



HAL
open science

La présentation orale : “ un outil ” de la démarche d’investigation en sciences et un objet d’apprentissage à part entière

Marilyne Duffaud

► To cite this version:

Marilyne Duffaud. La présentation orale : “ un outil ” de la démarche d’investigation en sciences et un objet d’apprentissage à part entière. Education. 2017. dumas-01741889

HAL Id: dumas-01741889

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01741889v1>

Submitted on 23 Mar 2018

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

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

Année universitaire 2016-2017

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

Mention Premier degré

La présentation orale : « un outil » de la démarche d'investigation en sciences et un objet d'apprentissage à part entière.

Présenté par Marilyne DUFFAUD

Première partie rédigée en collaboration avec Sarah BOUCHIBI

Mémoire de M2 encadré par Jean-Noël BRENEY

Attestation de non-plagiat

Je soussigné(e) (Prénom NOM)

DUFFAUD Marilyne

Auteur du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

La présentation orale : « un outil » de la démarche d'investigation en sciences et un objet d'apprentissage à part entière.

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis conscient(e) que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à Berzème, le 14/03/17

Signature de l'étudiant(e)



Autorisation de diffusion électronique d'un mémoire de Master 2 MEEF dans la base DUMAS¹

Autorisation de l'étudiant(e)

Je soussigné(e) DUFFAUD Marilyne auteur et signataire du mémoire de niveau Master 2, intitulé : *La présentation orale : « un outil » de la démarche d'investigation en sciences et un objet d'apprentissage à part entière*, agissant en l'absence de toute contrainte,

autorise n'autorise pas ²

le Service Interétablissement de Documentation de l'Université Grenoble Alpes-Grenoble INP à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son mémoire.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : membupe@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à Berzème,

Le 08/05/2017

Signature de l'étudiant(e),

Précédée de la mention « bon pour accord »

bon pour accord



Table des matières

1. Introduction	7
2. Etat d'art	8
2.1. Le langage.....	8
2.1.1. Définition du langage.....	8
2.1.2. Un bref historique des langages écrits et oraux à l'école.....	9
2.1.3. Les enjeux didactiques des pratiques langagières à l'école.....	11
2.1.3.1. Le langage pour construire sa pensée, ses interactions sociales et son savoir...11	
2.1.3.2. Le langage réflexif, seul garant des apprentissages.....	11
2.1.4. Le rôle du langage oral dans les apprentissages.....	12
2.1.4.1. Des apprentissages favorisés par l'interaction entre pairs et la négociation orale.....	12
2.1.4.2. Un oral réflexif au service d'une verbalisation efficiente, d'une meilleure compréhension du monde et de sa propre pensée.....	13
2.1.5. Comment enseigner l'oral ?.....	13
2.2. La présentation orale.....	14
2.2.1. La présentation orale : définition.....	14
2.2.2. Les apports et objectifs didactiques de la présentation orale.....	15
2.2.3. Les enjeux actuels de la présentation orale.....	18
2.3. La présentation orale dans une démarche d'investigation en science.....	19
2.3.1. La démarche d'investigation.....	19
2.3.2. ... et son rapport à l'oral.....	19
2.3.3. Les apports d'une présentation orale en sciences.....	21
3. Problématique.....	22
4. Méthode.....	23
4.1. Participants.....	23
4.2. Matériel et procédure.....	24
4.2.1. Le dispositif mis en place.....	24
4.2.2. Les prises de représentation.....	25
4.2.3. Les grilles d'autoévaluation.....	26
4.2.4. Les phases de recherches expérimentales.....	26
4.2.5. Les présentations orales et écrites.....	27
4.2.6. Les évaluations sommatives.....	27
4.2.7. Les questionnaires des auditeurs.....	28
4.2.8. La constitution des groupes.....	28
4.2.9. Le travail de différenciation.....	29
5. Résultats.....	29
5.1. Comparaison des deux groupes (oral et écrit) en termes d'acquisitions des connaissances sur le court et le long terme.....	29
5.1.1. Rappel de l'hypothèse 1.....	29
5.1.2. Résultats en lien avec l'hypothèse 1.....	29
5.2. Comparaison du vocabulaire spécifique acquis et restitué en fonction du mode d'apprentissage : oral ou écrit.....	33
5.2.1. Rappel de l'hypothèse 2.....	33
5.2.2. Mise en œuvre dans la classe.....	33
5.2.3. Résultats en lien avec l'hypothèse 2.....	34

5.3. Comparaison du nombre d'informations retenues après un apprentissage oral et un apprentissage écrit.....	35
5.3.1. Rappel de l'hypothèse 3.....	35
5.3.2. Mise en œuvre dans la classe.....	35
5.3.3. Résultats en lien avec l'hypothèse 3.....	35
6. Discussion.....	37
6.1. Re contextualisation.....	37
6.2. Mise en lien avec les recherches antérieures.....	37
6.2.1. Hypothèse 1.....	37
6.2.2. Hypothèse 2.....	38
6.2.3. Hypothèse 3.....	39
6.3. Perspectives et limites.....	39
6.3.1. Limites de la recherche menée.....	39
6.3.2. Perspectives envisageables.....	40
6.3.3. Apports professionnels.....	41
7. Conclusion.....	41
8. Bibliographie.....	43
9. Sitographie.....	43
10. Présentation des annexes.....	44

1. Introduction

Depuis une vingtaine d'années seulement, le langage oral est considéré davantage en tant qu'objet d'apprentissage à part entière par les didacticiens. Longtemps utilisé comme « outil d'apprentissage », notamment au service des récitations et des interactions entre pairs, les programmes ont, petit à petit, mis l'accent sur sa place dans les activités langagières mais aussi dans les apprentissages transversaux. L'oral permettrait alors de répondre aux attentes en matière d'étude de la langue et de maîtrise de l'écrit mais également d'être au service d'autres objectifs visés. La recherche actuelle a permis d'identifier certains de ces apports, tels que l'amélioration du climat scolaire ou l'augmentation de la confiance en soi, tout en dissociant les divers genres oraux, ayant chacun des critères et des apports spécifiques. Par ailleurs, la didactique ne peut écarter les corrélations exigües entre les pratiques langagières et, d'une part, la posture de l'enseignant et, d'autre part, l'identification de l'activité orale entreprise (genre formel, informel). En s'appuyant sur cet état des lieux de l'oral, l'idée était alors de parvenir à monter une séquence dans laquelle l'oral aurait cette dualité « objet d'apprentissage » et « outil d'apprentissage ». Le domaine transversal choisi fut celui de « Questionner le monde », sur le thème du « vivant ». A partir d'une séquence, s'inscrivant dans la démarche d'investigation afin de répondre aux objectifs « scientifiques », un genre formel du langage oral, la présentation orale, fut expérimentée. Cette dernière fut mise à profit afin, d'une part, d'être un « outil » répondant aux apprentissages sur le cycle de vie d'une plante et ses besoins vitaux, et, d'autre part, de faire l'objet d'un apprentissage à part entière avec une méthodologie propre à ce type d'oral. Afin d'analyser les pratiques langagières en jeu, la séquence fut menée dans une classe de CE2, en partenariat avec une classe de CE1, dans le sud de la Drôme. L'analyse qui suivra, en lien avec les courants didactiques en place actuellement, s'intéressera aux apports spécifiques du langage réflexif, par le biais de la présentation orale. Il sera également question d'analyser les différences, en termes d'apprentissage, entre le support oral et écrit face aux mêmes objectifs de départ. Ainsi, suivra premièrement un état des lieux du langage oral, afin d'en saisir les évolutions, les nuances et les enjeux didactiques actuelles, tout en définissant et en s'appuyant sur la présentation orale. Ensuite, afin de répondre à la problématique posée, il sera définie la méthodologie expérimentale, ayant été construite et mise en place afin de tester les hypothèses sous-jacentes. De plus, une analyse des résultats permettra d'identifier les apports du langage oral, dans le cadre de la démarche d'investigation, et ainsi de poser les résultats soulevés par cette expérimentation mais aussi les limites de la recherche.

2. Etat d'art

2.1 Le langage.

2.1.1 Définition du langage

Le langage se rapporte à l'oral que Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly définissent comme « ce qui se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche. Par opposition avec l'écrit, l'oral se rapporte au langage parlé, réalisé grâce à l'appareil phonatoire humain : le larynx où se créent les sons, en amont l'appareil respiratoire qui fournit le souffle nécessaire à la production et à la propagation de ces sons et, en aval, les résonateurs (les pharynx, la bouche et le nez) qui sont les cavités de l'appareil phonatoire qui entrent en vibration sous l'effet conjugué du souffle et des sons. » (2000, p51). Cette définition, faite à partir des données biologiques de notre corps, détermine l'oral comme un acte que l'on peut qualifier de « mécanique », d'inné. La morphologie de notre corps nous permet d'émettre des sons, d'entrer en communication, de transmettre et recevoir des messages verbaux. Les auteurs ajoutent que « le fait que la voix soit simultanément produite et entendue par l'émetteur lui-même est une caractéristique essentielle de la vocalisation et le contrôle audio-phonatoire est capital pour la production orale » (2000, p52). Ils s'intéressent au fait que nous sommes messager mais aussi récepteur de nos messages verbaux.

Des auteurs tels que J. Dolz et Bb. Schneuwly ainsi que Gabriela Zahnd s'accordent tout de même sur l'importance d'une didactique de l'oral et placent le langage comme un apprentissage central qui ne doit pas se résoudre à un outil d'apprentissage. Ainsi, malgré un aspect biologique, le langage comporte différentes composantes ayant chacune des codes et normes précis. Le langage se réfère donc à la communication, l'émission et la réception d'un message. Philippe Perrenoud (2006 p1) définit d'une manière plus générale la communication comme « un moteur, un outil, un enjeu dans toutes sortes de situations de la vie sociale, professionnelle, civique, personnelle ». De plus, l'auteur précise que les composantes de la communication peuvent être au centre d'apprentissages spécifiques et « font partie du capital culturel rentable tant à l'école que dans d'autres cadres » (2006, p2). Malgré tout, l'auteur définit la communication comme inégale puisque l'on peut noter des différences significatives d'une part selon la personnalité mais aussi selon le contexte social de chacun, que P. Perrenoud définit comme « héritages culturels », qui peut créer de fortes inégalités de départ.

Malgré un aspect uniformisé de l'oral sur le plan biologique, la communication, dès le plus jeune âge, fait état de grandes disparités dues aux différents contextes sociaux et culturels de chacun. Sans une didactique propre au langage et aux différentes formes de communication, l'école se résoudrait à perpétuer les écarts individuels prépondérants au départ.

2.1.2 Un bref historique des langages écrits et oraux à l'école.

C. Le Manchec (2001), nous précise que, si les langages écrits et oraux à l'école ont toujours été étroitement liés et ce, de manière quasi intrinsèque, leur statut a pourtant longtemps été largement inégalitaire dans la mesure où l'oral a eu une entrée tardive dans la reconnaissance de ses apports didactiques propres. En effet, il faudra attendre le début du XX^{ème} siècle, soit 1992, pour que l'oral trouve réellement une place reconnue dans les apprentissages à l'école. Si le langage écrit à l'école, avant les années 60, détient une place largement dominante, l'oral ne sert alors qu'à produire de « bonnes récitations » et des leçons avec un discours de l'enseignant qui reste prépondérant.

A partir de 1972 (Programmes Officiels de 1972), un accent nouveau est porté à la communication, d'où une nouvelle place accordée à l'oral qui permet d' « apprendre à s'exprimer dans de véritables situations de communication » (1972, p7) (entretiens, correspondances...).

Mais ce n'est finalement qu'après la publication par le ministère de l'ouvrage « Les cycles à l'école primaire » en 1991, qui considère le français non plus comme une discipline mais comme un domaine transversal, que le livre « La maîtrise de la langue à l'école », rédigé par des universitaires et didacticiens et publié par le ministère, va accorder toute son importance au langage oral à l'école. Dès lors et pour la première fois, la « diversité des discours » (Le Manchec, 2001, p15) (narratif, explicatif, argumentatif...) sera prise en compte et il sera question de proposer aux élèves de communiquer via un maximum de situations d'interactions diverses. Aux Programmes de l'école primaire de l'époque de préciser alors : « [l'objectif général est de] permettre à l'élève d'organiser logiquement son propos pour traduire et commenter ses actions, ses attitudes et ses productions, notamment prendre sa place dans un dialogue, rapporter avec un effort pour introduire de la cohérence dans la relation, [...] un événement vécu, un projet ; retrouver les étapes essentielles d'un court récit, commenter une image, un tableau [...]».(2001, p15) Les enjeux lexicaux, d'acquisition de vocabulaire notamment, doivent se faire au sein même des situations de communication à présent et donc dans l'interaction. L'oral est par ailleurs désormais associé à une véritable compétence et

construction de connaissances même s'il reste, à cette époque encore, très lié à sa relation avec l'écrit.

C'est finalement par le biais des discours oraux à l'école que l'oral va se concevoir en tant qu'apprentissage ayant un apport spécifique dans la construction des savoirs. Petit à petit, l'oral va se définir comme un « travail précis, informé et conscient de ses buts » (Le Manchec, 2001 p16) Les programmes de 1995, en lien avec le cycle des apprentissages fondamentaux notamment, vont alors s'intéresser aux fondements de la maîtrise de langue, tenant compte de l'implicite, de l'élaboration du discours, des positions énonciatives comme étant inséparables des situations de communication. « Au cycle des apprentissages fondamentaux, les activités de pratique de la langue orale conduisent l'enfant à bien prononcer et à articuler clairement, à donner une intonation aux phrases. L'enseignant devra concourir, dans toutes les activités qu'offre la classe, à transmettre une information, à faire raconter, décrire, exposer un point de vue, questionner ou demander des explications et formuler des commentaires en organisant son propos [...] » (Le Manchec, 2001, p17). L'oral devient alors un appui nécessaire à l'acquisition de toutes les autres compétences et prend la forme d'un enseignement « intégré ». Les activités orales, de manière transversale, sont donc au service des objectifs des apprentissages et leur pratique aura lieu dans les divers champs disciplinaires de l'école. L'articulation nécessaire entre oral et écrit est elle-aussi réaffirmée et considérée comme deux possibilités constamment offertes à la personne qui a quelque chose à communiquer ou à exprimer.

