



**HAL**  
open science

# Comment travailler l'oral en classe ? Qu'est-ce que travailler l'oral en classe et comment créer des situations d'apprentissage de l'oral propices à la pratique de l'oral ?

Estelle Gérodier Kimpe

## ► To cite this version:

Estelle Gérodier Kimpe. Comment travailler l'oral en classe ? Qu'est-ce que travailler l'oral en classe et comment créer des situations d'apprentissage de l'oral propices à la pratique de l'oral ?. Education. 2019. dumas-02447217

**HAL Id: dumas-02447217**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02447217>**

Submitted on 1 Apr 2020

**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.

## COMMENT TRAVAILLER L'ORAL EN CLASSE ?

*Qu'est-ce que travailler l'oral en classe et comment créer des situations d'apprentissage de l'oral propices à la pratique de l'oral ?*

**Mémoire présenté dans le cadre de la formation initiale 2<sup>ème</sup> année  
2018-2019 :**

**MEEF mention 1<sup>er</sup> degré**

**Soutenu publiquement par**

*Estelle GERODIER KIMPE*

**En présence d'un jury composé de**

Tuteur ESPE : *Madame Hélène LABBE*

Tuteur Éducation Nationale : *Madame Agnès LECOEUR*

## Table des matières

### INTRODUCTION

#### PARTIE THEORIQUE

1) QUELLE PLACE LES ENSEIGNANTS DONNENT-ILS A L'ORAL DANS LA CLASSE ?	4
LA PLACE DE L'ORAL DANS LES PROGRAMMES OFFICIELS D'UN POINT DE VUE « QUANTITATIF »	4
LA PLACE DE L'ORAL D'UN POINT DE VUE « QUALITATIF »	6
2) QUELLE FORME L'ORAL PREND-T-IL DANS LES APPRENTISSAGES ?	9
L'ORAL, UN OUTIL POUR APPRENDRE	9
L'ORAL COMME OBJET DE SAVOIR PROPRE	9
3) QUEL EST LE ROLE DU DISCOURS ORALISE DU MAITRE EN CLASSE	11
4) LA NON-MAITRISE DE L'ORAL, DES ORIGINES MULTIFACTORIELLES :	12
DIFFERENTS TYPES DE PARLEURS	12
L'INHIBITION	12
UN CAPITAL « MOTS » PARFOIS DEFICITAIRE	13
LA DETERMINATION DES ELEVES-ENFANTS	15
LES DIFFICULTES SCOLAIRES	17
5) NE PAS MAITRISER L'ORAL : UN FREIN DANS LES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX	19
DES IMPACTS SUR L'ETUDE DE LA LANGUE ET LA COMPREHENSION LITTERAIRE	19
DES IMPACTS SUR LES PRODUCTIONS D'ECRIT	20
DES IMPACTS SUR LA FORMATION DE LA PERSONNE, DU CITOYEN ET SUR LE ROLE DE L'ELEVE	20

#### PARTIE EMPIRIQUE

6) L'ORAL COMME OBJET DE SAVOIR PROPRE	22
LA COMPETENCE « JE SAIS ECOULER »	23
LA COMPETENCE « JE PRENDS CONFIANCE EN MOI »	23
7) L'ORAL AU SERVICE DES APPRENTISSAGES	23
UTILISER LE RAPPEL DE RECIT POUR RACONTER UN ALBUM	23
METTRE EN PLACE DES SITUATIONS DESCRIPTIVES	25
8) L'ORAL AU SERVICE DES APPRENTISSAGES	26
METTRE EN PLACE DES SITUATIONS ARGUMENTATIVES	26
METTRE EN VOIX UN TEXTE	27

#### BILAN

9) LE BADGE : « MA VOIX POUR COMMUNIQUER »	28
10) LE BADGE : « MA VOIX POUR RACONTER ET DECRIRE »	29
11) LE BADGE : « MA VOIX EN CLASSE »	32

#### CONCLUSION

## INTRODUCTION

Ma problématique est née d'une situation vécue en classe, au moment de créer son portrait une élève de CE1 représente son visage sans la bouche<sup>1</sup>, son portrait est par ailleurs réussi, elle s'est appliquée dans la tâche. Cet évènement a eu lieu le 1<sup>er</sup> vendredi de la semaine 1 de la période 1, soit 4 jours après le début de l'année et je ne l'avais pas encore entendue s'exprimer. Je lui demande si elle n'a pas oublié de dessiner un élément de son visage. Elle se tortille sur sa chaise, elle met sa main sur la bouche comme pour s'empêcher de parler (comme elle fait très souvent dès lors qu'elle est interrogée) et elle ne me répond pas ; Je lui dis alors que j'aimerais beaucoup qu'elle dessine sa bouche car ainsi je pourrai davantage communiquer avec elle, elle acquiesce en silence mais elle ne modifie pas son auto portrait. Néanmoins, j'ai bien le sentiment qu'elle communique avec moi mais de façon non verbale.

Cet évènement m'a interpellée sur les écarts des oraux dans la prise de parole entre pairs d'une même classe tant sur leur qualité que sur leur quantité à ce moment de l'année et donc plus largement sur la place de l'enseignement des différents types d'oraux en cycle 2.

En effet, certains élèves manifestent une aisance affichée pour prendre la parole alors que d'autres au contraire semblent ne manifester ni envie ni désir d'entrer dans l'oral en classe et me concernant, je me suis aperçue que certains éprouaient même une réticence à l'idée d'être entendus. *C'est dans ce contexte que je me suis alors demandé comment créer des moments propices d'enseignement de tous les types d'oraux et si la bonne maîtrise de ceux-ci avait un impact positif dans les apprentissages et plus précisément dans la maîtrise de l'écrit.*

L'oral : qu'est-ce ?

La définition générale de l'oral est *réceptionner un message, le comprendre, interagir avec lui, y réfléchir* pour produire à son tour un message oral.

L'oral en classe diffère de l'image que nous pouvons en avoir de manière générale, il convient de distinguer le parler *naturel* et le langage *légitime*, pour Marie GAUSSEL<sup>2</sup>, « le langage légitime relève de la culture scolaire et des savoirs savants » (*Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 117, Avril 2017 page 1). **Parler** est à priori inné alors que **savoir utiliser le langage** relève de

---

<sup>1</sup> cf. annexe 1 « portrait dessiné » par Inaya A. classe de CE1, 1<sup>ère</sup> semaine de classe de CE1.

<sup>2</sup> Marie GAUSSEL, Chargée d'étude au service Veilles & Analyses, Institut Français de l'Education.

compétences qu'il faut donc **acquérir** ; Si le langage est un moyen de **communication** entre espèces animales, il est pour l'Homme, un ensemble de signes socialement codifiés soumis à la symbolisation dont les signes vocaux et graphiques correspondent à des unités de sens. La **langue** est liée à des communautés spécifiques alors que le **langage** lui, est universel ; la langue est donc par nature plurielle. Lorsque les théoriciens analysèrent la **communication**, ils partirent d'un constat sommaire : communiquer, c'est une source qui émet un message et une cible qui la reçoit, or Roman Jakobson<sup>3</sup>, en 1963, complète cette analyse en *contextualisant* l'acte de communication. Pour lui, ce schéma doit prendre en compte en plus du *message*, le *contexte*, le *contact* et le *code* ; ces paramètres étant liés à *l'acte* de communication entre un *destinateur* et un *destinataire*. Dans une situation de classe, il apparaîtrait comme suit : *L'élève (a) communique en français avec un autre élève [ou un enseignant] au travers d'un contenu oralisé dans la salle de classe*. Afin de proposer des situations d'enseignement qui permettront de remédier à des situations où l'élève parle peu, ne parle pas, ou parle « mal » : il conviendra de réaliser des évaluations diagnostiques pour en identifier la(les) cause(s) : Est-ce que *l'élève (a)* ne sait pas quoi dire ? Est-ce que *l'élève (a)* ne dispose pas assez de lexique pour s'exprimer ? Est-ce que *l'élève (a)* ne maîtrise pas suffisamment la langue française pour exprimer avec précision ses envies de dire ? Est-ce que *l'élève (a)* ne sait pas interagir avec un destinataire ? Autant de questions qui peuvent trouver réponses dans les programmes du cycle 2 et dans les différents types d'oraux à enseigner. Cependant, il convient de noter que cette analyse est jugée parfois comme trop rigide car elle exclut les contextes de communication et les situations complexes où le destinateur produit un message clair que le destinataire ne comprend pas pour autant ou à l'inverse un message confus que le destinateur comprendra néanmoins. La parole peut donc s'entendre, se comprendre car elle met en œuvre des rapports humains complexes que seul le genre humain peut saisir.

