dès le départ sur une dimension qualitative et a confirmé notre envie d'emprunter aux gens de métier qui nous ont parlé de l'oral avec enthousiasme. Observer et s'entretenir avec ces professionnels apporte beaucoup d'éléments sur la dimension complexe de la classe et les points essentiels sur lesquels s'appuyer pour faire évoluer nos pratiques. Cependant, les données connectées restent limitées à notre regard et à nos contraintes de temps. La mise en tableau n'a pas abouti à de vraies tendances statistiquement évaluables mais qui pourront permettre à tous de trouver les mots d'experts à considérer depuis la maternelle jusqu'au CM2.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aubert, A. (1996). *Pour une didactique de l'oral*. Recueil de cahier -n°26 - les sciences de l'éducation en question.
- Bourbao, M. (2010). Peut-on former les maîtres à la conduite de classe ? In <https://plone.unige.ch/aref2010/communications-orales/premiers-auteurs-en-b/Peut-on%20former%20les%20maitres.pdf>
- Charmeux, E. *Apprendre la parole orale*. In www.charmeux.fr
- Clot, Y. (2001). *Clinique du travail et action sur soi*. In Raisons éducatives –Cairn.info.
- Davin, F, Felix, M-C & Roubaud M-N. (2011). Le français langue seconde en milieu scolaire français : cultures d'enseignement et cultures d'apprentissage. St Martin d'Hères (Isère) : PUG.
- Delayen, Julie. (2012). *Les « petits parleurs »*. In Hal archives-ouvertes.fr.
- Deya, Margaux. (2015). *Développer la prise de parole chez les petits parleurs à travers un album de littérature de jeunesse*. In Hal archives-ouvertes.fr.
- Florin, Agnès. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris : PUF.
- Fontaine, P.M - I.E.N. (2012). Animation pédagogique : *S'approprier le langage - Les « petits parleurs »*.
- IGEN (rapport 2000). *L'oral dans les enseignements*. Selon groupes permanents de l'IGEN. Chapitre Premier. Contribution du groupe de l'enseignement primaire (au rapport annuel) selon enquêtes de 1998-1999.
- Lieury, A. & Fenouillet F. (1996). *Faut-il secouer ou dorloter les élèves ?* In *Revue Résonances*, n°5.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires aux citoyens du futur*. Paris : Seuil.
- Peroz, P. (2010). *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle. Pour une pédagogie de l'écoute*. Nancy : SCEREN/CRDP de Lorraine.
- Saujat, F. (2004). Comment les enseignants débutants entrent dans le métier ? In <http://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Paris : De Boeck.
- Simonpoli, JF. *Apprendre à communiquer*. Pédagogies pour demain. Didactiques. Hachette éducation.
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*. 6è édition. ESF éditeur.
- Vygotski, L. (1996). *Pensée et langage*. Paris : La dispute.

Wirthner. M., Martin, D., Perrenoud, P. (1991). *Parole étouffée, parole libérée*.
Lausanne : Ed. Delachaux et Niestlé.

ANNEXES

ANNEXE 1

Modélisation des invariants de la conduite de classe

(d'après M. Bourbao)

Processus de conduite de classe Préoccupation des enseignants Ce que j'ai observé

ACCUEIL

Pour faire en sorte que les présents deviennent des élèves ; qu'ils acceptent de tenir leur rôle et s'investissent dans des tâches scolaires

1. l'entrée dans la cour de l'école
2. le regroupement des enfants dans la cour et le premier **contact** avec l'adulte
3. le déplacement du groupe vers la classe
4. l'entrée en classe
5. l'installation en classe
6. les rituels de salutation
7. l'écoute individualisée
8. la responsabilisation des élèves à travers des tâches simples
9. les procédures d'appel des élèves (présence, cantine, étude...)
10. les procédures de contrôle (cahier de liaison, signatures, devoirs...)
11. les passages progressifs vers des tâches scolaires en démarrant par des tâches de bas niveau
12. la présentation du contenu de la journée
13. Parfois l'accueil se déroule entièrement dans la salle de classe (maternelle)