Dans les programmes de 2008 la place du langage oral et écrit dans les apprentissages et leur articulation est encore appuyée et notamment, par le biais des programmes de l'école maternelle qui stipulent que : « l'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. (2008, p12) À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et adultes, il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit. A l'école maternelle, l'oral est alors constitutif de la partie : « S'approprier le langage ». La qualité linguistique de l'oral produit, le langage adapté à l'interlocuteur, le travail sur l'oral plus important au cycle des approfondissements qu'au cycle des apprentissages fondamentaux, sont explicitement cités également. Ce sont les interactions entre dire / lire / écrire qui sont alors considérées comme les plus porteuses. Enfin, le 8 novembre 2016, lors d'une journée de réflexion et d'échanges sur le thème "Enseigner la langue française : nouveaux programmes, apports de chercheurs", en lien avec les grands principes de la loi de refondation de 2013 et les nouveaux programmes de 2015, la ministre

alors en vigueur, Najat Vallaud-Belkacem a insisté une nouvelle fois sur le fait que : "la maîtrise de la langue française est un enjeu particulièrement important : clé de voûte des apprentissages futurs, elle est aussi le socle sur lequel s'érige notre rapport au monde, aux autres et à la citoyenneté"(2016, p1). A cette occasion, le Conseil supérieur des programmes va alors réaffirmer l'importance particulière du langage oral : « Le Conseil a également été vigilant à la place faite à l'apprentissage de l'oral, souvent insuffisante, ou encore à la nécessité de mener en classe des activités quotidiennes de lecture et d'écriture, dans les situations les plus variées possibles. » (2016, p2).

2.1.3 Les enjeux didactiques des pratiques langagières à l'école.

2.1.3.1 Le langage pour construire sa pensée, ses interactions sociales et son savoir.

J.C Chabanne, D. Bucheton nous précisent, à travers une citation de J.Crinon, que « Les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes mais contribuent à la construction des connaissances à l'activation des représentations mentales. » (2002, p1) Le langage, en tant que construction culturelle, permet la médiation de la pensée, sa propre construction et structuration, et donc l'interaction sociale (sa capacité de confronter sa pensée à celle d'autrui) et l'élaboration cognitive (la construction du savoir). Par les interactions langagières, le langage ne se limite pas à un outil de mémorisation ou de communication. Il engage alors le sujet, l'élève, par une série d'interactions chaque fois spécifiques, dans un processus de compréhension de ses propres formes sémiotiques. En effet, l'élève est ici engagé au moment même de l'élaboration des différents signes permettant la communication et du contexte dans lequel ils sont produits pour mieux se les approprier. Dans cette idée, l'apprentissage passe par la capacité à pouvoir écrire les connaissances et être capable d'en parler.

2.1.3.2 Le langage « réflexif », seul garant des apprentissages de chaque élève.

Pour autant, les enjeux didactiques n'en sont pas moins importants, la question principale naissant alors étant : « Que se passe-t-il réellement quand les élèves sont invités à parler et à écrire pour apprendre ? » (J-C. Chabanne, D. Bucheton, 2002, p2). L'un des postulats sous-jacents étant de se rendre compte, qu'à tâche égale, un élève apprend mieux que l'autre. Un autre postulat serait de remarquer que la présence de nombreux temps d'oral et d'écrit à l'école ne suffit pas à connaître ce que font effectivement les élèves sur chacun de ces temps. Les auteurs attachent alors une importance à différencier les écrits et oraux appelés « réflexifs » proposés, des autres écrits et oraux à l'école. Ces derniers constitueraient des apprentissages

moins intenses, durables, complexes tels que la copie « classique » ou la récitation, n'impliquant pas une réelle « mise en activité » de l'élève.

L'enjeu pour l'enseignant sera alors de prendre acte du caractère réflexif des pratiques langagières à proposer au travers de la régulation de son action, de ses interventions, des aides qu'il pourra mettre en œuvre (prise en compte des diverses procédures des élèves, différenciation des tâches proposées, adaptation des consignes...). Outre des manifestations de ces facilitateurs, les auteurs vont également analyser et réaffirmer l'entrelacement écrit/oral nécessaire aux apprentissages. En effet, celui-ci permettrait de conjuguer une appropriation individuelle par l'écriture à l'élaboration collective des idées sur les temps oraux, à la condition qu'une place soit réellement laissée aux « brouillons » et écrits intermédiaires qui favorisent le rôle sociocognitif (soit apprenant par les interactions sociales) des pratiques langagières (par les traces écrites individuelles et les échanges oraux collectifs possibles à partir de ces traces...).

« Les pratiques langagières scolaires ont alors pour fonction d'aider à comprendre le monde, mais aussi de développer la maîtrise de la langue et des discours. » (J-C. Chabanne, D. Bucheton, 2002, p53) si et seulement si elles accordent une place réelle à la participation de chaque élève.

2.1.4 Le rôle du langage oral dans les apprentissages.

2.1.4.1 Des apprentissages favorisés par l'interaction entre pairs et la négociation orale.

J. Chabanne, D. Bucheton, (2002) dans leur analyse des pratiques langagières dites « réflexives », donc mettant réellement en activité l'élève, s'attachent à réaffirmer le rôle sociocognitif du langage oral en classe. Trois points sont alors soulevés : une réflexivité liée à la possibilité de reformuler par le langage ses connaissances en lien avec le pouvoir du langage de structurer sa propre pensée ; une réflexivité née de la place prise par l'élève lors de ses interactions avec ses pairs et l'enseignant, qui permet à l'élève de se positionner et donc de favoriser son travail cognitif ; une réflexivité qui représente la capacité pour l'élève de gérer les échanges en classe et en saisir les enjeux par une possibilité de décentration de lui-même par rapport au débat. Aussi, les auteurs constatent que « dans l'interaction avec ses pairs et par la négociation de représentations, l'élève fait l'expérience de la réflexivité du langage, se déplace et construit son point de vue. Ainsi, il affirme son identité qui est affiliée à un groupe de pairs et, en même temps, [s'opère une] prise de conscience de sa singularité et du pouvoir propre de sa parole et de sa pensée. » (2002, p54). L'élève devient donc acteur de ses apprentissages, les réaffirmant du même coup.

2.1.4.2 Un langage oral « réflexif » au service d'une verbalisation efficiente, d'une meilleure compréhension du monde et de sa propre pensée.

Une autre grille d'analyse et de classification peut-être proposée ici selon M. Raoux – Daumas (2001) selon laquelle trois types d'oraux sont finalement à envisager à l'école: « l'oral en tant qu'objet d'apprentissage, l'oral en tant que socialisation, l'oral en tant que vecteur des apprentissages. » (2001, p7-8) Le premier s'intéressera aux aspects plus techniques de la langue, dont des éléments linguistiques et aux genres de discours produits avec un intérêt porté aux procédures mises en place par l'élève pour verbaliser, mettre en mots, élaborer des stratégies énonciatives pour résoudre des problèmes de verbalisation. Le second prend acte d'une parole qui permet la compréhension de l'autre et du monde par l'accès possible, par le langage oral, à sa propre pensée et aux savoirs collectifs (en lien avec la réflexivité du langage développée en amont). Le dernier se lie également à l'analyse réflexive du langage oral en considérant celui-ci comme l'objet de diverses négociations, coopérations, à l'origine de la construction des savoirs.

2.1.5 Comment enseigner l'oral ?

Comme cité en amont, P. Perrenoud (2006) définit la communication comme un enjeu social, professionnel, civique et personnel. L'oral est donc au cœur de toutes les composantes de la vie d'un être humain et présente malgré tout de grandes disparités interindividuelles. L'oral doit donc avoir une place majeure dans les apprentissages avec une didactique de l'oral réfléchi et pertinente afin d'amener chaque élève à atteindre les compétences visées et, de ce fait, en réduisant les écarts prédominants.

Pour se faire, Claudine Garcia-Deban et Sylvie Plane (2004) ont, dans leur ouvrage sur l'enseignement de l'oral, accentué les enjeux de l'oral sur le besoin de faire travailler l'ensemble des élèves puis sur l'importance de mettre en place une progression adaptée. La problématique, selon elles, devient alors « de travailler sur un oral intégré aux différents domaines d'apprentissages disciplinaires » (2004 p 45), autrement dit un oral « outil d'apprentissage » qui, simultanément, devient « objet d'apprentissage ». Les programmes et bulletins officiels récents, cités en amont, réaffirment cette idée d'interdisciplinarité et on comprend alors l'enjeu d'une didactique de l'oral basée sur l'apprentissage d'un outil au service de multiples situations. Les auteurs ajoutent que, malgré ce rôle « d'outil » transversal il faut tout de même centrer les objectifs d'apprentissage sur l'oral lui-même. L'oral doit donc être pris en compte dans ses diverses dimensions et ne pas se résoudre à une seule. On ne peut

concevoir l'oral comme un outil sans, dans un premier lieu, apporter aux élèves une didactique de l'oral leur permettant de l'utiliser et de respecter les codes et normes propres à chaque déclinaison de l'oral.

Il en vient alors à se questionner sur le rôle de l'enseignant et son importance dans les apprentissages des élèves. Les deux didacticiennes proposent des pistes d'étayage basées selon deux axes distincts : la régulation des prises de parole ainsi que des temps d'écoute et les moyens d'arriver à une progression commune.

En effet, comme le précisent les auteures, il faut s'interroger sur les pratiques orales des élèves et ensuite adapter les interactions des enseignants en reformulant, en laissant plus de temps à ceux qui en ont besoin mais aussi en régulant les interactions entre élèves. Pour les auteures, afin de favoriser le langage oral des élèves, il faut diminuer les prises de paroles de l'enseignant. Pour cela, elles proposent quelques pistes telles que : « utiliser tout le non verbal » en s'appuyant sur des gestes, signaux, postures expressions ou encore, « laisser le silence nécessaire à certains moments » et privilégier des interactions plus brèves (2004 p180). Ainsi, l'élève prend confiance et ose entrer en interaction. L'enseignant, afin d'amener les élèves à une progression commune, doit alterner entre des situations d'écoutes et de soutien à la tâche en adaptant sa posture entre des phases d'enrôlement et de médiation. Selon les travaux de J. Bruner et J.C. Bucheton (2002) sur les postures d'étayage, l'enseignant doit donc adopter, dans un premier temps, une posture d'accompagnement afin que les élèves entrent dans la tâche, puis, son statut de « détenteur du savoir » doit laisser progressivement place à une posture de « lâcher prise » dans laquelle l'élève a la responsabilité de son travail et s'y engage pleinement.

Les auteurs s'accordent sur cette double dimension de l'oral en tant qu'outil et apprentissage. Comme tout apprentissage, l'oral doit donc présenter une didactique pertinente prenant en compte toutes ses dimensions et permettant aux enseignants de mettre en œuvre les apprentissages

2.2 La présentation orale

2.2.1 La présentation orale : définition

La présentation orale, genre formel du langage oral à l'école, se définit par Gabriela Zahnd (1998) comme « un genre discursif formel » (p44) caractérisé comme un genre oral codé, normé et conventionné qui répond à des critères particuliers. Il doit être pris en compte sur un

plan contextuel et textuel. L'aspect contextuel se réfère à la prise en compte du message, de l'auditoire et du langage afin que le messager entre dans son rôle de « savant », « d'enseignant ». En parallèle, la présentation orale se définit par ses propriétés textuelles. En effet, la présentation orale doit respecter une forme textuelle tel qu'un plan, l'utilisation de temps verbaux précis, tel que le futur au moment de l'annonce du plan, l'utilisation d'exemples, de support pour appuyer son récit. Il faut donc prendre en compte un apprentissage de savoirs et de savoir-faire propre à ce type d'oral, qui répond à une méthodologie précise.

A la différence de la poésie ou du débat, la présentation orale ne doit se résoudre ni à une récitation ni à une improvisation mais respecter un cadre donnée et méthodique.

Dans leur analyse de l'enseignement de l'oral, les auteurs J. Dolz et B. Schneuwly (1998), ainsi que Gabriela Zahnd (1998), se focalisent essentiellement sur l'exposé oral. Nous avons adapté leurs recherches afin de faire un rapprochement entre l'exposé et la présentation orale qui se distinguent par son contenu. En effet, l'exposé laisse libre choix au thème choisi, la présentation orale correspondant davantage à « un rapport final », un compte rendu oral et donc une finalité de recherche sur un thème préétabli. J. Dolz et B. Schneuwly (1998) qualifient ce type d'oral comme « une communication bipolaire » (1998, p 35) puisque ce système impose un orateur, émetteur du message savoir et un auditoire, uniquement récepteur au moment de la présentation. Il faut également noter la différence entre l'orateur et l'auditeur : le premier détient le savoir et est qualifié « d'expert », le second est disposé à acquérir le savoir. Les auteurs énoncent alors l'idée « d'une dissymétrie des savoirs », le but étant de tendre vers une connaissance commune, in fine.

La présentation orale doit donc prendre en compte les particularités de l'auditoire, s'adapter (aspect langagier notamment, comme précisé en 2.2) afin de transmettre le savoir « expert » et permettre une construction réelle des apprentissages de l'auditeur mais aussi une consolidation du savoir pour l'orateur expert.

2.2.2 Les apports et objectifs didactiques de la présentation orale

Comme il a été précisé, l'oral doit être pris dans toutes ses dimensions et donc s'engager dans une didactique adaptée. La présentation orale doit donc s'appuyer sur une didactique répondant aux particularités de ce type d'oral, dit réflexif.