**Parler est donc un acte complexe** nécessitant des compétences variées : il conviendra alors que l'enseignant(e) propose des situations diverses de communication et enseigne les compétences nécessaires pour maîtriser la parole : *Le savoir-faire* (comprendre, écouter, maîtriser les différentes conduites discursives...), *le savoir-être* (oser, gérer sa posture, bien utiliser sa voix...) et *les connaissances notionnelles à acquérir* (maîtriser la syntaxe, le lexique, l'intonation...).

---

<sup>3</sup> Roman Jakobson, Linguiste russe.

Ces compétences tout à fait transposables à l'écrit permettront à l'élève de mieux entrer dans l'écrit et donc de devenir expert tant sur sa communication orale que sur sa communication écrite. Nous pourrions alors parler de **réciprocité des apprentissages**, l'un bénéficiant à l'autre et inversement. Dans le rapport « *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?* » (Page 7) Maryse BIANCO<sup>4</sup> dit qu'un « nombre croissant de recherches longitudinales ont montré que tous les **secteurs du développement langagier, avant l'entrée à l'école primaire et tout au long de la scolarité sont des prédicteurs importants de la réussite en lecture.** »

Pour résumer, à l'école, il n'est pas uniquement enseigné l'oral, dit de *communication*. En effet, comme le souligne le site Eduscol, il convient de prendre en compte les trois entrées didactiques de l'oral et de travailler la pluralité des conduites discursives : *la narration, la description, l'explication, l'argumentation, les injonctions* et *l'approche intégrée* de l'oral comme objet de savoir propre ; ces conduites discursives s'apprennent selon des normes précises et il est nécessaire de toutes les aborder pour renforcer les multiples compétences qu'elles supposent développer chez nos élèves, ce qui figure d'ailleurs aux programmes du cycle 2.

**Mais comment travailler l'oral en classe ? Comment créer des situations d'apprentissages propices à la pratique de l'oral à l'École et celles-ci bénéficieront-elles à tous les élèves et auront-elles un impact positif dans leur maîtrise de l'écrit ?**

Pour tenter de répondre à cette problématique, je vais d'abord essayer de définir l'oral scolaire, sa place dans les apprentissages, ses formes multiples, ses difficultés et enjeux puis je présenterai les différentes situations d'apprentissages de l'oral que j'ai mises en place dans ma classe de CE1 tout au long de cette année, leurs modalités et évaluations pour enfin en faire une analyse et vérifier leurs effets sur les apprentissages de mes élèves.

---

## PARTIE THEORIQUE

1) Quelle place les enseignants donnent-ils à l'oral dans la classe ?

La place de l'oral dans les programmes officiels d'un point de vue « quantitatif », [extrait]  
« [...] En référence au programme du cycle 2 du bulletin officiel du 26 juillet 2018, la **langue française constitue l'objet d'apprentissage central**. Au cycle 2, l'apprentissage de la langue

---

<sup>4</sup> Maryse BIANCO, Enseignant chercheur à l'université Grenoble-Alpes

française s'exerce à **l'oral**, en lecture et en écriture. À l'issue de la scolarité à l'école maternelle, la diversité des compétences langagières à l'oral reste forte. Certains élèves ont encore besoin d'entraînements alors que d'autres sont à l'aise dans la plupart des situations ; la **différenciation** est indispensable, les **interactions** entre pairs plus ou moins habiles étant **favorables aux progrès des uns et des autres**.

La préparation des prises de parole devient progressivement plus exigeante (précision du lexique, structuration du propos) et peut s'appuyer sur l'écrit à partir du moment où les élèves ont acquis une certaine aisance avec la lecture et la production d'écrits.

Les compétences travaillées sont **comprendre et s'exprimer à l'oral** : écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte, **dire** pour être entendu et compris, **participer** à des échanges dans des situations diversifiées, adopter une distance critique par rapport au langage produit.

**Une première maîtrise du langage oral permet aux élèves d'être actifs dans les échanges verbaux, de s'exprimer, d'écouter en cherchant à comprendre les apports des pairs, les messages ou les textes entendus, de réagir en formulant un point de vue ou une proposition, en acquiesçant ou en contestant. [...] »**

Intégrer l'enseignement de l'oral n'a pas toujours été présent dans les programmes, en effet, la place de l'oral à l'École est assez récente, elle apparaît dans les années soixante-dix (1970) pour finalement devenir objet d'apprentissage dans les années quatre-vingt-dix (1990). Comme le dit Michel GRANDATY<sup>5</sup>, « l'enseignement de l'oral est en train de s'implanter durablement dans le paysage de la didactique du français » (*Recherche en didactique du français langue maternelle, l'oral à l'école, qu'apprend-t-on et comment ? Repères 54-216, INRP, mai 2017* page 1). Mais quelle place les enseignants donnent-ils à l'oral dans la classe tant sur sa forme que son occurrence ?

---

<sup>5</sup> Michel GRANDATY, Professeur des Universités ESPE, Université de Toulouse.

La place de l'oral d'un point de vue « qualitatif »

Pour tenter de répondre à cette question, j'ai créé un sondage sur un réseau social<sup>6</sup> car il était le lieu où je pouvais « rencontrer et interroger », même virtuellement, un maximum de sondés-enseignants dans un temps relativement court.

#### RECUEIL DE TEMOIGNAGES D'ENSEIGNANTS EXPERIMENTES

**Enquête que j'ai soumise le 21/11/2018 sur deux groupes Facebook « Enseigner en ce1 » et « Professeurs au cycle 2 »** Quelles sont selon vous les causes de la non-maîtrise de l'oral des élèves [11 réponses, retranscrites fidèlement](#)

1. Pas assez de pratique
2. Un manque de vocabulaire et une syntaxe approximative.
3. A La Réunion, le mélange des deux langues : créole français et le fait que l'on parle de moins en moins à la maison. Les enfants sont "gavés" d'images...
4. Pour mes élèves ceux qui sont les plus en difficulté ne parlent pas le français à la maison.
5. Confusion des sons, langue maternelle différente du français, souci d'élocution.
6. Pas assez enseigner/é comme objet d'étude
7. Manque de vocabulaire, bilinguisme mal géré
8. manque d'entrainement, manque de raison et de temps qu'on leur propose, pas culturel dans l'école encore moins dans le secondaire
9. Manque de vocabulaire
10. Moins de communication/conversation en famille
11. Les enfants manquent d'occasions de parler. Manque de temps, classes trop chargées, prépondérance de l'écrit en France

---

<sup>6</sup> Sondage créé sur Google form et publié sur Facebook, décembre 2018.



Comment faites-vous pour faire parler les petits parleurs? Quelles situations créez-vous?

11 réponses, retranscrites fidèlement

1. J'essaie de créer des débats où chacun doit donner son avis, quand un enfant donne une réponse, il doit expliquer son raisonnement.
2. Travail en petits groupes et laisser l'enfant s'exprimer dans la langue qu'il maîtrise le mieux en général, le créole
3. APC, travail en groupe. Interroger ceux qui ne lèvent jamais la main...
4. Je les mobilise plus souvent en les interrogeant même s'ils ne lèvent pas le doigt. Rôle dans les groupes. Quoi de neuf où chacun doit dire qqc.
5. Situation motivante
6. Je les interroge
7. En individuel avec l'enseignant, en petit groupe...
8. Travail en atelier, travail en binôme, tutorat
9. Bâton parole ; coin regroupement
10. J'interroge les enfants les uns après les autres
11. Présentation, lecture de son travail, de ses productions

*A partir des constats ci-dessus de collègues du même cycle, il m'a semblé primordial de programmer des séquences dédiées, bien établies, ritualisées et variées tout au long de l'année pour faire de l'apprentissage de l'oral un objet de savoir propre..*

*C'est dans cette perspective que j'ai programmé mes séquences d'oral pour pouvoir vérifier par moi-même ensuite l'impact de l'oral sur la maîtrise des écrits de mes élèves.*

Quels sont les impacts de cette non-maîtrise de l'oral sur la maîtrise de l'écrit selon vous?