OUVERTURE DE L'ACTIVITE COLLECTIVE

Pour faire en sorte que les élèves focalisent leur attention sur l'enseignant, qu'ils deviennent disponibles, attentifs et se préoccupent de l'action collective que l'enseignant veut dégager

1. créer une rupture pour capter le regard et l'attention des élèves
2. obtenir les conditions de l'écoute
3. utiliser des routines et des rituels
4. dramatiser l'instant, savoir le mettre en scène
5. utiliser différents niveaux de voix
6. **focaliser l'attention du groupe classe** (sur soi, un tiers...)
7. **utiliser un langage silencieux**

ENRÔLEMENT DES ELEVES DANS LA TÂCHE

Pour faire en sorte que les élèves se préoccupent de la tâche qui est proposée ; **se sentent interpellés**, concernés par la réalisation, s'y intéressent

1. l'annonce du sujet
2. rappel des connaissances antérieures ou des activités déjà réalisées
3. **éveiller l'intérêt et la curiosité des élèves ; créer le désir et l'envie**
4. **stimuler et/ou rassurer pour mobiliser les élèves**
5. donner du sens à la tâche
6. **impliquer les élèves et les engager dans un projet**
7. **obtenir l'intérêt et l'engagement des élèves par l'action**

PASSATION DE LA CONSIGNE Pour définir les tâches auxquelles les élèves vont devoir **se confronter**, déterminer les conditions de leur réalisation et fixer des buts à atteindre. Il s'agit de poser un **contrat de travail** dans lequel chaque élève doit pouvoir s'engager

1. la forme de la communication des consignes
2. la première formulation des consignes
3. la définition de la tâche
4. les diverses reformulations
5. définir la tâche et le but à atteindre au travers d'exemples
6. les traces écrites
7. la différenciation de la tâche
8. le contrôle de la compréhension des consignes

MISE AU TRAVAIL DES ELEVES

Pour faire en sorte que tous les élèves s'engagent dans une activité correspondant à une véritable confrontation aux tâches qui leur sont prescrites

1. la gestion des problèmes matériels
2. le signal de départ
3. le contrôle et la supervision de la mise au travail effective
4. les procédures de stimulation et d'incitation pour obtenir la mise au travail
5. l'obtention d'un climat propice à la réalisation de la tâche
6. le déblocage de certains élèves
7. la gestion des demandes d'aide
8. utiliser les effets de la proxémie

ENTRETIEN DE L'ACTIVITE DES ELEVES

Pour faire en sorte que tous les élèves restent engagés dans une activité qui correspond à une réelle confrontation avec les tâches prescrites. Pour effectuer au mieux son travail, chacun doit pouvoir rester focalisé sur la tâche et être actif. Le maître veille à éviter les perturbations, les blocages, la saturation et l'ennui

1. la circulation dans la classe
2. la lecture de l'activité des élèves et le prélèvement d'informations diverses
3. la création et le maintien d'un climat propice à l'activité des élèves
4. la gestion du comportement indésirable
5. la remise au travail
6. la stimulation des élèves
7. l'aide et la gestion des élèves en difficulté
8. l'aménagement individuel de la tâche
9. le bilan d'étape et l'aménagement collectif de la tâche
10. la supervision du rythme pour optimiser l'activité du groupe classe
11. la gestion des élèves ayant terminé la tâche principale
12. l'anticipation de la suite des événements

CLÔTURE DE L'ACTIVITE DES ELEVES

Pour faire en sorte que tous les élèves cessent leur activité et se rendent disponibles pour la suite

1. la décision d'engager l'arrêt de l'activité
2. l'émission des premiers signaux pour annoncer la fin prochaine de l'activité
3. l'accompagnement des élèves qui ne parviennent pas à se dégager de l'activité
4. la gestion des élèves qui occasionnent un trouble
5. la préparation de l'étape suivante
6. le signal d'arrêt définitif pour toutes les activités
7. la pression temporelle et le respect de l'emploi du Temps

MISE EN COMMUN

Pour faire un point collectif sur les tâches qui ont été réalisées, valider ou invalider les réalisations de chacun, discuter des stratégies qui sont mises en mots, faire émerger le savoir en jeu, l'institutionnaliser, etc.