Phil et Dori Schlemmer (2013), chercheurs canadiens, partent de l'hypothèse que pour enseigner, il faut avoir compris ce que l'on va transmettre. Ainsi, en proposant aux élèves de

construire et transmettre des présentations orales, l'élève se retrouve non plus dans un rôle d'apprenant mais dans un rôle d'enseignant. L'apprentissage semble alors plus durable et plus performant puisqu'il faut une bonne compréhension du savoir pour pouvoir le transmettre. Dans l'idée de la « dissymétrie des savoirs » énoncée juste alors, on a donc un « expert » détenant le savoir et un apprenant en attente de détenir ce savoir.

Les deux auteurs ont mis en évidence les différents apports de ce dispositif. En quittant son rôle d'apprenant pour enseigner à ses pairs, l'élève augmente ses capacités langagières et acquiert une meilleure confiance en lui-même. La variabilité des sujets permet également une liberté d'expression malgré une méthodologie stricte à suivre. Cette variabilité joue également sur la motivation des élèves. Ces derniers peuvent aussi s'auto positionner et s'autoévaluer en devenant experts de leur savoir. Du côté de l'enseignant, une réelle différenciation est envisageable que ce soit sur les attentes finales ou les outils proposés. Par exemple, l'enseignant peut différencier son évaluation en ajoutant ou supprimant certains items, hors ceux étant des objectifs principaux, en fonction des élèves. De plus, il peut également varier les outils mis à disposition en différenciant les procédures et tâches demandées (forme de la trace écrite, variation des supports mis à disposition et des consignes...). Certains élèves peuvent faire leur présentation en s'appuyant seulement sur leur support (affiche, powerpoint) alors que d'autres peuvent s'appuyer sur des aides complémentaires telles que des notes plus ou moins détaillées.

Phil et Dori Schlemmer (2013) ont identifié quatre objectifs aux présentations orales. Dans un premier temps, ces présentations permettraient aux élèves d'accroître leurs capacités en termes de communication en travaillant par le biais de projets. De plus, la classe bénéficierait d'un meilleur climat en favorisant les liens socioaffectifs. Pour l'enseignant, ce dispositif permet, en accord avec les bulletins officiels de l'Education Nationale, de mettre en place des outils de différenciation afin de faire progresser chaque élève, dans l'idée d'une école inclusive. Enfin, le dernier objectif énoncé est que les présentations orales permettent de faire du lien entre, d'une part, les objectifs définis par les programmes et d'autre part, la réussite des élèves en permettant un climat de classe favorable.

De plus, ce dispositif semble plus efficace que ceux basés sur l'écrit. En effet, si on regarde l'étude entreprise par D. Sousa (2002) et explicité dans son ouvrage, le pourcentage de rétention des connaissances après un apprentissage proposant des présentations orales est neuf fois supérieur à un apprentissage basé sur la lecture d'un texte.

Comme précisé plus haut, afin de réduire la « dissymétrie » entre l'expert et l'apprenant, l'« expert » doit maîtriser les outils lui permettant de transmettre son savoir en tenant compte des particularités des apprenants. Les auteurs citent quelques outils précis comme : « une élocution claire et distincte, une explicitation des aspects « metadiscusifs » de l'exposé tels que le plan, le thème, le changement de partie et la lisibilité et la pertinence des documents auxiliaires utilisés » (2013 p15-16). Outre l'aspect langagier, l'apprentissage de la présentation orale passe par l'utilisation d'outils propres à ce type d'oral (affiches, PowerPoint ...) ainsi qu'une méthodologie précise qui doit donc faire partie intégrante d'un apprentissage.

L'enfant doit alors passer par différentes étapes d'apprentissage afin de construire une présentation planifiée à l'avance et suivant une méthodologie précise.

Au niveau de l'aspect langagier pur, l'élève a besoin d'enrichir son vocabulaire mais aussi d'avoir des outils lui permettant de débiter, de faire une transition, de conclure, de s'organiser afin de produire un oral cohérent. Parmi ces outils, les auteurs distinguent « l'usage des marqueurs de structuration de discours » (donc, mais, ...), « des organisateurs temporels » afin de structurer les différentes parties de la présentation.

G. Zahn (1998), ajoute, aux idées des auteurs précédents, la perspective de l'importance du contexte. L'orateur devra choisir certaines « stratégies linguistiques et discursives » en fonction du contexte dans lequel il se trouve. Le système discursif que l'auteur qualifie comme « un répertoire de formes et d'opérations linguistiques spécifiques à un genre » (1998, p13), sera adapté afin de construire une présentation illustrée, portant une thématique claire et une structure identifiable par l'auditeur. Pour ce faire, elle propose l'idée d'aborder sa séquence sous forme de « modules », en traitant les difficultés liées à ce type d'oral, une par une. L'idée serait alors de fonctionner par étapes, en travaillant sur un seul aspect de la présentation orale à la fois. Ainsi, l'auteure découpe sa séquence en six modules ayant chacun un objectif précis (1998, p6) : « la prise de conscience et gestion de la situation de communication et d'énonciation d'un exposé » telle que la prise en compte de l'auditeur ; « l'exploitation de sources d'information diverses », c'est-à-dire la prise en compte des différentes sources du savoir, « la prise de conscience des éléments extralinguistiques », afin que l'élève comprenne que la communication ne passe pas seulement par la voix mais aussi par le corps, les gestes, la posture ; « la planification, structuration d'un exposé », tel que le plan, les sous parties, les thèmes ; « l'introduction d'exemple explicatifs et illustratifs », afin d'exploiter les supports retenus et « le développement d'une compétence métadiscursive », afin que l'élève explicite sa présentation en énonçant son plan ou en présentant ses différentes parties, en présentant une

introduction et une conclusion. Ce travail doit être fait en permettant aux élèves de construire, en parallèle, au fil de la séquence, leur présentation orale.

2.2.3 Les enjeux actuels de la présentation orale

Les enseignants sont conscients des enjeux de l'oral et l'importance de son apprentissage sous ses différentes formes. Malgré tout, J. Dolz et B. Schneuwly (1998) montrent que, bien que ce type d'oral soit souvent pratiqué en classe, « il l'est sans qu'un véritable travail didactique soit effectué, sans que la construction langagière fasse l'objet d'activités en classe, sans que des stratégies concrètes d'intervention et des procédures explicites d'évaluation soient mises en œuvre. » (1998). Les auteurs ajoutent alors que, bien souvent, les présentations faites sont le reflet de « dons » ou d'apprentissages faits dans la sphère familiale. G. Zahnd (1998) fait le même constat dans ses recherches en Suisse, en précisant donc l'importance d'apporter, aux enseignants, un modèle didactique, en partant du postulat que l'oral s'enseigne comme tout autre apprentissage.

Sans ce modèle didactique, les pratiques sont alors porteuses d'inégalités dès le départ, les élèves n'ayant pas reçus les mêmes pédagogies au cours de leur scolarité mais aussi au sein de la sphère familiale. L'importance d'une pédagogie des présentations orales réside donc dans l'importance d'apporter à chaque élève les mêmes outils, les mêmes connaissances dans l'idée d'une école équitable. Le but étant d'arriver à produire une présentation « spontanée » en s'appuyant sur les outils acquis et quelques aides mnémotechniques.

L'enjeu principal est donc, dans un souci d'équité, de permettre à tous les élèves d'aboutir à un apprentissage de la didactique de la présentation orale en donnant d'une part les « outils » pour construire la présentation et d'autres par les moyens et codes afin de présenter son savoir à un auditoire. L'objectif est alors de réduire les inégalités de départ propre à chaque élève et de plus, de réduire les difficultés propres à chaque élève en différenciant les outils mis à leur disposition.

De plus, comme précisé plus haut, un des enjeux est également de proposer aux enseignants un modèle didactique afin de construire chez les élèves les normes et codes propres aux présentations orales. Ce dispositif étant utilisé dans les classes de manière récurrente il est important que ce dispositif fasse l'objet d'un apprentissage et ne repose pas seulement sur des prérequis propres au cercle familiale.

2.3. La présentation orale dans une démarche d'investigation en sciences.

2.3.1 La démarche d'investigation...

Françoise Drouard, dans son ouvrage « La démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences » (2009), a observé l'instauration de cette démarche et son fonctionnement à travers ce qui a été préconisée en France par l'opération «La main à la pâte » (1996) puis par le plan de rénovation de l'enseignement des sciences à l'école primaire (2000) et, enfin, par les programmes officiels de l'éducation nationale pour l'école primaire (2002, 2007, 2008) ainsi que dans les documents d'accompagnement et d'application des programmes de 2002.

La démarche a alors été représentée par l'auteure dans un schéma découpé en sept étapes :

- une situation fonctionnelle (suite à la réalisation d'un projet ou vécue dans une autre discipline par exemple) ou d'une situation de départ (contexte de départ) qui déclenche des questionnements, étonnements et la formulation du problème à résoudre ;
- Explications, réponses possibles à partir de ses connaissances ou le raisonnement et la formulation d'hypothèses à tester pour la résolution du problème en question ;
- Etablissement d'un ou plusieurs protocoles pour tester les hypothèses selon celles qui ont été définies : expérimentation (ne faire varier qu'un facteur à la fois, recueil des résultats par mesures ou observations), « tâtonnement expérimental » (plusieurs essais possibles et comparaisons des résultats), modélisation (raisonner par analogie, en construisant un modèle de raisonnement), observation (de la réalité ou de données « immédiates » : images, données chiffrées, résultats d'expériences), recherche documentaire (lecture d'ouvrage documentaires ou interview de personnes compétentes).
- Mise en relation des résultats avec les hypothèses formulées : validation ou non d'une ou plusieurs hypothèses.
- Synthèse de l'ensemble des hypothèses validées et invalidées : structuration du savoir construit (trace écrite).
- Confrontation au savoir « savant ».
- Réinvestissement du savoir dans une nouvelle situation (recontextualisation).
-

2.3.2 ...et son rapport à l'oral.

La démarche d'investigation, décrite en amont, par son fonctionnement que l'on peut considérer comme constructiviste, donc étroitement liée aux interactions entre pairs et aux tâtonnements,

va alors proposer aux élèves différents temps de langage oral qui prendront une place très importante dans le bon déroulement de la démarche elle-même et en vue des apprentissages en jeu. Le langage oral dit « réflexif » prend alors toute sa place de par la posture de « participant réel » à diverses interactions dans laquelle il place l'élève.

Il s'agit alors de constater qu'au préalable, un temps de discussion sera nécessaire à la formulation et l'appropriation du problème née de la situation de départ par la classe. Au sein de ces échanges, se mêleront remarques, questions, suppositions et affirmations de la part des élèves confrontés à la situation problème. Puis, un débat va s'instaurer autour des premières réponses apportées à la situation de départ et au problème formulé. Que les premières réponses à la problématique initiale émanent de l'individu ou du groupe, qu'elles soient écrites ou oralisées immédiatement, elles vont permettre l'instauration d'un véritable échange nécessaire à la poursuite de la démarche de réflexion chez l'élève et nécessiteront un rôle important de la part de l'enseignant en termes de régulation du débat. Ici apparaît nettement l'aspect constructiviste de la démarche : la régulation et l'étayage apportés par l'enseignant au moment de l'interaction ne sont pas garants d'une « bonne réponse » mais de mettre en évidence, en les respectant et en les prenant réellement en compte, les pensées de chacun, aussi extravagantes soient-elles vis-à-vis du contexte scientifique, de faire discuter des oppositions éventuelles, de faire comprendre à toute la classe qu'il y a une multitude de réponses possibles à envisager et d'autres impossibles du fait de ce que l'on sait déjà. Ce débat aura ensuite pour finalité la formulation d'hypothèses à tester, compatibles avec ce que l'on sait déjà et testables ou observables dans le cadre de la séquence en classe.

Puis, il s'agira de définir un protocole de vérification des hypothèses qui comportera des étapes d'interactions orales nécessaires. Notamment, dans le cadre d'une expérimentation, nous trouverons: la définition d'objectifs par rapport à l'expérience à mener pour savoir ce que l'on cherche, se représenter ce qu'il peut se passer par rapport au paramètre sur lequel on souhaite agir et comment nous vérifierons les évolutions éventuelles, prévoir l'expérimentation précisément (dispositif expérimental, étapes envisagées, modalités d'observation des résultats) ainsi que le matériel qui lui sera nécessaire. Au moment de la trace écrite, la question du vocabulaire va prendre toute son importance. Les termes du langage courant utilisés pour décrire des phénomènes scientifiques sont peu adaptés et trop approximatifs ou polysémiques, il s'agira donc pour l'enseignant de prêter attention dans la construction oralisée collective de la trace écrite d'adapter sa posture d'étayage à partir des constats des élèves.

D'une manière plus générale, Ducancel (1995) dans son ouvrage « Apprentissages langagiers, apprentissages scientifiques » va finalement réaffirmer ce constat : « Dans les activités fonctionnelles, la communication est centrée sur l'interlocution, la régulation de l'activité du groupe et de ses membres » (1995, p7). Si des « contenus de pensée » s'expriment et s'échangent, c'est occasionnellement, de manière incidente, sans qu'ils deviennent le thème des interactions. C'est tout le contraire dans les résolutions de problèmes scientifiques. Tout du long de celles-ci, la communication verbale est « performative » dans la mesure où « les formulations successives se confondent (avec) les progrès de la pensée scientifique » des élèves. » (p7).

2.3.3 Les apports d'une présentation orale en sciences.

Au-delà du lien très étroit que nous avons pu observer entre une démarche d'investigation, qui s'inscrit pleinement dans une approche constructiviste des apprentissages, et un langage oral « réflexif » incluant une posture enseignante adaptée, nous avons fait le choix de nous appuyer sur un genre formel de l'oral en classe : une présentation orale qui intervient à deux reprises au sein de notre séquence sur le monde du vivant. Pourquoi ce choix et quels apports de ce temps de travail spécifique au langage oral lui-même en lien avec les apprentissages visés dans le domaine « questionner le monde » ?