10 réponses, retranscrites fidèlement

1. Certains écrivent comme ils parlent, ils ne maîtrisent pas non plus la ponctuation.
2. incompréhension de textes
3. Problèmes de compréhension des consignes. Soucis de segmentation dans la phrase.
4. Confusion des sons/ Problème avec l'orthographe, les structures de phrases, segmentation
5. Moins bonne maîtrise de l'écrit ? C'est une hypothèse car je ne pense pas que la non-maîtrise de la lecture ait un impact plus fort sur la non maîtrise de l'écrit que la non maîtrise de l'oral
6. Peur de ne pas réussir, les idées mal exprimées à l'oral ne sont pas claires dans l'esprit de l'enfant donc il ne sait pas par quoi commencer...Manque de confiance en lui. Il a besoin de regard bienveillant pour pouvoir s'exprimer à l'oral comme à l'écrit. il a besoin qu'on croit en lui, qu'on l'encourage. Il doit savoir qu'il a le droit de se tromper... droit à l'erreur
7. la construction des phrases est plus compliquée ; les élèves qui parlent peu en oublient parfois leur vocabulaire qu'ils n'utilisent pas assez
8. Non compréhension des consignes difficulté à y répondre
9. Difficulté à segmenter les mots, à encoder correctement, ils écrivent comme ils parlent sans toujours bien articuler
10. Les enfants qui ne s'expriment pas ne donnent pas de sens au langage. Pas de notion de grammaire intuitive par exemple ;

## 2) Quelle forme l'oral prend-t-il dans les apprentissages ?

L'oral, un outil pour apprendre

Comme le décrivent Pascal DUPONT<sup>7</sup> et Michel GRANDATY, dans leur ouvrage *L'oral, qu'apprend-on et comment ?*, l'oral est un outil qui sert d'autres apprentissages (le rappel de récit par exemple). Dans l'ouvrage de Michel GRANDATY et Gilbert TURCO<sup>8</sup>, *L'oral dans la classe*, INRP 2001, ils précisent que les apprentissages disciplinaires se font en grande partie grâce aux échanges qui ont lieu en classe (page 188).

Maîtriser l'art oratoire

**L'art oratoire** est un objet didactique qui s'enseigne, il convient d'apprendre aux élèves à moduler leur voix, adapter leur posture, conscientiser leur diction... Il ne suffit pas de demander aux élèves de réciter leur poésie par cœur pour considérer que cet objet d'apprentissage est su. Des exercices quotidiens peuvent sensibiliser les élèves: *apprendre à chuchoter, à se masser* (pour prendre conscience de son corps), *à pratiquer des jeux de vire langues* (glossotrophisme), *à chanter, à lire des textes de façon monocorde ou les tronçonner au mauvais endroit* pour pointer du doigt l'importance d'un texte correctement lu et avec intention : autant de **techniques** qui permettront de mieux maîtriser l'art oratoire.

L'oral comme objet de savoir propre

Comme l'indique l'ouvrage de Pascal DUPONT et de Michel GRANDATY *L'oral, qu'apprend-on et comment ?*, Il existe différentes formes d'objet de savoir « oral », les ateliers philosophiques, les débats (débats citoyens, scientifiques, interprétatifs) entre pairs, la prise de notes pour servir les compréhensions orales, les poésies, les conférences d'élèves, les ateliers de paroles... Apprendre l'oral est donc **complexe**, la didactique de l'oral est peu connue, les enseignants manquent de formation et les programmes ne recensent ce besoin que depuis les années quatre-vingt-dix (1990) et souvent il est convenu de penser que l'apprentissage de l'oral permet d'être plus performant à l'écrit. Est-ce la réalité ? Dans l'enquête Facebook ci-dessus menée auprès d'un échantillon d'enseignants, certains collègues pensent que mal maîtriser les différents types d'oraux entraîne des problèmes de syntaxe à l'écrit, des oublis de ponctuation, des idées mal « pensées et conçues » et donc mal écrites. Nicolas BOILEAU, célèbre écrivain français disait à ce titre « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, et les mots pour le dire

---

<sup>7</sup> Pascal DUPONT, Directeur de l'Espe de Toulouse.

<sup>8</sup> Gilbert TURCO, Professeur à l'Espe de Créteil.

arrivent aisément ». La paupérisation du vocabulaire des élèves, ce même vocabulaire qui ne s'enrichit pas au fil des ans, des difficultés d'entrée dans la lecture, sont tout autant de facteurs qui auront des impacts négatifs sur l'entrée dans l'écrit. De plus comme le rappelle Michel GRANDATY, la traditionnelle organisation « Maître > Elève »// « Question > Réponse » reste ancrée or ce modèle exclut l'oral participatif entre pairs, il sous-entendrait qu'il existe un lien de soumission entre le maître et l'élève : le maître comme censeur de l'oral de l'élève qui va parler (comme nous pouvons le lire à la page 16 du *Dossier de veille de l'IFE*, n° 117, Avril 2017 « un type particulier de communication où l'enfant ne peut ni construire son apprentissage sur un oral participatif entre pairs ni se construire en tant qu'élève en dehors d'une soumission passive à l'autorité imposée et à un dialogue inégal avec son maître »). Ainsi, si le maître doit pouvoir s'effacer dans les échanges entre pairs, il doit néanmoins créer des situations d'oral différentes des oraux tirés de la cour de récréation pour mener ses élèves vers des oraux beaucoup plus construits induisant un langage moins familier et plus soutenu, un oral capable d'enrichir leur lexique et capable de les amener vers des oraux organisés et construits proches de l'écrit.

#### Savoir argumenter

Les enseignants doivent enseigner un oral **réflexif**, qui permettra aux élèves de construire des points de vue nouveaux **loin des échanges spontanés** de la vie courante et de tendre ainsi vers un discours second qui permet plus de distance avec le point de vue familier : un oral plus construit, plus raisonné. **L'argumentation** est une façon orale de mémoriser la parole de l'autre, de l'intérioriser, de la comparer à la sienne et de restituer son point de vue construit dans un temps légèrement différé.

#### Maîtriser la conduite narrative

Une des conduites discursives est la conduite **narrative** et **savoir raconter**. Comme l'expliquent Sophie NGO-MAÏ et Nathalie LEBLANC<sup>9</sup> dans *Le Langage Oral*, de novembre 2018, à la page 3, « Raconter, c'est élaborer et prononcer un discours centré sur un **déroulement chronologique** qui prend appui sur des **éléments forts de structuration** » que les élèves sont supposés maîtriser.

#### Maîtriser la conduite descriptive

Une des conduites discursives est la conduite **descriptive**. Comme l'expliquent également Sophie NGO-MAÏ et Nathalie LEBLANC dans *Le langage oral cycle 2*, de janvier 2018 à la

---

<sup>9</sup> Sophie NGO-MAÏ : Professeur à l'Espe de Nic et Nathalie LEBLANC, CPD Maîtrise de la langue.

page 29, « Décrire, c'est élaborer un discours dont les **éléments** ne sont pas arrangés selon un ordre causal mais sont **hiérarchisés** ». **Décrire** c'est également dénoter (définir et dire ce que nous voyons), connoter (comprendre ce que nous voyons et ce que cela donne à dire) et interpréter (exprimer son opinion selon son propre vécu et ses propres expériences) ; ces compétences doivent faire l'objet d'un enseignement spécifique pour que les élèves sachent les réemployer ultérieurement.

3) Quel est le rôle du discours oralisé du maître en classe

À ce titre, le rôle du maître est **capital** et ses reformulations **essentielles** ; s'il n'est pas attendu ni souhaité que le maître parle à la place de ses élèves ni ne déforme leurs propos, il doit les aider à reformuler ceux-ci dans une forme correcte et dans un langage soutenu les amenant ainsi à passer d'un oral *spontané* vers un oral d'évocation plus *scriptural*.