1. la récupération de l'attention et la passation de consignes
2. le retour sur l'activité passée et la restitution des productions
3. le contrôle de la conformité en référence à la prescription
4. les corrections et la validation des productions d'élèves
5. l'évocation et la mise en mots des différentes stratégies
6. la confrontation et le débat
7. obtenir la participation de tous les élèves et la maintenir
8. la mise en mots des implicites et de l'action
9. l'institutionnalisation du savoir (trace écrite ou verbalisation)
10. la projection (ceci va servir à ... la prochaine fois)

TRANSITION

Pour faire en sorte que tous les élèves organisent les conditions qui leur permettent de mettre en place une nouvelle activité. Ils peuvent distribuer, ranger ou préparer du matériel, comme devoir se déplacer

1. la clôture de la tâche en cours et le lancement de la transition
2. les consignes spécifiques à la transition
3. le rangement et la préparation du matériel
4. la distribution et la collecte du matériel ou de documents
5. l'organisation des déplacements
6. la supervision et l'accompagnement de la transition
7. la communication pendant la transition
8. la vérification ou le contrôle de l'achèvement de la tâche
9. l'aménagement de la tâche pour certains élèves
10. proposer une pause ou un moment de détente
11. proposer une tâche intermédiaire pour apaiser les élèves
12. l'arrêt de la transition et la récupération de l'attention

SORTIE DE CLASSE

Pour faire en sorte que le temps de classe se termine et que les élèves puissent être provisoirement libérés des contraintes scolaires. Ils rejoignent la cour de récréation ou sortent de l'école

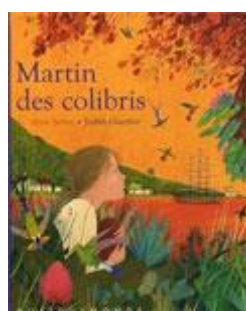
1. respecter les horaires de fin de classe
2. clore les activités en cours
3. préparer le futur retour en classe
4. organiser le rangement des affaires personnelles et collectives
5. refermer symboliquement le temps de classe
6. organiser le déplacement vers la cour ou le portail
7. communiquer avec les familles

ANNEXE 2

Supports proposés par les enseignants expérimentés visités :



TPS/PS/MS/GS



Cycle 3

ANNEXE 3

Supports testés en classe par les enseignants débutants :

Les trois Petits Cochons



Les poètes de BE et la poésie *Heureux qui comme Ulysse*



Heureux qui, comme Ulysse, a fait un beau voyage,
Ou comme cestuy-là qui conquiert la toison,
Et puis est retourné, plein d'usage et raison,
Vivre entre ses parents le reste de son âge !

Quand reverrai-je hélas, de mon petit village
Fumer la cheminée, et en quelle saison
Reverrai-je le clos de ma pauvre maison,
Qui m'est une province, et beaucoup d'avantage ?

Plus me plaît le séjour qu'ont bâti mes aïeux,
Que des palais Romains le front audacieux ;
Plus que le marbre dur me plaît l'ardoise fine,

Plus mon Loire Gaulois, que le Tibre Latin,
Plus mon petit Liré, que le mont Palatin,
Et plus que l'air marin la douceur Angevine.