Il s'agit de constater dès lors que le lien entre activités langagières orales et activités scientifiques nous a semblé suffisamment étroit pour supposer qu'un travail approfondi sur le premier domaine enrichirait considérablement les apprentissages du second. Nous nous appuyerons alors sur les observations de Ducancel (1995) qui, dans son article, aborde la question des « enjeux linguistiques des activités scientifiques » (p9). Il y apparaît tout d'abord, à partir des résultats de la recherche Reso (Ducancel, 1989), qui s'intéresse aux modalités didactiques d'un enseignement du français par résolutions de problèmes, que l'entrée des élèves dans des situations de résolutions de problèmes en sciences est avant tout conditionnée par les paramètres des situations de communication et l'activité de discours à l'œuvre.

Une autre recherche dans le même article : Semio (Yziquel dans Romian et coll., 1989, Ducancel p10) constate que ce sont les situations de communication et de production-réception du discours en sciences, qui permettent, à terme, des opérations de « transcodage » (passage de l'oral à l'écrit par exemple) de la part des élèves et une réelle appropriation des codes par ces derniers. Ainsi, ceux-ci pourront davantage prendre conscience de la spécificité des codes

utilisés (schéma, dessin, image, texte, écrit...) en sciences, des relations entre eux, dans un contexte de production de discours.

Dès lors, outre les apports indéniables du langage oral tout au long d'une démarche d'investigation en sciences, la présence d'un travail approfondi sur un oral plus « réflexif » que représente la présentation orale selon nous, favoriserait l'acquisition réelle et pérenne du vocabulaire spécifique et des concepts et mécanismes en jeu.

3. Problématique

Le langage, au-delà de sa dimension physiologique commune, sauf handicap, à l'ensemble des individus, va pourtant rendre compte de disparités importantes d'un point de vue communicationnel. En terme de communication, le langage se manifeste alors sous des formes écrites et orales qui n'ont pas toujours été considérées de la même manière au sein des apprentissages. Le support oral fait désormais partie intégrante des enseignements tant transversaux que fondamentaux. Or, celui – ci soulève de nouveaux enjeux pédagogiques, que ce soit du point de vue de l'apprenant ou de l'enseignant en termes d'inégalités interindividuelles et de mises en œuvre didactiques en classe. Un oral dit « réflexif », rendant l'élève véritablement acteur de ses apprentissages, ainsi que des postures enseignantes adaptées, seront alors nécessaires à la mise en œuvre d'une progression commune en classe. Dans le cadre d'une école inclusive qui prend en compte la diversité des élèves, l'oral ne peut donc plus se résoudre à un outil au service des apprentissages mais devient aussi l'objet d'un enseignement à part entière ayant des compétences visées spécifiques, ces deux dimensions étant néanmoins interdépendantes. C'est ainsi que nous avons fait le choix d'utiliser une présentation orale, en vue des apprentissages visés, dans une séquence sur le monde du vivant au cycle 2. Celle-ci s'insérera au sein d'une démarche d'investigation qui semble intégrer pleinement les enjeux d'un oral réflexif. Dès lors, en prenant en compte les enjeux précédemment soulevés, nous nous questionnerons de la manière suivante :

Que peuvent apporter l'utilisation de la présentation orale ou le compte rendu écrit en situation de production ou de réception, dans le cadre d'une séquence d'apprentissage sur le monde du vivant en découverte du monde au cycle 2 ?

Nos hypothèses de départ seront :

- Si la préparation d'une présentation orale, accompagné d'un étayage spécifique par l'enseignant, est plus pertinente du point de vue de l'appropriation des apprentissages

scientifiques par les élèves, alors il devrait y avoir une meilleure acquisition des connaissances par ceux qui ont préparé et présenté l'oral *et ce sur le court et long terme*.

- Si la préparation d'un rendu écrit en science est plus pertinente du point de vue de la maîtrise d'un vocabulaire technique, alors les élèves qui le produisent devraient avoir une meilleure acquisition de celui-ci.
- Si l'écoute d'une présentation orale en science est plus pertinente du point de vue de la mémorisation des données scientifiques (à court terme) que la lecture d'un écrit, alors les élèves récepteurs de l'oral devraient retenir plus facilement les informations transmises.

4. Méthode

4.1 Participants

La population choisie dans le cadre de cette étude se situe au sein d'une école primaire dans le sud de la Drôme. L'établissement comporte un public varié, issu de différentes catégories socio-professionnelles. La diversité socio-culturelle que présente cette école montre des différences interindividuelles importantes au niveau langagier, certaines familles ne parlant pas français dans la sphère familiale. L'étude porte sur une classe de CE2 qualifiée de « savants » du fait que ce sont eux qui vont construire les présentations orales et les comptes rendus écrits afin de transmettre leurs savoirs et une classe de CE1 qualifiée « d'apprenants » de par leur statut de récepteurs des savoirs.

Les participants « savants », c'est-à-dire détenteurs des savoirs, se composent de 23 élèves, 13 filles et 10 garçons, d'une classe de CE2. L'âge des élèves varie entre 8 et 10 ans au moment de l'expérimentation. Afin de répondre aux besoins de l'étude, 22 élèves « apprenants », non détenteurs des savoirs en cours d'acquisition, en CE1 et appartenant à la même école, ont également été sollicités.

Pour répondre aux hypothèses de départ, les participants ont été répartis comme suit :

- Les élèves de CE2 ont été répartis en binômes (trinôme pour un groupe au vue du nombre impair de participants) et divisés en deux groupes : un groupe préparant et présentant, en binôme, une présentation orale et un groupe préparant, en binôme également, un compte rendu écrit. Au cours de la séquence, les groupes se sont alternés afin que chaque binôme puisse être testé selon les deux modalités de travail (écrite et orale).

- Les CE1, quant à eux, ont été également répartis en binômes et divisés en deux groupes qui ont également échangé leur rôle au fil de la séquence : un groupe récepteur des présentations orales ainsi qu'un groupe récepteur des comptes rendus écrits.

De plus, une réflexion s'est faite sur la constitution des binômes pour les élèves de CE2. En effet, l'objectif était de faire des binômes hétérogènes concernant les compétences orales de chacun afin de ne pas mettre des élèves en difficulté et de permettre une entre-aide commune. Suite à un exercice de réinvestissement, les groupes ont pu être formés. De plus, dans l'idée de travailler sur des notions d'Education Morale et Civique et en particulier la cohésion de groupe et la parité homme-femme, le choix d'établir des binômes mixtes fut fait.

4.2. Matériel et procédure

4.2.1. Le dispositif mis en place

L'expérimentation s'est faite par le biais d'une séquence, composée de sept séances de 45 minutes et d'un temps supplémentaire de présentation des supports oraux et écrits construits (environ quatre fois 20 minutes).

Le plan de séquence construit, afin de répondre à la problématique et tester les hypothèses élaborées à partir de celle-ci, fut le suivant :

<p><u>Séance 1</u></p> <p>Découverte des supports</p>	<p><u>Phase de découverte</u> Présentation :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maquettes d'affiches - Vidéos d'exposés et présentations orales d'enfants - Compte rendu écrit <p><u>Prise de représentation « les présentations orales »</u> Questionnaire de prise de représentation sur une présentation orale</p> <p><u>Mise en commun</u> Présentation des grilles d'autoévaluation « présentation orale » et « compte rendu écrit »</p>
<p><u>Séance 2</u></p> <p>Prise de représentations/Découverte</p> <p>Recherche/Expérimentation/Insitutionnalisation</p>	<p><u>Prise de représentations</u> Les étapes de la vie d'une plante à fleurs. (dessin) Les besoins d'une plante à fleurs (question) <u>Définitions d'hypothèses (affiche).</u> Mise en commun des hypothèses / construction d'une affiche collective</p> <p><u>Phase d'expérimentation</u> Lancement de l'expérimentation par rapport aux hypothèses des besoins d'une plante à fleurs (focalisation sur le critère lumière : lumière continue, lumière normale, obscurité totale). <u>Recherche en lien avec les hypothèses sur le cycle de vie d'une plante à fleurs</u> Texte documentaire. Questions à partir du texte et réponses aux hypothèses à l'oral collectif : construction d'une affiche collective et traces écrites individuelles.</p>
<p><u>Séance 3</u></p> <p>Réinvestissement/Préparation des présentations orales et écrites</p>	<p><u>Réinvestissement à partir des cahiers de la luciole</u> (matin en autonomie). Binômes hétérogènes et mixtes constitués l'après-midi en fonction des résultats des réinvestissements. Visionnage vidéo cycle de vie d'une plante à fleurs en timelaps.</p> <p><u>Phase de construction des supports écrits et oraux</u> Constitution des groupes Préparation des présentations orales et des comptes rendus écrits rendant compte des apprentissages acquis sur les étapes du cycle de vie d'une plante à fleurs.</p>

	Utilisation des grilles d'autoévaluation et étayage du PE.
<u>Séance 4</u> Préparation des supports	<u>Phase de construction</u> Préparation, en binôme, des présentations orales (avec affiches) et des comptes rendus écrits.
<u>Présentation aux CE1</u>	CE2 : Présentations orales + temps d'échanges Distribution des comptes rendus écrits CE1 : Réception des connaissances et répondre au QCM sur les étapes d'une plante à fleurs
<u>Séance 5</u> Evaluation cycle de vie Recherche : les besoins vitaux. Institutionnalisation	<u>Phase de restitution</u> Evaluation sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs (sans que les élèves n'aient eu consignes de relire la leçon) <u>Phase d'expérimentation</u> Retours sur expérimentation Réponses aux hypothèses et apports. <u>Phase d'institutionnalisation</u> Trace écrite
<u>Séance 6</u> Réinvestissement/Préparation des présentations orales et écrites	<u>Réinvestissement à partir des cahiers de la luciole</u> (matin en autonomie). Binômes hétérogènes constitués l'après-midi en fonction des résultats des réinvestissements. Constitution de deux grands groupes de binômes : préparations orales et écrites à partir des besoins vitaux d'une plante à fleur. <u>Phase de préparation des supports écrits et oraux</u> Constitution des groupes Préparation des présentations orales et des comptes rendus écrits rendant compte des apprentissages acquis sur les besoins d'une plante à fleurs. Utilisation des grilles d'autoévaluation et étayage du PE.
<u>Séance 7</u> Préparation + présentation	<u>Préparation des présentations orales et des comptes rendus écrits</u> fin de préparation <u>Présentations orales</u> CE2 : Transmission des comptes rendus écrits (dactylographiés) Présentation orale CE1 : Réception des supports écrits ou oraux et QCM sur les besoins d'une plante à fleurs
<u>Evaluation</u>	<u>Phase de restitution</u> Evaluation sur les besoins d'une plante à fleurs (sans que les élèves n'aient eu consignes de relire la leçon)

4.2.2. Les prises de représentation

La séquence expérimentée s'inscrivant dans le domaine « questionner le monde » et dans l'idée de la démarche expérimentale, la séquence a débuté par une prise de représentation sur la présentation orale. Ce questionnaire (*Annexe 1*) a permis aux élèves et à l'enseignant de faire un état des lieux des représentations de départ, sur l'objet en lui-même et sur la méthodologie envisagée, et de leurs évolutions puisque le test fut redonné aux élèves en fin de séquence.

Les deux autres prises de représentation concernent des notions scientifiques. Dans le cadre de la démarche expérimentale, les élèves ont dû se questionner sur leurs représentations vis-à-vis du cycle de vie d'une plante à fleurs, les différentes étapes successives ainsi que sur les besoins de la plante à fleurs avec une focalisation sur les besoins cycliques de lumière. Ces deux prises de représentations, regroupées sur une fiche et présentées en *Annexe 2* ont également été faites en séance 1 et ont abouti à des affiches collectives présentant les différentes hypothèses émises par les élèves. Cet état des lieux permet de se rendre compte, par comparaison avec les évaluations sommatives, de l'acquisition des connaissances faites.

4.2.3 Les grilles d'autoévaluation

Une fois les représentations prises concernant la présentation orale, deux grilles d'autoévaluation ont été construites partiellement avec les élèves, (*annexe 2 et 3*) afin de leur permettre de construire une présentation orale et un compte rendu écrit comportant les codes propres à chacun, tel que le code gestuel propre à l'oral, et d'identifier les similarités entre ces deux genres (titre, introduction ...). De cette manière, les élèves ont intégré les normes propres à chaque support, construit leur présentation (écrite et orale) en respectant ces normes et ont également pu s'autoévaluer par la suite. Ces grilles, données en séances 3 et 6 en fonction du support réalisé par chaque binôme à ce moment-là ont permis de donner une trame à suivre aux élèves et ainsi faciliter l'étayage pour le professeur. En effet, lorsque les élèves disaient qu'ils avaient finis, un peu hâtivement pour certains, la grille permettait de reprendre avec eux les différents points et d'estimer ceux manquants ou à retravailler. Ainsi, le rôle du PE doit se situer dans l'accompagnement voire pour certains groupes, ayant intégré l'idée de vérification point par point, le lâcher prise puisque ces élèves possèdent, à ce stade, tous les outils nécessaires pour aboutir à la tâche.

4.2.4. Les phases de recherches expérimentales

Afin de valider ou d'invalider les hypothèses mises en commun et dans le cadre de la démarche d'investigation les élèves ont expérimenté, se sont documentés afin de valider ou d'invalider leurs hypothèses de départ.

Ainsi, pour vérifier le besoin cyclique de lumière, les élèves ont monté le dispositif suivant : par groupe de 4, ils ont choisi 3 plantes à fleurs en faisant varier les modalités suivantes : une plante est restée à la lumière en continue durant 15 jours à l'aide de minuteurs, une plante est restée dans l'obscurité totale durant 2 semaines et une troisième est restée à la fenêtre avec donc une alternance jour/nuit durant la même période. Chaque groupe (6 groupes

au total) s'est occupé d'arroser les plantes durant cette période. A la fin des deux semaines les élèves ont rempli une grille d'analyse en observant leurs résultats : seule les plantes ayant reçu des phases de lumière et d'obscurité ont grandi et étaient en bonne santé (feuilles non fripés, plante plus grande que les autres ...).