De plus le **partage de la parole** doit être équitable en classe, dans le cahier pédagogique n° 489 de mai 2011 (page 43), Elisabeth NONNON<sup>10</sup>, auteur du livre, *Les défis de l'oral*, souligne l'importance de casser le cercle sans fin des : « Questions > Réponses > Validation > Question » entre l'élève et le maître pour créer un cercle vertueux de « partage de parole équilibré et construit ». La **posture de l'enseignant** semble également être un facteur favorable à la prise de parole, si l'enseignant est davantage dans une posture de contrôle, il aura alors tendance à « dire à la place de » à l'inverse s'il est dans une posture d'étayage ou d'ordre d'un apparent lâcher-prise, il permettra davantage de créer des situations proches de « faire discuter l'élève sur ... ».

Par ailleurs, si la parole du maître doit être modélisante, il ne faut pas oublier que le rôle de l'enseignant est également d'amener les élèves à faire cohabiter « langage et pensée », il doit s'attacher au **cheminement de la pensée** de ses élèves pour s'assurer qu'ils comprennent d'une part l'objet de savoir, qu'ils se l'approprient d'autre part et qu'ils tendent enfin vers l'abstraction : leur langage est alors un outil au service de l'accomplissement de leur pensée.

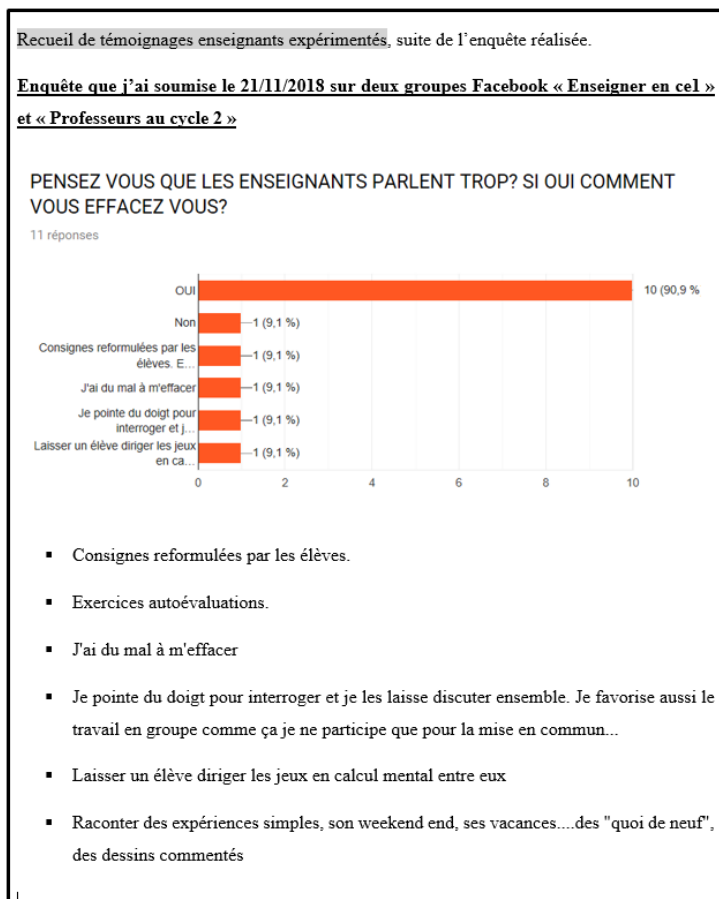
**L'organisation de l'enseignement de l'oral attendue** en classe peut se traduire par la mise en place de gestes professionnels qui sont d'ailleurs rappelés sur le site *Eduscol* :

Nous pourrions distinguer des **gestes professionnels** dits **macro** permettant de concevoir des programmations d'enseignement de l'oral sur l'année scolaire entière, des gestes **méso**

---

<sup>10</sup> Elisabeth NONNON, Professeur d'Université en sciences du langage.

permettant de définir précisément quel type d'oral le maître abordera et enfin des gestes professionnels **micro** lui permettant d'enrôler les élèves dans la tâche et de définir et atteindre les objectifs d'apprentissage de la séance même.



*Ce sondage m'a permis de m'appuyer sur l'expérience de mes pairs pour mieux gérer mes prises de parole lors de mes expérimentations.*

#### 4) La non-maîtrise de l'oral, des origines multifactorielles :

Différents types de parleurs

Dans chaque classe nous pouvons observer les petits parleurs, les gros parleurs, les parleurs efficaces ou non efficaces enfermés dans leur logorrhée, autant de profils de parleurs que d'élèves...Les apprentissages doivent donc tenir compte de la diversité des profils d'élèves pour permettre à tous d'atteindre les objectifs du cycle 2.

Inhibition

*Évacuer l'anxiété de parler, d'être entendu*

**Oser** entrer dans l'oral, c'est accepter de parler, de se faire entendre, de valoriser son apport personnel dans un acte de communication et pour certains élèves, cela ne va pas de soi. Dans les oraux de leurs pairs, certains observent les différences avec les leurs. D'aucun s'exprime

avec facilité, il emploie les mots justes, il ordonne et maîtrise son propos. Dans le livre *Comment se faire entendre à l'école*, écrit par le CIEN (Centre Interdisciplinaire sur L'enfant) il est dit que les conversations donnent de soi, il est vrai que pour chacun ce rapport à l'autre est différent. Puisque les élèves n'ont pas [ou peu] l'expérience de la prise de parole en public et qu'ils sont en apprentissage, l'enseignant devra donc amener les élèves vers des prises de parole encadrées et sécurisées dans un climat de classe favorable et de confiance tout en adoptant une posture **bienveillante** et ce, entre autres, afin de rendre les élèves acteurs de leur langage, et leur permettre d'affirmer leur « soi » et dire leur « je ». La **bienveillance** prônée dans les programmes s'appuie sur l'attitude du professeur et sur les **dispositifs** qu'il doit mettre en place pour que ses élèves acquièrent les compétences visées. Ces dispositifs doivent s'inscrire dans des conditions de déroulement de la classe favorables aux apprentissages : un emploi du temps adapté au rythme biologique des élèves, un climat scolaire serein...). En outre, la bienveillance sous-entend que les évaluations ne doivent générer pour les élèves ni facteur de démotivation ni de mésestime de soi. L'ensemble de ces éléments doit être pris en compte lors des modalités de mises en place des situations d'apprentissage de l'oral car elles sollicitent des composantes psycho-physiques qui pourraient mettre l'élève dans une posture inconfortable ce qui ne favoriserait pas ses progrès.

Un capital « mots » parfois déficitaire entre élèves

RECUEIL D'UN TEMOIGNAGE D'UN ENSEIGNANT EXPERIMENTE

**Mme X. classe de CE1 à Creil (Oise), 2018, 15 ans d'expérience, enseignante sondée par téléphone, issu de mon réseau personnel**

*Une élève ne trouve pas le sujet de la phrase « Le renard renifle les feuilles. »Après plusieurs essais, elle finit par demander à la maîtresse « C'est quoi un renard ? ». Cette élève française mais dont les parents ne maîtrisent pas la langue française semble souffrir d'un vocabulaire assez pauvre. D'autres élèves de la classe dont les parents ont la même origine lui traduisent alors le mot « renard » et elle trouve alors aussitôt que « renard » est le sujet de la phrase. Ici, ce n'est pas la maîtrise de la langue qui fait obstacle au bon déroulé de l'exercice mais bien la compréhension du vocabulaire. La maîtrise orale est de fait un marqueur qui permet d'emprunter ou non l'ascenseur social. Le rôle de l'Ecole est donc de faire prendre conscience aux élèves que les mots ont un sens et qu'on se sert des mots pour donner du sens à ses propres propos, le rôle de l'Ecole sera également de concevoir des situations d'apprentissages parallèles aux séances d'étude de la langue pour améliorer le vocabulaire de tous les élèves (Il conviendra*

à la fois d'enrichir le vocabulaire de certains élèves mais également d'améliorer celui des élèves dont le lexique est déjà assez riche et ce, afin de faire progresser tous les élèves de la classe).