Joachim Du Bellay (1522-1560)

ANNEXE 4

Traces d'activité des élèves et retours sur expérience

| CM2 | Effort oral/prise de parole d'élève | Retours d'expérience Jeunes Poètes |
|-----|-------------------------------------|--|
| K | PP | J'ai bien aimé cette expérience car les élèves étaient contents même si une maîtresse a trouvé des petits défauts. J'ai bien aimé nos visiteurs qui faisaient vivre leur poésie, c'est-à-dire faire des signes avec leurs mains, leurs pieds... |
| C | PP | Très bien passé, j'avais un peu le stress et on a oublié de se présenter. |
| L | PP | "C'était magnifique" ont dit les enseignants... |
| F | PP | La maîtresse nous a demandé de faire une deuxième fois. Je pense que c'était bien. De nos visiteurs, il y avait des poésies qui étaient très dures mais ils ont réussi à nous les faire vivre, bravo! |
| T | PP | J'ai adoré aller réciter devant les classes car je n'ai pas hésité sur un mot. Nos groupes ont bien marché. Je connaissais par cœur mes deux poésies. |
| M | PP | Je suis passé et c'était très bien... il y avait des enfants et ils faisaient un peu de bruit et c'était très stressant parce qu'en plus il y avait des adultes et quand on a commencé à réciter, je me suis mieux senti parce qu'en plus, j'en connaissais beaucoup d'enfants et ça m'a plus soulagé et aussi parce qu'on s'entraidait, quand on oubliait, on récitait dans l'oreille de l'autre et ça, j'ai beaucoup apprécié. |
| A | PP | Pour Ulysse, j'étais avec S et K mais ils ne voulaient pas faire la troisième strophe; heureusement S a été gentille, elle a bien voulu faire la troisième mais en fait, moi je le savais très bien et je ne le savais pas. Du coup, j'ai aidé S quand elle butait sur un mot. |
| M | PP | Plutôt bien passé car les maîtresses ont plutôt été contentes de la classe mais ont dit quelques remarques négatives et non positives car on ne s'est pas tous présenté. |
| F | P/MP | J'ai récité les deux dernières strophes. Pour la dernière, j'ai dû recommencer. |
| Y | P/MP | Mon groupe était vraiment super. Avant de venir, j'avais un peu le stress mais comme j'ai vu que c'était une classe de petits, j'ai commencé à moins stresser. |
| A | P/MP | Plutôt bien passé avec tous les copains. Je me suis régalé à entendre nos visiteurs. |
| S | MP | J'ai bien aimé réciter. Tout s'est bien passé sauf une petite hésitation de notre groupe mais par bonheur, on a réussi à vite se rattraper. J'avais une strophe compliquée mais A m'a aidée. |
| L | MP | On nous a fait faire une deuxième fois pour mieux faire. Une maîtresse ne voyait pas le rapport entre certains dessins et notre poésie... |
| A | MP | Nous avons tous apprécié de passer dans les classes. Je pense que nous avons tous stressé car on a peur de se tromper, bloquer, surtout avec ce que l'on connaît. |
| V | MP | J'ai récité avec mes camarades, les élèves nous écoutaient attentivement. |

| | | |
|---|------|--|
| S | MP | Je n'ai pas eu le stress. Nos visiteurs ont aussi bien fait, avec de la gestuelle. Ils nous ont bien fait rentrer dans leur poésie et c'était agréable. |
| R | MP | Je suis fière de moi et de mon travail. |
| N | MP | Au début, j'étais beaucoup stressée mais les professeurs nous ont bien mis à l'aise. Puis je me suis décontractée et j'ai récité. C'était un très bon moment. J'ai adoré! Une fois fini, j'avais encore envie de réciter... |
| A | MP | J'étais stressée dans une classe et dans l'autre, j'étais beaucoup plus en confiance. Et le mieux, c'est quand on est monté sur des bancs, c'était trop bien. |
| J | M/GP | Je suis allé deux fois dans la même classe. Je ne me suis pas trompé. Les élèves ont du aimer mais une maîtresse nous a dit qu'il y avait des fautes sur nos écrits. Puis elle nous a dit de refaire car la première déclamation était ratée. |
| S | GP | J'ai adoré réciter dans les autres classes. Au départ, j'ai été timide mais ça s'est passé beaucoup mieux que ce que je pensais. J'ai réussi à être moins timide qu'avant. Cette expérience était super. Je trouve que nos visiteurs étaient fiers même si quelques uns avaient stressé. |
| K | GP | Pour certaines poésies, on pouvait improviser et ça, c'est meilleur. |