Dans le cadre de la démarche expérimentale toujours, les élèves ont validé ou invalidé leurs hypothèses concernant les étapes de la vie d'une plante à fleurs, en incorporant la notion de cycle et en utilisant des recherches documentaires. Ainsi, les élèves ont dû lire un texte, se l'approprier mais surtout en extraire les informations clés répondant à leurs hypothèses.

De plus, les mises en commun ont permis de valider les savoirs appris et d'invalider les fausses croyances de départ mais aussi celle persistant toujours (par exemple sur le fait qu'une fois morte la plante ne redonne pas de graines).

4.2.5. Les préparations orales et écrites

Chaque binôme a disposé de deux séances afin de préparer les présentations orales et les comptes rendus écrits. La préparation s'est faite avec l'aide des grilles d'autoévaluation comme précisé précédemment. Durant cette phase, l'enseignant a un rôle déterminant puisque qu'il doit accompagner les élèves dans leur tâche mais tout en laissant place à la créativité et l'individualité de chaque binôme. Malgré des connaissances communes, les supports aux représentations orales étaient par exemple variés. En effet, certaines affiches présentaient des dessins annotés, d'autres des images mises à disposition. Les binômes ont également variés leur modalité de travail : certains se sont divisés le travail puis ont mis en commun, d'autres ont tous fait ensemble puis se sont séparés les parties qu'ils allaient présenter. Les préparations ont donc été variées et propres à chaque groupe et le rôle de l'enseignant n'était plus dans le contrôle mais davantage dans un maintien de la tâche et un étayage selon les besoins propres à chaque élèves.

4.2.6. Les évaluations sommatives

Afin de tester les hypothèses, les deux groupes de CE2 devaient, en fin de séquence rendre compte de leurs apprentissages. Ainsi, deux évaluations ont été construites (une sur les étapes du cycle de vie d'une plante à fleurs, l'autre sur les besoins vitaux d'une plante à fleurs notamment concernant le cycle de lumière) afin de tester de manière indifférenciée les deux groupes et rendre compte des variations attendues. De plus, pour ne pas biaiser les résultats, les élèves n'ont pas été mis au courant de ces bilans, afin qu'ils n'apprennent pas chez eux les

notions étudiées. De même, afin de tester dans la durée la qualité et la durée de rétention des notions et concepts étudiés, une seconde évaluation sur les besoins d'une plante a été réalisée deux mois après l'expérimentation dans le cadre d'un projet potager mis en place. Cette seconde évaluation a permis de rendre compte des résultats dans un temps long et donc d'étudier quel support permettait une meilleure rétention dans le temps. Afin d'analyser ces résultats, plusieurs critères ont été retenus :

- Concernant le premier bilan, les points analysés furent la présence des différentes étapes chronologiques en corrélation avec le nombre de mots de vocabulaire spécifiques utilisés ainsi qu'une question ouverte sur la compréhension du terme « cycle de vie ».
- Pour le second bilan, les critères retenus portaient sur le nombre de besoins identifiés, sur une échelle de 0 à 4 (eau, terre, soleil, obscurité) ainsi qu'un vrai ou faux portant sur les besoins d'alternance jour/nuit.

4.2.7. Les questionnaires des « auditeurs »

Les hypothèses présentant la dualité messenger/récepteur, deux questionnaires ont été élaborés afin de rendre compte des éléments retenus par les CE1 suite aux présentations orales et aux comptes rendus écrits auxquelles ils ont été soumis. Le premier questionnaire (*annexe 5*) se compose de 5 items, sous forme d'un « vrai » ou « faux », concernant les étapes de la vie d'une plante mais également portant sur le vocabulaire spécifique à la séance (fructification, floraison, germination, croissance et vieillissement), les scores allant de 0 (aucune réponse juste) à 5 (toutes les réponses cochées sont correctes). Le second questionnaire (*annexe 6*), portant sur les besoins d'une plante à fleurs se compose de 3 items, sous forme d'un « vrai » ou « faux » également. Afin de ne pas biaiser les résultats, les participants, qu'ils aient reçus les notions par le biais d'un support oral ou écrit, ont tous reçu le même questionnaire. De plus, afin de porter à bien cette séquence, il a fallu s'interroger sur les procédures d'étayage et de différenciation à mettre en place.

4.2.8 La constitution des groupes

Ainsi, les groupes et les binômes ont été pensés afin de construire des groupes d'étude homogènes. Les élèves ayant un vocabulaire riche et une aisance à l'oral ont été placés avec des élèves ayant plus de difficultés sur ces notions évoquées. De même les élèves les plus à l'aise à l'écrit et ceux ayant davantage de difficultés ont été rassemblés afin de permettre un certain équilibre dans les binômes.

4.2.9 Le travail de différenciation

Comme précisé en amont, la différenciation passait dans un premier temps par la singularité des besoins de chacun et donc l'objectif était de permettre à chaque élève de pallier à ses difficultés et d'aboutir à la tâche finale.

Certains élèves ont également montré certaines angoisses quant à se retrouver devant un auditoire. Des phases d'enrôlement et de maintien de l'activité ont dû être faites afin de pallier à ces peurs. Il a fallu par exemple pour un élève en particulier, qu'il apprenne par cœur son texte afin de se sentir prêt à passer devant un public. Cet élève a eu besoin de beaucoup de feedbacks positifs tout au long de la séance afin d'améliorer sa confiance en soi.

De plus, certains élèves plutôt passifs laissaient leur binôme régir le travail. Un travail a donc été fait pour permettre à chacun de donner ses idées. Pour certains élèves, ils étaient alors bénéfiques de passer par des phases de travail individuel (découper le travail en deux) puis de passer à une phase de mise en commun.

Face aux différences d'aisance à l'oral et selon les besoins spécifiques de chacun, tous les élèves n'ont pas fait leur présentation orale de la même manière. En effet, selon leur ressenti certains ont présenté leurs parties sans notes, d'autres n'ont inscrit que quelques mots afin d'avoir une trame à suivre alors que certains ont eu besoin d'écrire l'ensemble des informations qu'ils devaient transmettre.

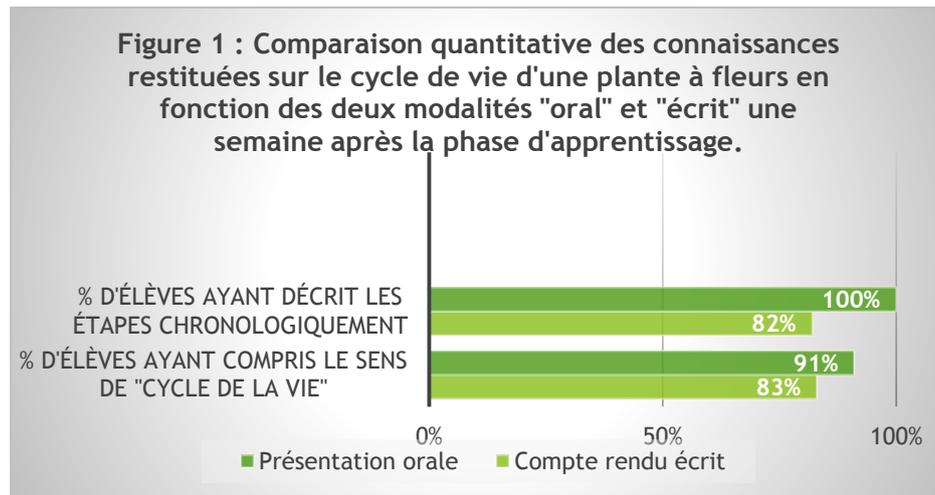
5. Résultats

5.1 Comparaison des deux groupes (oral et écrit) en termes d'acquisition des connaissances sur le court et long terme.

5.1.1 Rappel de l'hypothèse 1

L'hypothèse 1 testée au sein de la population choisie était « Si la préparation d'une présentation orale, accompagnée d'un étayage spécifique par l'enseignant, est plus pertinente du point de vue de l'appropriation des apprentissages scientifiques par les élèves, alors il devrait y avoir une meilleure acquisition des connaissances par ceux qui ont préparé et présenté l'oral et ce sur le court et long terme. »

5.1.2 Résultats en lien avec l'hypothèse 1



En analysant la *figure 1*, d'un point de vue quantitatif, on note que la totalité des élèves qui ont construit et présenté un travail oral ont restitué les différentes étapes du cycle de vie d'une plante à fleurs, dans l'ordre chronologique. En comparaison, 82% des élèves qui ont produit un compte rendu écrit ont également retranscrit les différentes étapes malgré des phases d'apprentissage communes au départ (recherche documentaire, mise en commun, trace écrite). De même, d'un point de vue quantitatif toujours, on constate que 91% des sujets « présentation orale » ont répondu correctement à la question concernant le sens du terme « cycle » alors que 83% des sujets « compte rendu » ont fait de même.

On peut donc également déduire que, globalement, la construction et l'utilisation d'une présentation orale améliorent les capacités de rappel des connaissances étudiées comparativement à l'élaboration d'un compte rendu écrit même si ces écarts semblent tout de même minimes (lorsque l'on regarde le nombre de participant et non le pourcentage dans le *tableau 1*, les écarts se réduisent à un sujet).

Tableau 1 : Restitution des connaissances sur le cycle de vie d'une plante à fleurs en fonction du support (écrit ou oral) réalisé une semaine après la phase d'apprentissage.

Connaissances visées :		Compte rendu Ecrit	Présentation Oral
Les étapes d'une plante à fleurs	Utilisation d'au moins quatre mots de vocabulaire précis (germination, croissance, floraison, fructification, vieillissement)	18% (2)	67% (8)
	Description des étapes en utilisant 2 ou 3 mots de vocabulaire précis	27% (3)	16.5% (2)
	Description des étapes sans utilisation du vocabulaire	37% (4)	16.5% (2)
	Réponse erronée (pas de description ou description erronée) / absence de réponse	18% (2)	
Total		11	12
Le sens du terme « cycle »	Réponse correcte avec explication	45.5% (5)	75% (9)
	Réponse correcte sans explication	45.5% (5)	8% (1)
	Réponse incorrecte / absence de réponse	9% (1)	17% (2)
Total		11	12

D'un point de vue qualitatif, le tableau 1 relève que 45% des élèves ayant produit un compte rendu écrit ont décrit les étapes de la vie d'une plante à fleurs en utilisant au moins trois mots de vocabulaires appris contre 83% pour les élèves ayant fait une présentation orale. De même 75% de ces derniers ont répondu à la question concernant le sens du terme « cycle » en donnant une explication pour illustrer leur réponse alors que seulement 45.5% des binômes à l'écrit ont étayé leur réponse.

Il semblerait donc que le passage par l'oral, en plus de permettre une meilleure acquisition des connaissances, rende compte d'une meilleure performance en terme qualitatif et ce de manière conséquente.

Tableau 2 : Restitution des connaissances sur les besoins d'une plante à fleurs en fonction du support (écrit ou oral) réalisé une semaine après la phase d'apprentissage.

		Compte rendu Ecrit	Présentation Oral
Les besoins d'une plante à fleurs	Restitution des quatre besoins identifiés (eau, obscurité, terre, soleil)	67% (8)	63.5% (7)
	Restitution d'au moins trois besoins	16.5% (2)	27.5% (3)
	Restitution de moins de 3 besoins	16.5% (2)	9% (1)
Le cycle de la lumière	Identifie le besoins d'alternance lumière et d'obscurité	91.5% (11)	100% (11)
	Réponse incorrecte / absence de réponse	8.5% (1)	0% (0)

La deuxième partie de la séquence permettait aux élèves d'échanger de rôle afin que chaque binôme travaille les compétences de l'oral et celles de l'écrit. Les résultats concernant les besoins varient des résultats précédents. En effet, d'un point de vue quantitatif, lorsque l'on analyse le *tableau 2* et que l'on compare *les figures 2,3 et 4*, sur le court terme, les élèves ayant travaillé sur les compétences de l'oral avec la présentation orale ont de meilleurs résultats puisque 91% d'entre eux ont restitué au moins trois besoins identifiés auparavant comparé aux élèves ayant travaillé les compétences propres à l'écrit et dont 83.5% ont restitué au moins trois besoins. Malgré tout, d'un point de vue qualitatif cette fois ci, les résultats montrent que les sujets qui sont passés par le compte rendu écrit ont davantage assimilé et restitué l'ensemble des besoins (67%) en comparaison aux sujets qui sont passés par l'oral (63.5%).

Il semblerait donc, d'après les résultats précédents, que les variabilités entre les sujets, une semaine après qu'il y ait eu apprentissage, sont moindres et qu'il n'y a pas de corrélation entre la rétention à court terme et les modalités d'apprentissage (écrit ou oral).