Une remédiation possible : l'échelle Dubois-Buyse

Il y a souvent un écart entre le vocabulaire que l'élève est capable de produire et celui qu'il comprend. Nous avons tous en tête un élève agacé qui dirait : « *Mais tu sais bien ce truc....là, mais si ce machin...* » sans parvenir à nommer précisément ce dont il parle. Pour remédier à ces lacunes, nous pouvons nous appuyer sur l'échelle Dubois-Buyse ; cette échelle permet de garantir un niveau de vocabulaire **équitable** entre élèves et de **diversifier** le lexique de chacun pour que les élèves ne soient pas freinés dans leurs oraux par un langage restreint [et bloqués ultérieurement dans leurs écrits]. Il n'y a, à priori, sauf pathologie avérée, pas de pensée pauvre mais un vocabulaire qui ne saurait retranscrire fidèlement les envies « de dire » des élèves. Cette échelle, créée en 1940, puis réactualisée récemment, recense le vocabulaire le plus usité de la langue française ; ces mots sont alors catégorisés en quarante-trois (43) échelons et chaque échelon correspond à un cycle de la scolarité des élèves. Il est intéressant de s'appuyer sur cette liste pour faire apprendre lesdits mots à nos élèves, non pas, pour n'en connaître que leur **orthographe** (bien qu'évidemment, il soit impératif de les connaître) mais aussi et surtout pour en connaître le **sens** et comprendre leur **emploi**. Il va de soi que cet apprentissage ne saurait être désincarné de sens. Cette échelle permettra de « lister » les mots à connaître mais surtout de les voir selon trois approches : leur signe **phonétique** (la parole : ce que je dis), leur signe **graphique** (la lecture : ce que je lis) et surtout leur contenu **sémantique** (leur contexte culturel : ce que je comprends). Tout ce travail d'acquisition du vocabulaire doit se faire en situation **réelle**, authentique par **la mise en réseau** et la transposition : « lu, dit, écrit, compris ». Il existe d'autres échelles de lexique par ailleurs sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer (*Les listes orthographiques de base du français* écrit par Nina CATACH<sup>11</sup>).

---

<sup>11</sup> Nina CATACH, Linguiste et Historienne de la langue, est une spécialiste de l'histoire de l'orthographe du français.



Une remédiation possible : entrer dans l'oral par le jeu<sup>12</sup>

Le « Quoi de neuf ? » de Célestin FREINET<sup>13</sup> par exemple peut servir les intentions pédagogiques de l'oral (la pratique du jeu est d'ailleurs encouragée dans les programmes de 2018). Les enseignants peuvent amener les élèves, par cette question simple, à organiser leur pensée, de façon à leur faire prendre conscience que **parler n'est pas l'énumération d'un catalogue de mots** mais bien **exprimer sa pensée en trouvant les mots justes**.

Une remédiation essentielle : la reformulation par l'enseignant

Dans le cahier pédagogique, n° 538, de juin 2017, Marie GAUSSEL dit « apprendre à parler est un processus sociocognitif complexe (...). Il faut que l'élève trouve suffisamment de « **nourriture langagière dans les discours des adultes** » (page 17) rappelant ainsi l'importance du niveau langagier que le maître se doit de maintenir dans la classe permettant ainsi de niveler à sa façon les inégalités entre élèves afin d'être modélisant car en effet, une grande disparité entre nos élèves existe qu'il convient de bien appréhender.

Les programmes du cycle 2 rappellent que l'École de la République doit être une école égalitaire où il est dit « Apprendre à l'école, c'est interroger le monde. C'est aussi acquérir des langages spécifiques, acquisitions pour lesquelles le simple fait de grandir ne suffit pas [...] ». Jean-Michel BLANQUER, Ministre de l'Éducation Nationale, dit en 2017 : « Si l'École Française a d'incontestables réussites, elle doit **progresser encore dans sa capacité à réduire les inégalités sociales**. Cette faiblesse est l'une des causes de la perte de confiance des Français en leur École. Pour combattre la difficulté scolaire, il faut donc agir à la racine en portant une **attention spécifique aux plus fragiles** ».

La détermination des élèves-enfants

La place de l'oral à la maison et le **bagage langagier qu'on acquiert en famille** sont **inégaux** au regard des attentes de l'École. Les inégalités sociales génèrent également des conflits au sein des familles sur le sens et l'intérêt donnés aux apprentissages scolaires. A l'heure où le chômage atteint en France environ 9%, un raccourci est inévitable : apprendre permettra d'avoir un bon

---

<sup>12</sup> « Le jeu constitue un appui efficace et pertinent pour poser les fondations sur lesquelles s'appuieront ultérieurement d'autres apprentissages » – Programmes 2018

<sup>13</sup> Célestin FREINET, Pédagogue français né en 1896 dont la pédagogie centrée sur l'enfant s'appuie sur le fait que le savoir ne naît pas à l'école, mais qu'il provient de la vie quotidienne et de l'intelligence sociale – source [www.reseau-canope.fr](http://www.reseau-canope.fr)

métier. Jacques BERNARDIN<sup>14</sup> disait (page 10): « (...) il est désormais entendu que bien parler c'est « parler comme un livre », et de se situer symboliquement en haut de l'échelle sociale ». Dans l'ouvrage *L'évolution du langage de l'enfant, de la difficulté au trouble*, Marc DELAHAIE<sup>15</sup> précise que le bébé possède naturellement des compétences qui lui permettront d'apprendre la langue orale (hors pathologies médicales évidemment), il précise néanmoins « ces compétences sont activées au contact du langage perçu dans son environnement » (page 47). **Le langage selon lui est alors « l'addition de capacités innées et des interactions, stimulations de son environnement (famille, société) »** (page 43). Dès lors, il apparaît évident que le bagage langagier des élèves est inégal, nous comprenons alors pourquoi une des missions de l'Ecole Maternelle est de *mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*. D'ailleurs, Maryse BIANCO<sup>16</sup>, dans son rapport *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, dit (page 7) « On sait aujourd'hui que le développement du langage est très fortement corrélé à l'appartenance socioculturelle des familles et qu'entre 4 et 6 ans des écarts importants sont décelés en fonction du niveau de diplôme et/ou de la position sociale des parents ».

De plus, dans cette même étude, Maryse BIANCO, note que les enfants issus de familles favorisées sont exposés non seulement à un langage **plus riche** mais surtout que leur entourage familial leur parle **trois fois plus**, et que par conséquent, ils parleront davantage à leur tour, creusant les inégalités avec leurs pairs issus de familles plus défavorisées. Dans l'étude de Maryse BIANCO *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, il est dit (page 11) « Pour donner un exemple lié à l'adaptation scolaire précoce dans le contexte français, Billard et al. (2009) ont observé qu'en CE1, seuls **3,3 % des enfants éprouvent des difficultés d'apprentissage de la lecture dans les secteurs scolaires recevant majoritairement des élèves de milieu favorisé** alors qu'on en trouve **20,5 % dans les secteurs**

---

<sup>14</sup> Jacques BERNARDIN, Professeur à l'ESPE Centre Val de Loir.

<sup>15</sup> Marc DELAHAIE, Professeur spécialisé, Docteur en sciences cognitives et Médecin phoniatre.

<sup>16</sup> Maryse BIANCO, Maître de conférences à l'ENS de Lyon.

**scolaires recevant majoritairement des élèves de familles pauvres** ». Maryse BIANCO dit également dans son rapport *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite* (page 12) « La réussite scolaire, puis professionnelle, étant intimement liée à la maîtrise de la langue écrite, les difficultés et inégalités d'origine sociales seront illustrées par l'examen des différences dans le domaine du **développement du langage** et de la lecture. »

*A ce titre, Dans ma classe de CE1, l'ensemble des élèves suivis en APC et au RASED<sup>17</sup> est issu de la classe ouvrière (incluant les employés) ; l'ensemble des élèves suivis uniquement en APC est également issu de la classe ouvrière; tous les élèves dont les parents sont cadres sont eux dans la catégorie dit des « bons élèves » et « grands parleurs efficaces » et tous les « petits parleurs peu efficaces » sont issus de la classe ouvrière. Nous pouvons ainsi voir une corrélation entre la catégorie socioprofessionnelle des parents et le niveau scolaire des élèves de ma classe.*

Les difficultés scolaires

*Troubles dys*

Puisqu'environ **3%**<sup>18</sup> de nos élèves présentent un trouble des apprentissages liés à la dyslexie et puisque les troubles dysphasiques et plus largement de dyslexie peuvent engendrer un retard des apprentissages et donc un retard dans la maîtrise orale impactant alors leur prise de parole, il conviendra de veiller à un **étayage adapté** pour ce public d'élèves et d'organiser ses séquences de manière **différenciée**.