ANNEXE 5

CYCLE 1

1. Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions

Le mot « langage » désigne un ensemble d'activités mises en œuvre par un individu lorsqu'il parle, écoute, réfléchit, essaie de comprendre et, progressivement, lit et écrit. L'école maternelle permet à tous les enfants de mettre en œuvre ces activités en mobilisant simultanément les deux composantes du langage :

- le langage oral : utilisé dans les interactions, en production et en réception, il permet aux enfants de communiquer, de comprendre, d'apprendre et de réfléchir. C'est le moyen de découvrir les caractéristiques de la langue française et d'écouter d'autres langues parlées.
- le langage écrit : présenté aux enfants progressivement jusqu'à ce qu'ils commencent à l'utiliser, il les habitue à une forme de communication dont ils découvriront les spécificités et le rôle pour garder trace, réfléchir, anticiper, s'adresser à un destinataire absent. Il prépare les enfants à l'apprentissage de l'écriture-lire au cycle 2.

1.1 L'oral

L'enfant, quelle que soit sa langue maternelle, dès sa toute petite enfance et au cours d'un long processus, acquiert spontanément le langage grâce à ses interactions avec les adultes de son entourage.

L'enseignant, attentif, accompagne chaque enfant dans ses premiers essais, reprenant ses productions orales pour lui apporter des mots ou des structures de phrase plus adaptés qui l'aident à progresser. L'enseignant s'adresse aux enfants les plus jeunes avec un débit ralenti de parole ; il produit des énoncés brefs, syntaxiquement corrects et soigneusement articulés. Constamment attentif à son propre langage et veillant à s'adapter à la diversité des performances langagières des enfants, il s'exprime progressivement de manière plus complexe. Il permet à chacun d'aller progressivement au-delà de la simple prise de parole spontanée et non maîtrisée pour s'inscrire dans des conversations de plus en plus organisées et pour prendre la parole dans un grand groupe. Il sait mobiliser l'attention de tous dans des activités qui les amènent à comprendre des propos et des textes de plus en plus longs. Il met sur le chemin d'une conscience des langues, des mots du français et de ses unités sonores.

Objectifs visés et éléments de progressivité

Oser entrer en communication

L'objectif est de permettre à chacun de pouvoir dire, exprimer un avis ou un besoin, questionner, annoncer une nouvelle. L'enfant apprend ainsi à entrer en communication avec autrui et à faire des efforts pour que les autres comprennent ce qu'il veut dire. Chacun arrive à l'école maternelle avec des acquis langagiers encore très hésitants. Entre deux et quatre ans, les enfants s'expriment beaucoup par des moyens non-verbaux et apprennent à parler. Ils reprennent des formulations ou des fragments des propos qui leur sont adressés et travaillent ainsi ce matériau qu'est la langue qu'ils entendent. Après trois- quatre ans, ils poursuivent ces essais et progressent sur le plan syntaxique et lexical. Ils produisent des énoncés plus complets, organisés entre eux avec cohérence, articulés à des prises de parole plus longues, et de plus en plus adaptés aux situations.

Autour de quatre ans, les enfants découvrent que les personnes, dont eux-mêmes, pensent et ressentent, et chacun différemment de l'autre. Ils commencent donc à agir volontairement sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'école doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire. Leurs progrès s'accompagnent d'un accroissement du vocabulaire et d'une organisation de plus en plus complexe des phrases. En fin d'école maternelle, l'enseignant peut donc avoir avec les enfants des conversations proches de celles qu'il a avec les adultes.