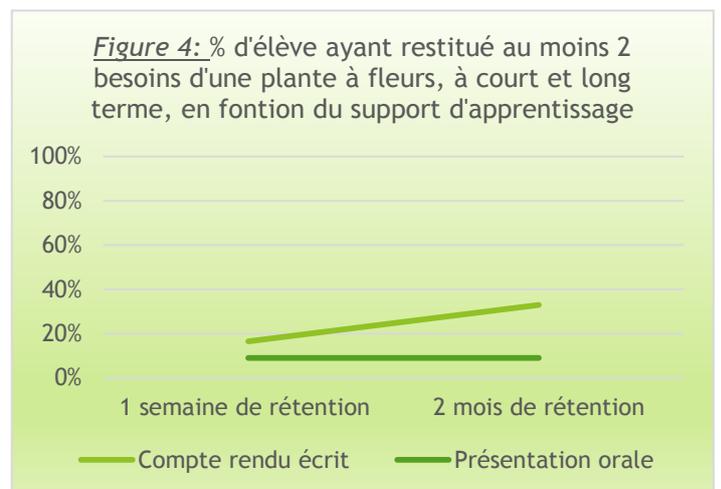
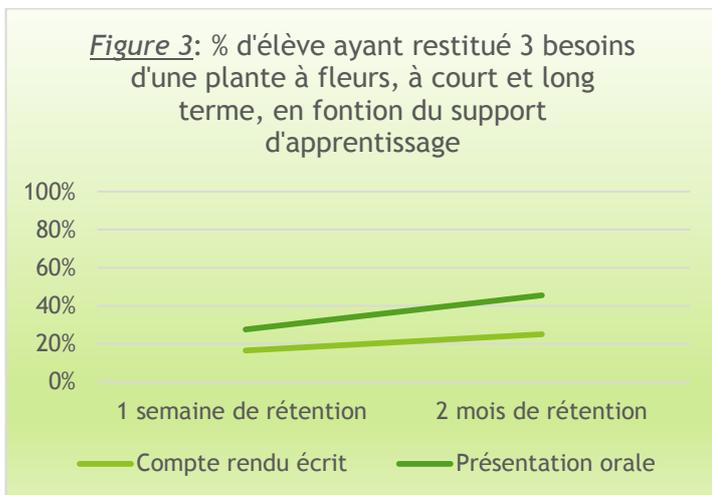
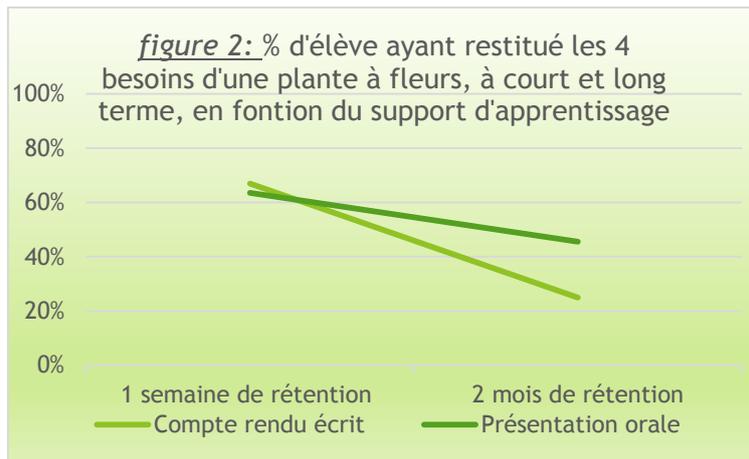
Tableau 3: Restitution des connaissances sur les besoins d'une plante à fleurs en fonction du support (écrit ou oral) réalisé deux mois après la phase d'apprentissage.

		Compte rendu écrit	Présentation Oral
Les besoins d'une plante à fleurs	Restitution de tous les besoins (eau, obscurité, terre, soleil + vent pour certain)	25% (3)	45.5 % (5)
	Restitution d'au moins trois besoins	42% (5)	45.5 % (5)
	Restitution de moins de 3 besoins	33% (4)	9% % (1)
Le cycle de la lumière	Identifie le besoins d'alternance lumière et d'obscurité	58% (7)	73% (8)
	Réponse incorrecte	42% (5)	27% (3)

Même si, à fortiori, la construction et la présentation d'un travail oral telle que la présentation orale n'influe pas sur les apprentissages à court terme, il semblerait que sur le long terme une corrélation apparaisse entre les modalités d'apprentissage et les pourcentages de réussite des élèves. Comme le montre *le tableau 3 et les figures 2,3 et 4*, sur les 8 élèves ayant produit un compte rendu écrit et restitué, une semaine après l'ensemble des besoins vitaux d'une plante, deux mois plus tard, seuls 3 de ces sujets obtiennent des scores similaires. De plus, le nombre d'élèves ne restituant seulement moins de trois besoins a doublé durant cette période. Concernant les résultats des élèves ayant fait une présentation orale, sur les sept ayant restitué l'ensemble des besoins après la séquence, seul deux n'ont pas réussi à tous les redonner deux mois après. Le nombre d'élève restituant moins de trois besoins n'a pas varié durant cette période.

Il semblerait donc, que les capacités mnésiques soient meilleures lorsque l'apprentissage passe par des composantes de l'oral tel que la présentation orale. Les élèves passant par l'écrit ont une bonne rétention sur le court terme mais ces résultats varient considérablement avec le temps comme le montre *les figures 2, 3 et 4*.

De plus, un critère qualitatif permet de rendre compte de l'apprentissage fait au cours de la séance. L'élève, qui au départ lors de la prise de représentation, n'avait restitué que deux besoins sur les quatre a, par le biais de la présentation orale, restitué l'ensemble des besoins (4/4), une semaine après l'apprentissage et deux mois après. (*Annexe 7*)



5.2 Comparaison du vocabulaire scientifique acquis et restitué en fonction du mode d'apprentissage (oral ou écrit).

5.2.1 Rappel de l'hypothèse 2

L'hypothèse 2 était que, si la préparation d'un rendu écrit en science est plus pertinente du point de vue de la maîtrise d'un vocabulaire technique, alors les élèves qui le produisent devraient avoir une meilleure acquisition de celui-ci.

5.2.2 Mise en œuvre dans la classe concernant le réinvestissement du vocabulaire spécifique à la séance en sciences proposée.

Pour ne pas biaiser les résultats il a dans un premier temps fallu s'assurer que ces cinq mots de vocabulaire (germination, croissance, floraison, fructification et vieillissement) étaient présent dans chaque présentation orale et chaque compte rendu écrit. En effet, un enfant ne peut réinvestir un mot de vocabulaire s'il ne l'a pas utilisé antérieurement et le réinvestissement aurait pu être dû à un apprentissage lors de la phase d'institutionnalisation. Ainsi, il a fallu, dans

un premier temps, filmer les présentations orales et s'assurer que le vocabulaire était employé. Il a également fallu étayer les élèves à l'écrit afin que les mots apparaissent dans les comptes rendus écrits. Après l'évaluation, le nombre de mots scientifiques utilisés a été comptabilisés pour chaque élève et classer en fonction de leur production (écrite ou orale).

5.2.3 Résultats en lien avec l'hypothèse 2.

Tableau 4 : Restitution des connaissances sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs en fonction du support (écrit ou oral) réalisé une semaine après la phase d'apprentissage.

		Présentation Ecrit	Présentation Oral
Les étapes d'une plante à fleurs	Utilisation d'au moins quatre mots de vocabulaire précis (germination, croissance, floraison, fructification, vieillissement)	18% (2)	67% (8)
	Description des étapes en utilisant quelques mots de vocabulaire précis	27% (3)	16.5% (2)
	Description des étapes sans utilisation du vocabulaire	37% (4)	16.5% (2)
	Réponse erronée (pas de description ou description erronée) / absence de réponse	18% (2)	
Le sens du terme « cycle »	Réponse correcte avec explication	45.5% (5)	75% (9)
	Réponse correcte sans explication	45.5% (5)	8% (1)
	Réponse incorrecte / absence de réponse	9% (1)	17% (2)

L'hypothèse de départ était qu'à l'écrit les élèves utiliseraient un vocabulaire plus spécifique à la discipline étudiée et donc réinvestiraient plus ce vocabulaire lors de la restitution des connaissances. Or les résultats recueillis dans le *tableau 4* démontrent un effet inverse à celui attendu. Ainsi, contrairement à l'hypothèse émise au départ, 67% des sujets ayant présenté un oral ont, par la suite, réinvesti l'ensemble des mots de vocabulaire alors que seulement 18% des sujets ayant fait un compte rendu écrit l'ont fait. De même, seul 16.5 % des binômes « oraux » n'ont réinvesti aucun vocabulaire pour présenter les étapes de la vie d'une plante à fleurs contre 37% des binômes « écrits ».

Ainsi, il semblerait que d'une part, la présentation orale permet une meilleure rétention des connaissances dans le temps mais, d'autre part, qu'elle permette un enrichissement et un réinvestissement du vocabulaire employé durant la présentation.

5.3 Comparaison du nombre d'informations retenues après un apprentissage oral et un apprentissage écrit.

5.3.1 Rappel de l'hypothèse 3.

Si l'écoute d'une présentation orale en science est plus pertinente du point de vue de la mémorisation des données scientifiques (à court terme) que la lecture d'un écrit, alors les élèves récepteurs de l'oral devraient retenir plus facilement les informations transmises.

5.3.2 Mise en œuvre dans la classe concernant l'apprentissage des CE1 en fonction du support proposé (présentation orale ou compte rendu écrit).

Afin d'évaluer le support le plus favorable aux apprentissages, il était incohérent que ce soient les élèves de la même classe qui reçoivent les informations orales ou écrites. D'une part, car les élèves étaient en fin de phase d'apprentissage puisque les présentations et les comptes rendu étaient terminés et la trace écrite déjà établie. Le choix s'est donc porté sur l'étude de l'apprentissage des élèves de CE1 de la classe voisine. Chaque binôme a donc oralisé sa présentation ou présenté succinctement son compte rendu à deux CE1. Chaque CE1 ayant le même nombre d'items à répondre par « vrai » ou « faux », il a fallu ensuite compter le nombre de bonnes ou mauvaises réponses de chaque élève.

5.3.3 Résultats en lien avec l'hypothèse 3.

Tableau 5: Restitution des connaissances sur les besoins d'une plante à fleurs en fonction du support (écrit ou oral) reçu.

	1 bonne réponse	2 bonnes réponses	3 bonnes réponses
Oral		50%	50%
Ecrit	20%	60%	20%

Le tableau 5 concernant les besoins d'une plante à fleurs montrent qu'en moyenne, les élèves ayant reçu les informations savantes oralement ont mieux répondu au questionnaire que les élèves les ayant reçu de manière dactylographié. En effet, 50% des sujets recevant la présentation orale ont répondu juste aux trois questions et aucun d'entre eux n'a eu moins de deux bonnes réponses. Comparativement, 20% les sujets recevant les connaissances par le biais du compte rendu écrit ont répondu juste à l'ensemble des questions et le même nombre n'ont pu répondre correctement qu'à une seule question. La figure 5 montre donc bien que le fait

d'apprendre par le biais d'une présentation orale permette un meilleur apprentissage et donc une facilité pour répondre aux questions en lien.

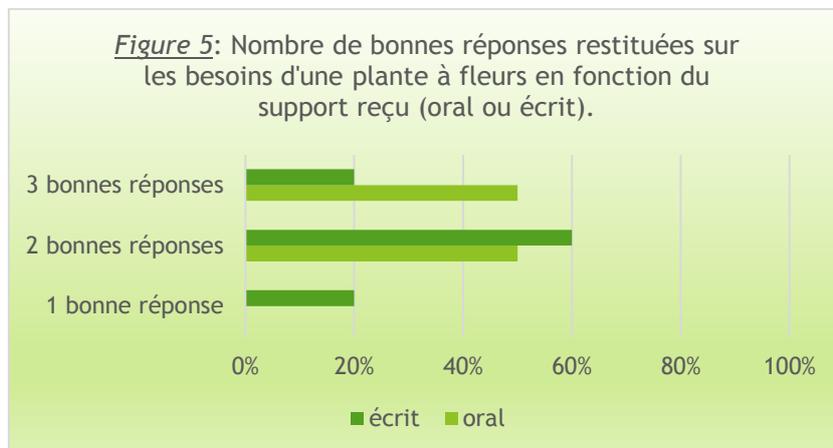
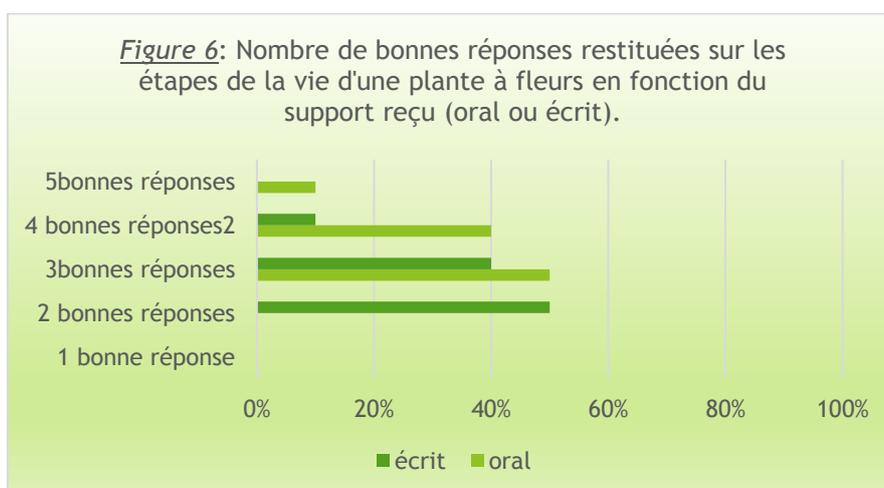


Tableau 6: Restitution des connaissances sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs en fonction du support (écrit ou oral) reçu.

	1 bonne réponse	2 bonnes réponses	3 bonnes réponses	4 bonnes réponses	5 bonnes réponses
ORAL			50%	40%	10%
ECRIT		50%	40%	10%	

Les résultats en rapport avec les étapes de la vie d'une plante à fleurs corrélerent avec ces derniers. En effet, en observant le *tableau 6*, on remarque 40% des élèves récepteurs des savoirs oralisés ont répondu correctement à 4 réponses alors que seulement 10% des sujet récepteur des savoir écrits ont répondu correctement à quatre items.



De plus, en observant la *figure 6*, on remarque que globalement, les CE1 récepteurs des savoirs oraux ont tous entre 3 et 5 bonnes réponses alors que les récepteurs des savoirs écrits ont une étendue de réponses correctes comprise entre 2 et 4.

La combinatoire apprenant – savant semble donc plus pertinente lorsque le détenteur du savoir le transmet de manière verbale plutôt qu’écrite.