*Savoir structurer ses interventions orales*

Si pour certains de nos élèves, parler n'est pas un souci, il convient de dire que prendre la parole c'est également inclure les autres dans ses échanges. Souvent dans le groupe classe, un élève **parle beaucoup** mais ses interventions ne sont **pas efficaces**. Nous avons l'habitude de dire « parler pour ne rien dire » or souvent, cela signifie beaucoup plus qu'il n'y paraît. En effet, parler c'est délivrer un message et ce message est destiné à être reçu (message > émetteur > récepteur), comme le dit Ferdinand SAUSSURE<sup>19</sup>, la langue est un système de signes qui sert

---

<sup>17</sup> APC : activités pédagogiques complémentaires. RASED : réseaux d'aides spécialisés aux élèves en difficultés.

<sup>18</sup> Michael FARTOUKH, Enseignant à l'ESPE de Draguignan, *cours de Tronc Commun*.

<sup>19</sup> Ferdinand SAUSSURE, Linguiste suisse né en 1857.

à communiquer. Lorsque nous considérons qu'un élève parle pour ne rien dire, en réalité, soit ses propos sont délirants (sans pathologie avérée, cela est peu probable) soit, ses propos sont inappropriés au regard du sujet de conversation en cours (ses paroles sont porteuses de sens mais elles ne sont pas « dites » au bon moment) soit elles sont insignifiantes (l'élève cherche l'attention et parle de choses « sans importance »), il cherche néanmoins à prendre la parole, ce qui traduit tout de même une intention que le maître devra prendre en compte et analyser.

Pour ce type d'élève, l'activité « Quoi de neuf ? » aura toute sa place car il lui permettra d'évacuer ses envies « de dire sur lui ou des sujets divers » pour que l'enseignant(e) l'amène ensuite vers d'autres activités orales où il lui apprendra à **canaliser ses propres oraux pour le conduire vers des oraux plus scripturaux**. De la même façon, il serait erroné d'amalgamer « *ne pas parler* » avec « *ne pas entrer en communication* », la communication dite non verbale dit beaucoup sur nos élèves : nous avons tous en tête un élève qui s'agite sur sa chaise comme « *poussé à parler* » mais qui ne parvient pas à exprimer sa pensée, seule sa bouche paraît comme « *empêchée* », son corps lui, semble parler, tantôt son corps s'agite, tantôt l'élève semble acquiescer (il peut hocher de la tête), tantôt il semble invalider les propos entendus (il peut s'enfoncer dans sa chaise). **Entrer en communication ne serait donc pas uniquement le fait de parler**, le travail de l'enseignant(e) sera de multiplier les conduites discursives au sein de la classe pour **amener ce profil d'élèves à entrer en communication verbale structurée**.

*Le travail de l'oral en classe : oui à quelle fréquence ?*

Il faut rappeler que le temps scolaire a raccourci, passant de mille trois cent trente-huit heures (1 338 heures par an) par an à huit cents cinquante (850 heures par an) en incluant désormais de nouveaux enseignements. « Choisir c'est renoncer », disait l'écrivain André GIDE, ainsi il semble difficile pour les enseignants de réussir à tout faire. Les concertations de cycle peuvent être le lieu où décider de projets de cycle par exemple, afin de planifier des enseignements didactiques thématiques : l'oral, la production d'écrit, etc..., et de mener ces enseignements par projets fédérateurs et porteurs de sens pour les élèves et ainsi de laisser aux enseignants le temps suffisant pour enseigner l'oral sans le porter au rang du parent pauvre des apprentissages. En effet, souvent la place de l'enseignement de l'écrit est plus importante que la place laissée à

l'apprentissage de l'oral. Selon Pierre PEROZ<sup>20</sup>, par jour (en 2016), 30% des élèves ne prennent pas la parole, pour les autres, le quota de mots « dits » est de six à huit (6 à 8), ce qui est loin des objectifs de compétences discursives attendues.

5) Ne pas maîtriser l'oral : un frein dans les apprentissages fondamentaux  
Plus l'élève pratique la langue, à l'oral comme à l'écrit, plus il encode et plus il acquiert de vocabulaire. Plus un élève structure ses phrases et les enrichit sur un plan syntaxique et lexical, mieux il lit et comprend les textes : il entrera ainsi plus facilement dans les textes résistants.

Ne pas maîtriser l'oral a des impacts sur l'étude de la langue et la compréhension littéraire

Jeanne DION<sup>21</sup> dit, dans *Penser et combattre les inégalités*, Le français aujourd'hui (page 29): « **les activités d'apprentissage où l'exercice de la langue** (quand on utilise la langue en parlant, en écoutant, en écrivant) **permettent de construire des compétences** sémantiques ayant pour objet principal la **recherche du sens**. », la corrélation entre pauvreté de la maîtrise orale et étude de la langue prend alors tout son sens. Ne pas maîtriser l'oral est un frein dans l'organisation du discours des élèves, il faut qu'ils sachent organiser leur discours dans le temps, l'espace et mettre les connecteurs logiques adéquats de façon à rendre compréhensible leur propos. Maryse BIANCO, dans son rapport *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, dit (page 12) « Les recherches actuelles montrent en effet, que **l'apprentissage de la lecture prend appui** sur le développement cognitif précoce et, notamment sur les **habiletés langagières construites à l'oral avant et pendant l'école maternelle**. Elles montrent également que le développement du langage est très fortement corrélé à l'appartenance socio-culturelle des familles et que, entre 4 et 6 ans des écarts importants sont décelés en fonction du niveau de diplôme et/ou de la position sociale des familles. Vers 4 ou 5 ans, deux grandes dimensions du langage peuvent être identifiées : **d'une part l'analyse du code sonore de la langue (habiletés méta-phonologiques et habiletés liées, telles que la dénomination rapide et la mémoire verbale à court terme)**, et d'autre part les habiletés de plus haut niveau telles que le développement du **vocabulaire**, de la **syntaxe** et des traitements

---

<sup>20</sup> Pierre PEROZ, Instituteur, Conseiller pédagogique, Maître de conférences et Titulaire d'une thèse en linguistique.

<sup>21</sup> Jeanne DION, Professeur des écoles et auteur de plusieurs thèses.

textuels ou discursifs. Ces habiletés sémantiques très larges sont souvent regroupées sous le qualificatif de "**langage oral**" ». Maryse BIANCO, dans son rapport *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, cite des programmes américains qui furent déployés sur des enfants de (trois) 3 à (cinq) 5 ans et qui ont mis en place des activités explicites et structurées : les analyses ont mis en exergue une **meilleure maîtrise de la langue écrite** pour les élèves et la possibilité d'atteindre un niveau **d'études secondaires plus élevé**.

Ne pas maîtriser l'oral a des impacts sur les productions d'écrit

**Apprendre à écrire, c'est aussi prendre appui sur ses propres usages oraux.** Selon Leg VYGOTSKY<sup>22</sup> le langage oral participe à la structuration de la pensée de l'élève dans le triangle suivant : se construire soi > ordonner sa pensée> entrer dans le monde de l'oral. Selon le célèbre pédagogue, les élèves apprennent en se confrontant aux autres. Ainsi nourris du conflit sociocognitif, ils iront progressivement vers une pensée plus abstraite : partant du simple constat, à une conceptualisation des notions pour être capables, finalement, de les analyser.

Selon Catherine LE CUNFF<sup>23</sup>, Maître de conférences en Sciences du Langage à l'Université de Bretagne, **l'oral est un moyen de construire sa pensée et l'écrit permet à la pensée de s'accomplir en mettant en place une démarche intellectuelle.**

Ne pas maîtriser l'oral a des impacts sur la formation de la personne, du citoyen et sur le rôle de l'élève

Marie GAUSSEL, Chargée d'étude à l'ENS de Lyon, dit, dans *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 117, Avril 2017 (page 6) « l'Ecole promeut l'apprentissage d'une langue unique, un français standard, garant d'une culture commune pour tous (...) » en l'absence d'écoute, pas de partage, pas d'échange, pas d'apprentissage (...). **Le français « oral »** à l'instar des œuvres patrimoniales sont le **ciment de notre culture commune**. Jerome BRUNER<sup>24</sup> disait à ce titre que « le langage est le moteur de la transmission de la culture ». Par ailleurs, pour parler, il faut savoir **écouter**. Les écoutes ont donc une place **prépondérante** dans les situations d'apprentissages : le rôle du maître qui **écoute**, le rôle de l'élève scripteur (qui prend note de ce

---

<sup>22</sup> Leg VYGOTSKY, Pédagogue psychologue.