Tout au long de l'école maternelle, l'enseignant crée les conditions bienveillantes et sécurisantes pour que tous les enfants (même ceux qui ne s'expriment pas ou peu) prennent la parole, participent à des situations langagières plus complexes que celles de la vie ordinaire ; il accueille les erreurs « positives » qui traduisent une réorganisation mentale du langage en les valorisant et en proposant une reformulation. Ainsi, il contribue à construire l'équité entre enfants en réduisant les écarts langagiers.

Comprendre et apprendre

Les discours que tient l'enseignant sont des moyens de comprendre et d'apprendre pour les enfants. En compréhension, ceux-ci « prennent » ce qui est à leur portée dans ce qu'ils entendent, d'abord dans des scènes renvoyant à des expériences personnelles précises, souvent chargées d'affectivité.

Ils sont incités à s'intéresser progressivement à ce qu'ils ignoraient, grâce à l'apport de nouvelles notions, de nouveaux objets culturels et même de nouvelles manières d'apprendre.

Les moments de réception où les enfants travaillent mentalement sans parler sont des activités langagières à part entière que l'enseignant doit rechercher et encourager, parce qu'elles permettent de construire des outils cognitifs : reconnaître, rapprocher, catégoriser, contraster, se construire des images mentales à partir d'histoires fictives, relier des événements entendus et/ou vus dans des narrations ou des explications, dans des moments d'apprentissages structurés, traiter des mots renvoyant à l'espace, au temps, etc. Ces activités invisibles aux yeux de tout observateur sont cruciales.

Échanger et réfléchir avec les autres

Les moments de langage à plusieurs sont nombreux à l'école maternelle : résolution de problèmes, prises de décisions collectives, compréhension d'histoires entendues, etc. Il y a alors argumentation, explication, questions, intérêt pour ce que les autres croient, pensent et savent. L'enseignant commente alors l'activité qui se déroule pour en faire ressortir l'importance et la finalité. L'école demande régulièrement aux élèves d'évoquer, c'est-à-dire de parler de ce qui n'est pas présent (récits d'expériences passées, projets de classe...). Ces situations d'évocation entraînent les élèves à mobiliser le langage pour se faire comprendre sans autre appui, elles leur offrent un moyen de s'entraîner à s'exprimer de manière de plus en plus explicite. Cette habileté langagière relève d'un développement continu qui commence tôt et qui ne sera constitué que vers huit ans. Le rôle de l'enseignant est d'induire du recul et de la réflexion sur les propos tenus par les uns et les autres.

Commencer à réfléchir sur la langue et acquérir une conscience phonologique

Dès leur plus jeune âge, les enfants sont intéressés par la langue ou les langues qu'ils entendent. Ils font spontanément et sans en avoir conscience des tentatives pour en reproduire les sons, les formes et les structures afin d'entrer en communication avec leur entourage. C'est à partir de trois-quatre ans qu'ils peuvent prendre du recul et avoir conscience des efforts à faire pour maîtriser une langue et accomplir ces efforts intentionnellement. On peut alors centrer leur attention sur le vocabulaire, sur la syntaxe et sur les unités sonores de la langue française dont la reconnaissance sera indispensable pour apprendre à maîtriser le fonctionnement de l'écriture du français.