6. Discussion

6.1 Re-contextualisation

L’expérimentation analysée ci-dessus permet d’apporter des éléments de réponse aux hypothèses posées. Ainsi, ces résultats, peuvent, en lien avec les recherches antérieures faites, répondre à la problématique de départ en analysant les apports de la présentation orale et du compte rendu écrit, dans le cadre d’une séquence d’apprentissage sur le monde du vivant en cycle 2. Il s’agira alors d’une part de différencier les apports propres à chaque support, mais aussi d’analyser les corrélations éventuelles de ces deux types langagiers en analysant plus finement, et ce de manière critique, les hypothèses de départ.

6.2 Mise en lien avec les recherches antérieures

6.2.1. Hypothèse 1

Les études antérieures analysées en amont, s’accordaient sur le fait que l’oral définit selon ses deux dimensions par Dolz et Schneuwly comme « outils » et « objet d’apprentissage » était alors une modalité d’apprentissage pertinente. En effet, Sousa (2002) exposait ses résultats en énonçant que la rétention de connaissances était neuf fois supérieure après un apprentissage oral comparé à un apprentissage basé sur la lecture. Les résultats issus de cette étude ne donne pas une corrélation aussi forte mais l’hypothèse selon laquelle l’appropriation des apprentissages scientifique serait meilleure pour ceux ayant préparé et présenté l’oral est validée. En effet quantitativement, les élèves qui ont préparé les présentations orales ont restitué davantage de connaissances. Malgré tout, la corrélation entre la modalité d’apprentissage (oral ou écrite) reste faible (l’écart entre les deux groupes est de un participant) et, qualitativement, on retrouve davantage d’élèves ayant préparé un support écrit et restitué l’ensemble des besoins d’une plante à fleurs. Toutefois, l’expérimentation de cette étude apporte un regard nouveau sur la rétention sur le long terme. En effet, les résultats analysés montrent que, sur la durée, l’acquisition des connaissances est nettement meilleure pour ceux qui ont préparé et présenté à

l'oral. Ces derniers, en accord avec les recherches antérieures de Schlemmer, deviendrait expert de leurs savoirs de manière constante dans le temps.

Enfin, Perrenoud avait mis en avant la notion « d'héritages culturels » propre à chaque élèves et faisant resurgir à l'école des différences langagières interindividuelles. Ainsi, l'étude confirme l'importance de l'étayage, hypothèse retenue également par Garcia Debanc et Plane, et sur la prise en compte des singularités de chaque élève afin d'arriver à une progression commune.

6.2.2. Hypothèse 2

Schlemmer emmenait l'idée selon laquelle les genres oraux réflexifs permettaient, en devenant expert du savoir, d'augmenter les capacités langagières. En effet, les recherches montrent bien que ce genre d'oraux répond à des normes précises devant être intégrées par l'élève. Malgré tout, l'idée énonçait par l'auteur est, qu'à terme, l'élève doit produire un oral « spontané » respectant les normes orales et métadiscursives. L'hypothèse à la suite de ces recherches était donc que l'acquisition et la maîtrise d'un vocabulaire technique spécifique à la séquence serait meilleure pour les élèves préparant un compte rendu écrit, la présentation orale demandant déjà une appropriation de codes et de normes conséquentes. Hors, les résultats invalident cette hypothèse et montre nettement que la restitution du vocabulaire précis fut davantage faite par le groupe à l'oral. Ces résultats peuvent s'interpréter par le fait que les groupes à l'oral ont eu un temps de répétition conséquent pour préparer leur oral ce qui a pu leur permettre de retenir le vocabulaire. En effet, en moyenne, les binômes à l'écrit ont utilisé le lexique au brouillon, lors de la réécriture puis lors de la réécriture dactylographiée. En comparaison, les élèves à l'oral ont été en contact avec le vocabulaire lors de la phase de brouillon, puis de la relecture, de la préparation des différentes parties et des supports (affiches), puis enfin, lors des différentes répétitions et de la présentation finale. Enfin, ces résultats peuvent être aussi la conséquence de l'étayage fait dans la classe. En effet, une importance fut accordée au langage oral en dépit parfois du compte rendu écrit. Les élèves ont peut-être intégrer davantage l'importance du lexique utilisé, de la maîtrise de ce dernier afin de pouvoir répondre aux éventuelles incompréhensions des auditeurs.

De plus, comme en témoigne *l'annexe 8*, si la réussite des élèves est due, en partie, à un apprentissage par le biais d'un genre d'oral réflexif, alors il faut, parallèlement au contrôle des connaissances disciplinaires acquises, témoigner de l'apprentissage méthodologique de la présentation orale. On retrouve alors ce double objectif, un oral outil et objet d'apprentissage,

qui ne peut être garant de l'acquisition des apprentissages qu'à condition qu'il soit lui-même source d'apprentissage. De manière qualitative, on remarque alors, comme dans l'exemple cité en annexe, que les élèves ayant, d'une part acquis la méthodologie propre à ce genre formel comme en témoigne les prises de représentation en début et en fin de séquence, et donc, parallèlement, construit la présentation orale, sont ceux qui témoignent des meilleures acquisitions lors de la phase de restitution des connaissances.

6.2.3. hypothèse 3

Afin de valider l'hypothèse 3, il faut reprendre les résultats obtenus lors de l'étude de Sousa en 2002. En effet, le chercheur a mis en évidence la corrélation entre le mode d'apprentissage et la qualité de l'apprentissage. Ainsi, selon lui, la rétention et donc l'acquisition des connaissances serait nettement supérieure après un apprentissage oral plutôt que réduit à une lecture. Ainsi, en accord avec ces recherches et Raoux-Dumas qui qualifie l'oral de vecteur des apprentissages, les résultats de l'étude présentée corrobore ceux antérieures. L'étude montre alors, que la présentation orale à l'apprenant, permette à ce dernier un meilleur apprentissage en comparaison avec le compte rendu écrit. De plus, qualitativement, les résultats montrent que les échanges faits à la suite de la présentation orale permettent de revenir sur les notions non comprises et de les clarifier. Cette phase de réajustement, qui a eu lieu après la plupart des présentations, fait office de remédiation immédiate. En comparaison, les élèves ayant reçu le compte rendu écrit n'ont pas bénéficié de cette phase de réajustement et ont donc pu restituer que les notions comprises à la première lecture et celles erronés mais non corrigées. La présentation orale, comme la mise en commun après l'émission des hypothèses lors de la démarche expérimentale, permet de revenir sur les fausses croyances et d'y remédier.

6.3 Perspectives et limites

6.3.1 Limites de la recherche menée

L'expérimentation menée présente des points de discussion, tant sur les attendus que sur les résultats. En effet, les recherches expérimentales peuvent présenter des facteurs qui tendent à biaiser certains attendus.

En ce sens, l'étude nécessiterait, afin de confirmer les résultats obtenus, d'être reproduite en variant certains facteurs tels que le temps de rétention, le temps de préparation, le nombre de sujets, l'hétérogénéité des binômes ... De plus, ce dispositif fut testé, dans une autre classe de CE2 et certains résultats différés. En effet, les résultats obtenus auprès de l'autre expérimentation présentaient une meilleure acquisition du vocabulaire spécifique après la

préparation du compte rendu écrit et non de la présentation orale. Cette variation peut résulter du fait que les écarts notés entre les deux groupes étaient de faible corrélation sur le court terme. De plus, l'expérimentation étant faite dans deux classes différentes, il est difficile de contrôler les connaissances antérieures des élèves, celles-ci pouvant venir biaiser les résultats. Enfin, le rôle de l'enseignant et le déterminisme engendré pour répondre aux hypothèses peuvent également biaiser certains résultats dans une idée « d'autoréalisation des prophéties ». Inconsciemment, il est possible que l'étayage porté aux élèves à l'oral fut plus maîtrisé et plus travaillé que celui porté au groupe à l'écrit.

En parallèle, la chronologie de la séquence proposant une séance par semaine, les résultats peuvent être biaisés par un apprentissage non contrôlé des apprenants. En effet, afin de construire les présentations orales et les comptes rendu écrits, les traces écrites furent construites et mises à disposition des élèves. Il ne leur a pas été demandé de relire les traces écrites chez eux mais il est probable que certains élèves aient relu voire appris le vocabulaire en amont. De plus, les élèves préparant les présentations orales ont, pour certains binômes, eu un temps de répétition plus ou moins long afin qu'ils puissent se détacher de leurs notes alors que ceux ayant élaboré les comptes rendus les ont construits, retapés à l'ordinateur puis s'en sont détachés. Les résultats peuvent donc être le fruit non pas de la construction en tant que telle des supports mais du nombre de répétition du texte. Les élèves, à l'écrit, auraient peut-être eu des résultats semblables s'il avait relu davantage leur support.

Enfin, le choix de construire des binômes mixtes était en lien avec un travail sur la parité homme-femme ainsi que une constatation sur le climat scolaire de la classe. En effet, les élèves de la classe choisie pour l'étude présentent des difficultés pour travailler en groupe et de surcroît avec un binôme de sexe différent. Certains binômes ont eu beaucoup de mal à construire un projet ensemble et cela a pu interférer sur le résultat final. Ce travail concernant le « vivre ensemble » aurait pu être envisagé en amont afin que cela n'interfère pas durant la séquence expérimentée.

6.3.2 Perspectives envisageables

Face aux résultats obtenus, il semblerait intéressant de reconduire l'étude afin d'évaluer l'acquisition des connaissances dans le temps. De plus, les types d'oraux réflexifs ne se cantonnent pas aux présentations orales et la continuité de cette étude pourrait porter sur la vérification des hypothèses en fonctions de différents supports oraux appartenant au genre réflexif tel que les exposés. Enfin, dans un souci d'équipement et de prérequis, les élèves ont

tous adoptés le même support à leur présentation orale (affiche). Malgré quelques différences au niveau de la composition des supports (image, dessin, organisation dans l'espace), il serait intéressant de reproduire l'étude conduite en variant ces supports. Les groupes pourraient alors présenter des présentations orales appuyés par des affiches, des Powerpoints voire même des vidéos commentées.

L'expérimentation faite dans le cadre de ce master pourrait permettre d'envisager de nouvelles perspectives afin d'étayer les apports didactiques que présente le genre oral.

6.3.3 Apports professionnels

L'étude rend compte de l'importance d'un apprentissage de l'oral en temps qu' « outils » mais aussi en tant que « compétences ». En accord avec les courants actuels et les programmes officiels, l'étude montre que l'acquisition des connaissances passe par une appropriation de ces dernières afin de pouvoir les maîtriser. La présentation orale, de même que d'autres genres d'oraux réflexifs tels que les exposés, permettent de passer en amont par une maîtrise des savoirs afin de pouvoir les transmettre. Ainsi, si l'élève peut transmettre les savoirs, c'est qu'il les maîtrise. L'oral peut donc, pour l'enseignant, être un indicateur des connaissances acquises et donc restituées. Par ailleurs, la mise en place de cette séquence a permis une réelle réflexion, d'une part sur la diversité linguistique apparente au sein d'une classe et, d'autre part, sur les modalités d'apprentissages. En effet, les compétences visées passent, le plus souvent, par des phases d'écoute, d'entraînement et d'écrit mais peu par des genres oraux réflexifs. Ainsi, la mise en place de cette étude a permis une prise de conscience sur les diversités pédagogiques envisageables mais surtout sur l'importance des choix didactiques entrepris. En effet, lorsque l'on regarde les résultats sur le long terme, on se rend compte de l'importance de ces choix au niveau de la construction de la connaissance mais aussi de la rétention de celle-ci. L'élève, en devant acteur de ses apprentissages et donc « expert » de son savoir, semble construire des connaissances solides dans le temps.

7. Conclusion

En accord avec les courants didactiques énoncés et l'expérimentation réalisée, on comprend l'importance d'aborder l'oral selon ses deux dimensions, « l'outil » et « l'objet d'apprentissage ». En effet, les compétences langagières ne peuvent se résoudre à une dimension d'ordre communicationnelle et « au service des apprentissages ». Comme le soulève

les auteurs, les capacités langagières de chacun sont la résultante du contexte socio-économique et culturel dans lequel se trouve l'élève et non une forme de don inné. Ainsi, sans une méthodologie précise, l'élève ne peut progresser et l'école perd alors son enjeu principal d'une école inclusive, qui s'adapte à chacun. De plus, l'expérimentation montre que, face aux mêmes objectifs, les modalités d'apprentissage déterminent, en partie, la qualité de l'apprentissage dans le temps. Les composantes de l'oral doivent donc faire partie intégrante des apprentissages, en privilégiant les genres réflexif, qui nécessitent pour l'élève un effort, d'une part, de méthodologie et, d'autre part, une réflexion sur les propos énoncés. De plus, ces oraux favorisent, de manière concomitante, les apprentissages et ce sur le long terme. On comprend alors tous les enjeux en termes didactiques, socio-économiques et d'apprentissages que soulève l'oral à l'école. De plus, ces enjeux sont liés, de manière intrinsèque, avec le rôle de l'enseignant, qui doit adopter une posture permettant aux élèves de construire ces compétences.

8. Bibliographie

Chabanne, J.C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : l'écrit et l'oral réflexif*. Presses universitaires de France

Garcia-Debanc, C. & Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Hatier

Le Manchec C. (2001), *Pratique orale de la langue. Cycle 2*, Paris : Bordas

Perrenoud, P. (1996). Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. *Savoirs et compétences dans un métier complexe*. (pp. 53-68). Paris : ESF

Perrenoud, P. (2002). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF

Schneuwly, B. & Dolz, J. (1998). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels de l'oral*. Paris: ESF éditeur

Sousa David A. (2002). *Un cerveau pour apprendre : Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal : Chenelière Education.

Zahnd, G. (1998). L'exposé oral, un outil pour transmettre des savoirs. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, 17, 41-54

9. Sitographie

Drouard, F. (2007). La démarche d'investigation dans l'enseignement des sciences.