<sup>23</sup> Catherine LE CUNFF, Maître de conférences sciences du langage, Espe de Bretagne.

<sup>24</sup> Jerome BRUNER, Psychologue américain.

qui est dit et par conséquent qui doit **écouter**), le rôle de l'élève rapporteur (qui rend compte de ce qui fut écrit et par conséquent que les autres **écoutent**) : tous ces rôles sont autant de rôles sociaux qui permettent de mieux comprendre les enjeux de l'oral.

Maryse BIANCO, dans son rapport *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, cite une étude de Hart et Risley (1999, 2003) qui dit (page 14), qu'après avoir enregistré des conversations de quarante-deux (42) familles américaines issues de modèles favorisés et non favorisés pendant deux ans et demi et dont les enfants avaient entre sept (7) mois et trois (3) ans, il apparaît que les parents de milieux favorisés prononçaient six (6) fois plus d'énoncés *encourageants* que les familles issues de milieux défavorisés (qui prononcent plus *d'interdits*), nous pourrions alors comprendre que la fonction de l'oral ne soit pas perçue avec la même symbolique entre ces enfants et que l'Ecole aura pour mission de rétablir cette perception entre les élèves.

L'apprentissage du dialogue didactique semble avoir alors un effet positif sur les productions orales des élèves notamment sur leurs interventions pour qu'elles deviennent autonomes, concises, éclairées et construites. La place d'un oral profitable et enseigné selon des codes établis permet de prendre du recul sur certains stéréotypes de pensées, « *le maître a toujours raison* », « *le dernier à parler a raison* », « *celui qui parle plus fort a raison* » ou « *celui qui ne dit rien n'a rien à dire* ». A ce titre, la place des oraux dans leur pluralité prend toute son importance et l'Ecole a pour mission d'enseigner les différents types d'oraux et de faire de cette discipline un objet de savoir propre autant qu'un outil au service des apprentissages futurs. L'Ecole en pleine rénovation a d'ailleurs compris les enjeux de l'Oral puisqu'elle a modifié les modalités d'évaluation du Baccalauréat qui intégrera désormais un grand oral dans l'examen final.

---

## PARTIE EMPIRIQUE

Apprendre à parler est donc **inné** : nous sommes en effet **génétiquement** programmés pour nous exprimer. Nous sommes à la fois **acteur** de notre propre langage et **spectateur** du langage des autres qui nourrit et enrichit le nôtre. Le bébé qui réceptionne le langage des adultes pour produire le sien à son tour devra décoder ce langage pour babiller et débiter sa propre production linguistique ; petit à petit, l'enfant étoffera son lexique pour arriver à la maîtrise

d'un langage dit « **adulte** ». Cependant, il n'y a pas de langage sans **compréhension** : l'enfant ne maîtrisera le langage adulte que s'il comprend ce qui se dit autour de lui!

**Nous verrons dans cette seconde partie quelles situations d'apprentissages de l'oral j'ai mises en place dans ma classe de CE1 tout au long de cette année, leurs modalités et évaluations pour enfin en faire une analyse et vérifier leurs effets sur les apprentissages de mes élèves.**

*Pendant les périodes 1, 2 et 3 de cette année scolaire, j'ai mis en place différentes situations d'apprentissages de l'oral pour ainsi faire une évaluation diagnostique de mes élèves, tant sur le plan de leur niveau langagier que sur la maîtrise de leurs différentes conduites discussives.*

*Puis, dans un fonctionnement spiralaire, j'ai reproposé les mêmes exercices en périodes 4 et 5 pour mesurer la mémorisation des compétences apprises et ainsi les comparer à celles de la situation de référence. Dans les exercices de réinvestissement, j'ai indiqué aux élèves que je souhaitais leur remettre le diplôme du « BON PARLEUR » (cf. annexe 2) et que celui-ci se gagnait par l'acquisition de trois (3) badges. Ce diplôme m'a servi d'évaluation sommative et a fortement motivé les élèves.*

Badge ①	Badge ②	Badge ③
Ma voix pour communiquer	Ma voix pour Raconter et Décrire	Ma voix en classe

Par ailleurs, en début d'année, j'ai classé mes élèves selon quatre (4) critères qui m'ont permis de lister les compétences à acquérir et de mesurer les progrès réalisés. J'ai évalué ces critères en début d'année et dans des situations d'oralité de type « questions/réponses » lors d'échanges de « maître à élève » ou « d'élève à élève » et lors de « prises de paroles spontanées ». Ces quatre (4) catégories sont : *les petits parleurs peu efficaces (PPPE), les petits parleurs efficaces (PPE), les grands parleurs efficaces (GPE) et les grands parleurs peu efficaces (GPPE)* (cf. annexe 9).

6) L'oral comme objet de savoir propre

① **Un des badges du diplôme « *Ma voix pour communiquer* »**

Tout au long de l'année, j'ai mis en place des situations où les élèves purent développer leurs compétences langagières pour acquérir les connaissances liées à l'obtention de ce badge.



En effet, l'une des compétences de ce badge est « Je sais écouter » :

Cela sous-entend « lever le doigt pour prendre la parole » et « ne pas couper la parole ni au maître ni à un camarade ». Le mode d'évaluation de ce badge est une évaluation l'enseignant (acquis/non acquis).

De plus la seconde compétence de ce badge est « Je prends confiance en moi » :

Cela sous-entend « oser donner son avis » et « participer aux échanges de la classe ». Le mode d'évaluation est une évaluation par l'enseignant (acquis/non acquis). Afin de créer les conditions favorables à l'obtention de ce badge, j'ai mis en place un certain nombre de rituels (cf. annexe 5) que chaque élève est invité à mener tour à tour: la responsabilité de la « date », celle du « chaque jour compte », celle du « calendrier », celle de la « météo ». Le climat de classe étant un facteur essentiel pour savoir s'écouter et oser parler, nous avons donc mis en place une boîte dite « confidentielle » (cf. annexe 6) dans laquelle les élèves peuvent déposer un mot pour la maîtresse pour s'exprimer sur un sujet de leur choix (*une émotion, une difficulté en classe, un problème personnel*).

7) L'oral au service des apprentissages

### ② Un des badges du diplôme : « *Ma voix pour Raconter et Décrire* »

Utiliser le rappel de récit pour raconter un album

Une des conduites discursives est la conduite **narrative** et **savoir raconter**. Comme le disent Nathalie BLANC et Sophie NGO-MAI dans *Le langage oral*, novembre 2018 (page 3) « Raconter, c'est élaborer et prononcer un discours centré sur un **déroulement chronologique** qui prend appui sur des **éléments forts de structuration** ». Dans cette mise en situation, j'ai choisi de baser mon expérience sur le rappel de récit et de me servir d'une boîte à mots (cf. annexe 7). J'ai choisi un album volontairement peu résistant (*Le Loup qui n'aimait pas lire* d'Orianne Lallemand) car mon objectif n'est pas que les élèves accèdent à une compréhension difficile mais bien comprennent aisément le texte pour le raconter ensuite. Mon objectif était le suivant : je souhaitais que tous les types de parleurs de la classe racontent l'histoire. *Préalablement, il a fallu démontrer aux élèves qu'il était difficile de raconter de mémoire une histoire mais que des méthodes existent (nous avons pris l'exemple de la liste de courses : nous avons donc fait le lien entre écrit et oral : dire oralement ce dont on a besoin, écrire une liste, puis la relire oralement au magasin)*. Afin d' enrôler plus facilement les élèves dans la tâche, j'ai proposé que nous filmions notre rappel de récit pour le montrer aux élèves de CP et leur donner envie de lire l'album à leur tour. Les modalités furent les suivantes : un travail collectif, par ilot ou en binôme. A chaque début de séance, nous avons rappelé *oralement* l'épisode