L'acquisition et le développement de la conscience phonologique

Pour pouvoir lire et écrire, les enfants devront réaliser deux grandes acquisitions : identifier les unités sonores que l'on emploie lorsqu'on parle français (conscience phonologique) et comprendre que l'écriture du français est un code au moyen duquel on transcrit des sons (principe alphabétique). Lorsqu'ils apprennent à parler, les enfants reproduisent les mots qu'ils ont entendus et donc les sons de la langue qu'on leur parle. S'il leur arrive de jouer avec les sons, cela se fait de manière aléatoire. À l'école maternelle, ils apprennent à manipuler volontairement les sons, à les identifier à l'oreille donc à les dissocier d'autres sons, à repérer des ressemblances et des différences. Pour pouvoir s'intéresser aux syllabes et aux phonèmes, il faut que les enfants se détachent du sens des mots. L'unité la plus aisément perceptible est la syllabe. Une fois que les enfants sont capables d'identifier des syllabes communes à plusieurs mots, de les isoler, ils peuvent alors s'attacher à repérer des éléments plus petits qui entrent dans la composition des syllabes. Parce que les sons-voyelles sont plus aisés à percevoir que les sons-consonnes et qu'ils constituent parfois des syllabes, c'est par eux qu'il convient de commencer sans vouloir faire identifier tous ceux qui existent en français et sans exclure de faire percevoir quelques sons-consonnes parmi les plus accessibles. Pour développer la conscience phonologique, l'enseignant habitue les enfants à décomposer volontairement ce qu'ils entendent en syllabes orales : en utilisant le frappé d'une suite sonore, en « découpant » oralement des mots connus en syllabes, en repérant une syllabe identique dans des mots à deux syllabes, puis en intervertissant des syllabes, toujours sans support matériel, ni écrit ni imagé. Ces jeux phoniques peuvent être pratiqués en grand groupe, mais l'enseignant privilégie l'organisation en petits groupes pour des enfants qui participent peu ou avec difficulté en grand groupe. Dans le courant de la grande section, il consacre des séances courtes de manière régulière à ces jeux, en particulier avec les enfants pour lesquels il ne repère pas d'évolution dans les essais d'écriture. Pour ceux qui en sont capables, des activités similaires peuvent être amorcées sur des sons-voyelles - notamment ceux qui constituent une syllabe dans les mots fréquentés - et quelques sons-consonnes. Ces jeux et activités structurées sur les constituants sonores de la langue n'occupent qu'une part des activités langagières.

Éveil à la diversité linguistique

À partir de la moyenne section, ils vont découvrir l'existence de langues, parfois très différentes de celles qu'ils connaissent. Dans des situations ludiques (jeux, comptines...) ou auxquelles ils peuvent donner du sens (DVD d'histoires connues par exemple), ils prennent conscience que la communication peut passer par d'autres langues que le français : par exemple les langues régionales,

les langues étrangères et la langue des signes française (LSF). Les ambitions sont modestes, mais les essais que les enfants sont amenés à faire, notamment pour répéter certains éléments, doivent être conduits avec une certaine rigueur.

CYCLE 3

Domaine 1 / Les langages pour penser et communiquer

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

Le français a pour objectif principal au cycle 3 la maîtrise de la langue française qu'il développe dans trois champs d'activités langagières : le langage oral, la lecture et l'écriture. Il y contribue également par l'étude de la langue qui permet aux élèves de réfléchir sur son fonctionnement, en particulier pour en comprendre les régularités et assurer les principaux accords orthographiques.

Tous les enseignements concourent à la maîtrise de la langue. En histoire-géographie et en sciences, on s'attache à travailler la lecture, la compréhension et la production des différentes formes d'expression et de représentation en lien avec les apprentissages des langages scientifiques.

L'histoire des arts ainsi que les arts de façon générale amènent les élèves à acquérir un lexique et des formulations spécifiques pour décrire, comprendre et interroger les œuvres et langages artistiques.

ANNEXE 6

2014-2015 Révision du contenu du socle :

| Evolution des textes prescriptifs du Primaire et Secondaire²⁸ | SCCC 2013-2014 | SCCC 2016 |
|---|---|--|
| COMMUNICATION ET LANGAGE | La maîtrise de la Langue Française | Les Langages pour Penser et Communiquer |
| MATHEMATIQUES ET METHODES | La maîtrise des principaux éléments de Mathématiques | Les Méthodes et Outils pour Apprendre |
| CULTURE GENERALE | Une culture Scientifique et Humaniste pour libre exercice de la citoyenneté | La formation de la Personne et du Citoyen |
| LANGUES ET SYSTEMES | Pratique d'au moins une langue Vivante Etrangère | Les Systèmes Naturels et les Systèmes Techniques |
| AUTRES FORMES DE COMMUNICATION ET FONCTIONNEMENT | La maîtrise des Techniques Usuelles de l'Information et de la Communication | Les Représentations du Monde et de l'Activité |