Repéré à : http://www-irem.ujf-grenoble.fr/revues/revue_n/fic/82/82n3.pdf

Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2006). Hors-série n°3 du 19 juin 2008

Repéré à : http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (1972, 2002), Bulletins officiels de 1972 et 2002

Repéré à : <http://www.formapex.com/repertoires/550-programmes-textes-officiels>

Raoux Daumas Michel (2001), L'oral réflexif au primaire

Repéré à : pratiquesphilo.free.fr/contribu/contrib45.htm

Vallaud-Belkacem Najat (2016), Enseigner la langue française : nouveaux programmes, apports de chercheurs, Lussault Michel (2016), De nouveaux programmes fondés sur les acquis des recherches

Repéré à : <http://www.education.gouv.fr/cid108839/enseigner-la-langue-francaise-nouveaux-programmes-apports-de-chercheurs.html>

10. Présentation des annexes

Annexe 1 : Prise de représentation faite en séance 1 « Qu'est-ce qu'une présentation oral ?»

Annexe 2 : Prise de représentation des étapes de la vie d'une plante à fleurs et de ses besoins, en séance 1 afin de faire un état des lieux des connaissances des élèves au départ.

Annexe 3 : Grille d'autoévaluation et mémo pour la construction du support écrit sur les étapes de vie d'une plante à fleurs

Annexe 4 : Grille d'autoévaluation et mémo pour la construction du support oral sur les besoins d'une plante à fleurs

Annexe 5 : Questionnaires CE1 : Les étapes d'une plante à fleurs

Annexe 6 : Questionnaire CE1 : Les besoins d'une plante à fleurs

Annexe 7 : Exemple de progression d'une élève sur les besoins d'une plante à fleurs après avoir préparé et présenté une présentation orale.

Annexe 8 : Exemple comparatif sur l'évolution des représentations sur la présentation orale d'un élève ayant préparé un oral et eu un score élevé au bilan final.

Annexe 1 : Prise de représentation faite en séance 1 « Qu'est-ce qu'une présentation oral »

Questionnaire : qu'est-ce qu'une présentation orale ?

1. Quels sont les moments où tu es à l'oral en classe ?

Quand elle nous interroge ou que nous sommes en groupe et quand nous posons des questions

2. A quoi sert de présenter son travail « à l'oral »...

Pour toi ?

à l'apprendre et à l'expliquer

Pour les autres ?

à les apprendre

3. A ton avis, que faut-il faire pour parler correctement devant toute la classe ?

être tranquille, et ne pas avoir la trouille

4. Imagine que tu vas présenter à l'oral un travail que tu as fait en sciences devant une autre classe, à ton avis qu'est-ce qu'il ne faudra pas oublier ?

le sujet et de s'entraîner

5. Qu'est-ce qui va pouvoir t'aider pendant que tu présentes un oral (outils) à ton avis ?

des fiches de lecture et des cahiers de notes

6. Explique, avec tes mots, ce qu'est une « présentation orale » selon toi ?

Une chose que tu fais un exposé

Annexe 3 : Grille d'autoévaluation et mémo pour la construction du support écrit sur les étapes de la vie d'une plante à fleurs

Prénom :		Date :	
Titre :			
J'ai écrit un titre.	OUI	NON	
J'ai organisé mon écrit en deux parties : <ul style="list-style-type: none"> - j'ai présenté <u>toutes</u> les étapes du cycle de vie d'une plante à fleurs (en utilisant les bons mots et dans l'ordre), - j'ai expliqué pourquoi on appelle ça un « <u>cycle</u> » de vie. 			
J'ai utilisé les mots précis de la leçon et je les ai expliqués.			
J'ai fait des phrases correctes (qui ont du sens, écrites correctement, avec une majuscule et un point).			
J'ai vérifié dans le dictionnaire la définition des mots et l'écriture des mots dont je n'étais pas sûr.			

AUTO EVALUATION DE MON COMPTE RENDU ECRIT

POUR M'AIDER :

J'organise d'abord mes idées sur un brouillon.
Je me mets d'accord avec mon camarade.
Je me relis au moins deux fois.

Annexe 4 : Grille d'autoévaluation et mémo pour la construction du support oral sur les besoins vitaux d'une plante à fleurs

Prénom :	Date :	
Titre :		
	OUI	NON
ORAL		
J'ai présenté mon sujet au début de ma présentation (titre).		
Je me suis tenu droit, sans bouger dans tous les sens.		
J'ai parlé assez fort pour que tout le monde m'entende et pas trop vite.		
J'ai articulé pour bien me faire comprendre.		
J'ai regardé au moins une fois mon « public » pendant ma présentation.		
J'ai fait ma présentation dans l'ordre (respect du plan).		
J'ai expliqué les mots compliqués.		
J'ai fait une phrase de fin pour terminer ma présentation en remerciant ceux qui m'ont écouté.		
Je pense à demander s'il y a des questions.		
AFFICHE		
J'ai utilisé mon affiche.		
Sur mon affiche il y a avait des images (et/ou des schémas) et les informations importantes.		
J'ai réussi à répondre aux questions s'il y en avait.		
CONTENU (SCIENCES)		
J'ai présenté <u>tous</u> les besoins vitaux d'une plante à fleurs.		
J'ai expliqué que le besoin de lumière était cyclique.		

AUTO EVALUATION DE MA PRESENTATION ORALE

POUR M'AIDER AVANT LA PRESENTATION :

Je trouve un titre.
J'organise mes idées dans l'ordre.
Je choisis ce que je vais dire et m'entraîne à le dire correctement (le reste sera dit par mon camarade).
J'ai le droit de m'aider d'une petite fiche avec les mots importants mais je ne dois pas écrire tout ce que je vais dire (pour ne pas « lire » pendant la présentation).
Je m'entraîne à expliquer les mots difficiles et vérifie bien leur définition dans ma leçon ou le dictionnaire.
Je pense à conclure : terminer, remercier mon public, demander s'il y a des questions et y répondre (essayer de se préparer à certaines questions possibles).

Annexe 5 : Questionnaires CE1 : Les étapes d'une plante à fleurs

Prénom :

Date :

QCM CE1 – LE CYCLE DE VIE D'UNE PLANTE A FLEURS

Je coche la bonne réponse après avoir bien écouté la présentation orale.

	OUI	NON
La germination c'est quand la plante fait des fruits.		
La fructification c'est quand la plante fait des fleurs.		
La floraison c'est quand la plante fait des fleurs.		
Avant de mourir la plante libère des graines qui vont faire naître une nouvelle plante.		
La vie d'une plante à fleurs est un « cycle » car quand la plante meurt, une nouvelle plante naît grâce à elle.		

Prénom :

Date :

QCM CE1 – LE CYCLE DE VIE D'UNE PLANTE A FLEURS

Je coche la bonne réponse après avoir bien lu le compte rendu écrit

	OUI	NON
La germination c'est quand la plante fait des fruits.		
La fructification c'est quand la plante fait des fleurs.		
La floraison c'est quand la plante fait des fleurs.		
Avant de mourir la plante libère des graines qui vont faire naître une nouvelle plante.		
La vie d'une plante à fleurs est un « cycle » car quand la plante meurt, une nouvelle plante naît grâce à elle.		

Annexe 6 : Questionnaire CE1 : Les besoins d'une plante à fleurs

Prénom :

Date :

QCM CE1 – LES BESOINS VITAUX D'UNE PLANTE A FLEURS

Je coche la bonne réponse après avoir bien écouté la présentation orale.

	OUI	NON
Une plante a besoin de terre, d'eau et d'air pour vivre.		
Une plante a besoin de lumière pour vivre.		
Une plante peut vivre si on la laisse tout le temps à la lumière.		

Prénom :

Date :

QCM CE1 – LES BESOINS VITAUX D'UNE PLANTE A FLEURS

Je coche la bonne réponse après avoir bien lu le compte rendu écrit.

	OUI	NON
Une plante a besoin de terre, d'eau et d'air pour vivre.		
Une plante a besoin de lumière pour vivre.		
Une plante peut vivre si on la laisse tout le temps à la lumière.		

Annexe 7 : Exemple de progression d'une élève sur les besoins d'une plante à fleurs après avoir préparé et présenté une présentation orale.

Les besoins d'une plante à fleurs

Les étapes de la vie d'une fleur

1. elle commence étape 1
 2. elle s'enfonce dans la terre. 2ème
 3. elle se réveille et elle commence à faire un petit
 4. elle se réveille et elle commence à faire un petit
 5. elle fait pousser ses feuilles. Elle construit son bourgeon.
 6. elle se réveille
 7. elle se réveille

Légende

1. terre
 2. pluie
 3. soleil
 4. terre
 5. soleil
 6. terre
 7. soleil

Quels sont les besoins d'une plante à fleurs ?

de l'eau, de la terre, de la lumière et de l'obscurité.

Prise de représentation J1 => 2 besoins identifiés

Date 31/03/17

Prénom : Loïc

BILAN LES BESOINS DE LA PLANTE A FLEURS

	Atteint	Partiellement atteint	Atteint
Identifier les besoins de la plante à fleur	X		
Comprendre le besoin de lumière (cycle)	X		

Quels sont les besoins d'une plante pour qu'elle se développe bien

de l'eau, de la terre, de la lumière et de l'obscurité.

Coche la bonne réponse.

	VRAI	FAUX
La plante a besoin de lumière pour se développer.	X	
La plante peut grandir en étant tout le temps à la lumière		X
Une plante a besoin d'obscurité.	X	
Une plante a besoin de cycles de lumière : alternance jour / nuit	X	

Evaluation sommative après la présentation orale
=> 4 besoins identifiés

Prénom : Loïc date : 17/03/17

BILAN LES BESOINS DE LA PLANTE A FLEURS

De quoi ont besoin les plantes à fleurs pour vivre ?

Elles ont besoin d'eau, de lumière, de terre, de l'obscurité.

Vrai ou faux :

Les plantes qui restent que au soleil fanent mais ne meurt pas : FAUX

La plante peut vivre seulement dans l'obscurité : FAUX

La plante n'a besoin que de lumière : FAUX

On parle de cycle de lumière car la plante alterne entre des phases d'obscurité et de lumière : VRAI

Evaluation sommative 2 mois après la phase d'apprentissage => 4 besoins identifiés

Annexe 8 : Exemple comparatif sur l'évolution des représentations sur la présentation orale d'un élève ayant préparé un oral et eu un score élevé au bilan final.

Questionnaire : qu'est-ce qu'une présentation orale ?

- Quels sont les moments où tu es à l'oral en classe ?
un *travail*
- A quoi sert de présenter son travail « à l'oral »...
 Pour toi ?
 Pour les autres ?
- A ton avis, que faut-il faire pour parler correctement devant toute la classe ?
se fier
- Imagine que tu vas présenter à l'oral un travail que tu as fait en sciences devant une autre classe, à ton avis qu'est-ce qu'il ne faudra pas oublier ?
- Qu'est-ce qui va pouvoir t'aider pendant que tu présentes un oral (outils) à ton avis ?
le me *un* *pin*
- Explique, avec tes mots, ce qu'est une « présentation orale » selon toi ?
la conte

Questionnaire : qu'est-ce qu'une présentation orale ?

- Quels sont les moments où tu es à l'oral en classe ?
pour présenter un exposé
- A quoi sert de présenter son travail « à l'oral »...
 Pour toi ?
pour montrer ce que j'ai fait
 Pour les autres ?
- A ton avis, que faut-il faire pour parler correctement devant toute la classe ?
il faut utiliser
- Imagine que tu vas présenter à l'oral un travail que tu as fait en sciences devant une autre classe, à ton avis qu'est-ce qu'il ne faudra pas oublier ?
de bien écouter
- Qu'est-ce qui va pouvoir t'aider pendant que tu présentes un oral (outils) à ton avis ?
une carte des affixes
- Explique, avec tes mots, ce qu'est une « présentation orale » selon toi ?
on montre ce qu'on a fait

Prise de représentation de P. avant la séquence.

Prise de représentation de P. après la séquence

Année universitaire 2016-2017

**Master 2 Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la
formation**
Mention Premier degré

Titre du mémoire : *La présentation orale : « un outil » de la démarche d'investigation en sciences et un objet d'apprentissage à part entière.*

Auteur : DUFFAUD Marilyne

Résumé :

Trop longtemps considéré comme un outil au service des apprentissages, l'oral, aujourd'hui, prend une place prédominante dans les compétences visées. Dès le cycle 1, l'accent est porté sur les apprentissages langagiers, la capacité à interagir entre pairs et à s'exprimer. Les genres réflexifs, que représente la présentation orale, ont pour objectif de permettre à l'élève de raisonner et de s'exprimer de manière réfléchie. L'expérimentation faite, porte alors sur la dualité de l'oral, à savoir un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage répondant à des normes spécifiques et méthodologiques. L'idée est alors de savoir si la préparation et la mise en place d'une préparation orale, au cycle 2, peut, dans le cadre d'une séquence sur le monde du vivant, permettre une meilleure acquisition des connaissances et d'un vocabulaire scientifique spécifique. Parallèlement, il s'agit d'observer, si à l'écoute d'une présentation orale, les informations sont mieux retenues et si les échanges entre les « experts » et les « apprenants » permettent une meilleure rétention des apprentissages visés.

Mots clés : *présentation orale, genre réflexif, compte rendu écrit, oral, langage*

Summary:

Considered for too long as a tool in the service of learning, speaking skill has nowadays a predominant role in objectives concerned. From "Cycle 1", learning languages such as expressing and interacting with one another are emphasized. The aim of oral presentation is to enable pupils to reason and express themselves. This experiment deals with the duality of speaking skill, in other words, oral is a tool in the service of learning and an object of learning with specific and methodological norms. The idea here is to witness if the preparation and the setting up of the oral in "Cycle 2" can allow an increasing of knowledge and specific scientific vocabulary acquisition as part of a sequence on the living world. Alongside, the aims are also to observe if pupils have a better memorisation of information during oral presentations and if exchanges between experts and learners allow a better retention of learning aims.

Key words: oral presentation, reflexive genre, written report, speaking skill, language