<http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

²⁸ <http://eduscol.education.fr/cid86943/nouveau-socle-commun-pour-2016.html>

ANNEXE 7

Rapports IGEN sur l'oral

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE GROUPE DE L'ENSEIGNEMENT
PRIMAIRE

LA PLACE DE L'ORAL DANS LES ENSEIGNEMENTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE INTRODUCTION 2 LA
PLACE DE L'ORAL DANS LES INSTRUCTIONS DE L'ÉCOLE PRIMAIRE, APPROCHE
HISTORIQUE 4 ANALYSE DE RAPPORTS D'INSPECTION 9 L'organisation des échanges 9 La
place de l'oral dans les apprentissages 10 Les objectifs d'amélioration des capacités langagières et
discursives sont moins présents 11 L'ORAL À L'ÉCOLE MATERNELLE 12 Les attentes de l'institution
12 L'observation des classes 13 La mise en oeuvre dans les classes 19 Conclusions du chapitre et
propositions 23 LA PLACE DE L'ORAL DANS LES ENSEIGNEMENTS À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE
26 Oral et pratiques pédagogiques, l'oral pour apprendre 26 Didactiques de l'oral, l'oral à apprendre
28 Oral et vie scolaire : l'établissement, la classe 32 Conclusions du chapitre et propositions 33 2
Contribution au rapport annuel de l'IGEN (Rapport 2000)...

(Première page)

In <http://www.vie-publique.fr/documents-vp/ep-oral.pdf>

Résumé

L'oral est devenu une véritable activité en classe (objet d'apprentissage). Les diverses formes développées depuis les dernières moutures de programmes, débats ou mises en scène, viennent à la fois enrichir les possibles du professeur des écoles, pédagogue et didacticien et complexifier sa tâche. En effet, cela lui demande de connaître et maîtriser parfaitement les stades d'acquisition linguistiques de ses classes mais aussi les profils de chaque élève composant sa classe. Alors comment faire parler, s'exprimer les élèves sans qu'ils ne se sentent contraints et forcés et donc sans les frustrer ? Les observations de classes et des enseignants expérimentés réalisées dans cette enquête ont montré toute la panoplie des approches et recherches opérés par ces professionnels qui, en plein action, révèlent les contours de « l'art et la manière » de susciter chez les plus petits parleurs l'envie de réagir et de se lancer. Mais les données collectées montrent aussi toute la difficulté de dire exactement comment ils font et s'il est vraiment possible de dégager des clés garantissant réussite et succès. Certitude est que cela ne peut qu'apporter aux professeurs débutants dans le métier.

MOTS CLES : Oral – Profil – Parleur – Interaction – Classe – Support – Médias - Valorisation

Abstract

Orality has become a complete activity in the class (a learning item). The diverse versions developed from the last syllabus's drafts, as debates or stage plays, enable to enhance the primary school teacher's possibilities, being a pedagogue and a specialist in didactics, and thus complicate his job. Indeed, the teacher is asked to know and to perfectly master his classes' developmental stages of language, as well as every pupil of his class. Therefore, how do we manage to make pupils speak without any pressure, obligation and frustration? The observations of experienced teachers and their classes done during this enquiry showed the many approaches and research these professionals had worked on. Those approaches in the process reveal the ways and means to arouse the "little talkers'" will to react and to try. However, the information gathered also show the whole complexity to define exactly how these professionals do and if it is possible to bring the answers out allowing success with the issues. What is certain is that it will definitely help novice teachers in their job.

KEY WORDS: Orality – profile – talker – interaction – class – media - enhancement