précèdent et avons *vérifié* nos souvenirs de récit avec la boîte à mots. Puis nous avons lu le nouvel épisode et expliqué le vocabulaire difficile pour enfin créer une fiche-mots selon nos critères habituels : **Lieux, Personnages, Actions**. Au terme des six épisodes, nous avons créé six (6) groupes en charge de « l'épisode 1 », « l'épisode 2 » jusqu'à « l'épisode 6 ». J'ai « orienté » les petits parleurs et mon élève quasi mutique à choisir plutôt l'épisode 1 ou 6, plus courts et plus faciles à raconter. Chaque groupe s'est alors entraîné à raconter l'épisode qui lui fut attribué. Nous avons enregistré les capsules- vidéo dans la bibliothèque. Les élèves étaient en autonomie « lecture » pendant que les conteurs racontaient l'histoire. La boîte à mots était disponible en étayage. J'avais préparé un flashcard (une image du Loup) que je remettais à chaque premier conteur qui le passait ensuite à son voisin en charge de l'épisode suivant (« Je sais quand je dois parler et quand je dois écouter mon camarade »). A l'issue de la séquence, j'ai filmé les élèves puis j'ai évalué leur rappel de récit, évaluation qui portait sur le rappel de récit d'un seul épisode par élève et selon les critères suivants :

La maîtrise du langage d'évocation	<i>Savoir reprendre la chaîne d'évènements et utiliser un langage explicite.</i>
La place accordée aux éléments du texte	<i>Savoir resituer les personnages, le lieu et l'action.</i>
L'interprétation du texte	<i>Etre capable de se l'approprier.</i>
L'autorégulation	<i>Oser faire des retours en arrière pour se corriger et oser reformuler.</i>
La résistance au texte	<i>Comprendre les implicites, le rôle des personnages et comprendre l'univers de l'album.</i>

Les résultats de l'évaluation diagnostique de cette compétence montrent que :

**80% des élèves maîtrisent la chaîne d'évènements** : 67% des PPPE et seulement 33% des GPPE. **80% des élèves utilisent un langage explicite** : 67% des GPPE et seulement 33% des PPPE. **75% des élèves resituent l'action** : 33% des PPPE, 67% des GPPE et 88% des GPE. **50% des élèves s'approprient le texte** : 67% des PPPE, 0% des GPPE, 63% des GPE et 50% des PPE. **60% des élèves osent faire des retours en arrière** : 0% des petits et grands parleurs peu efficaces. **85% des élèves comprennent les implicites** : les PPPE et les GPPE uniquement 67%.

Afin de reconduire la même expérience en période 4, nous avons lu *Le loup qui voyageait dans le temps* d'Orianne Lallemand. Nous avons repris le même procédé. Les élèves ont, cette fois,

créé leur fiche-mots individuellement pour ensuite raconter l'histoire entière en se servant de leurs écrits. Après analyse des critères évalués, nous pouvons observer que : **76% des élèves maîtrisent maintenant la chaîne d'évènements** : 67% des PPPE et 80% des GPPE. **68% des élèves utilisent maintenant un langage explicite** : 60% des GPPE et seulement 67% des PPPE. **76% des élèves resituent l'action** : 33% des PPPE, 80% des GPPE et 91% des GPE. **44% des élèves s'approprient le texte** : 33% des PPPE, 20% des GPPE, 55% des GPE et 50% des PPE. **48% des élèves osent faire des retours en arrière** : 20% des petits et 33% grands parleurs peu efficaces.

Mise en place de situations descriptives

Une des conduites discursives est la conduite **descriptive**. Comme le disent Nathalie BLANC et Sophie NGO-MAI dans *Le langage oral cycle 2*, janvier 2018 (page 29) « **Décrire**, c'est élaborer un discours dont les éléments ne sont pas arrangés selon un ordre causal mais sont hiérarchisés ». **Décrire** c'est également dénoter (définir et dire ce que nous voyons), connoter (comprendre ce que nous voyons, ce que cela donne à dire) et interpréter (exprimer son opinion selon son propre vécu, ses propres expériences). Je me suis servie de diverses situations d'apprentissage comme points d'appuis. *Voici une liste non exhaustive de thèmes abordés cette année et voici ce qui fut demandé aux élèves afin qu'ils puissent s'appuyer sur leurs propres écrits pour produire ensuite un oral quasi scriptural.*

### **La description d'un courant artistique** *LE PIXEL ART*

Décrire ce que nous voyons / Décrire ce que nous ressentons (rebrassage des émotions grâce à l'album *La couleur des émotions* d'Anna LLENAS travaillé en début d'année) / Décrire ce que nous pensons connaître de cette technique.

### **La description des images d'un album littéraire** *CRAPAUD* de Ruth Brown.

Décrire la première de couverture en utilisant un vocabulaire précis/ Emettre des hypothèses sur l'histoire grâce à l'illustration de la page de couverture / Travailler sur les illustrations de l'album en étudiant la synonymie, l'antonymie et les mots étiquette.

### **La description d'un objet de la vie d'antan** *Décrire un objet mystère : UN PILON*

Décrire l'objet mystère : sa taille, sa forme, sa couleur... / Imaginer à quoi il peut servir tout en amenant les élèves à adopter une vraie démarche discursive.

## La description d'une œuvre artistique *PORTRAIT DE MARIE THERESE WALTER* de Picasso

Décrire ce que nous voyons/ Décrire ce que nous ressentons / Décrire ce que nous pensons connaître de cet artiste ?

J'ai choisi d'analyser la conduite descriptive à partir de la description du PIXEL ART (ce qui m'a servi d'évaluation diagnostique) et du TABLEAU de Picasso (ce qui m'a servi d'évaluation sommative), l'un fut analysé en période 2 et l'autre en période 4. Pour les deux descriptions, les élèves étaient invités à décrire/ressentir > écrire > s'exprimer oralement afin de créer une situation d'oral scriptural (Afin d'obtenir des oraux moins spontanés, j'ai choisi de me servir d'écrits intermédiaires ; de plus les consignes orales rappelaient l'importance « d'exprimer clairement » sa pensée). Les résultats de **l'évaluation diagnostique** de cette compétence montrent que : **43% des élèves réussissent à décrire ce qu'ils voient** (57% des PPE, **0% des GPPE** et 60% des GPE). **48% réussissent à comprendre les intentions de ce mouvement** (42% des PPE, **0% des GPPE** et 80% des GPE). **87% réussissent à exprimer une émotion ressentie** (100% des PPE, 100% des GPPE et 90% des GPE). Néanmoins seuls 35% des élèves ont fait des phrases (42% des PPE, **25% des GPPE** et 40% des GPE). Aucun d'entre eux n'a cependant justifié ses écrits.

En période 4, nous avons travaillé sur la même compétence en analysant cette fois un tableau de Picasso, *LE PORTRAIT DE MARIE THERESE WALTER*. Les élèves ont produit leur oral à partir d'écrits intermédiaires comme lors de la séance de référence. Lors de cette évaluation sommative, **87% des élèves réussissent à décrire ce qu'ils voient** (42% des PPE, **75% des GPPE** et 100% des GPE), **87% à comprendre les intentions de l'artiste** (100% des PPE, **50% des GPPE** et 100% des GPE), **87% réussissent à exprimer une émotion ressentie** (100% des PPE, 100% des GPPE et 88% des GPE), **83% des élèves ont fait des phrases** (85% des PPE, 75% des GPPE et 100% des GPE) et **52% ont justifié leurs écrits**.

8) L'oral au service des apprentissages

### ③ Un des badges du diplôme : « *Ma voix en classe* »

Mise en place de situations argumentatives

Une des conduites discursives est la conduite **argumentative** et savoir débattre. **Débattre** c'est faire valoir son opinion et chercher à **convaincre**. Dans cette mise en situation, j'ai choisi de baser mon expérience sur la mise en place d'un sapin-discussion (cf. annexe 10), à la façon d'un calendrier qui contiendrait des chocolats, mon sapin-discussion contenait des questions sur lesquelles les élèves devaient débattre (ce fut mon évaluation diagnostique). J'ai choisi des

questions et des thèmes plus au moins compliqués afin que tous les élèves puissent participer. Les critères d'évaluations étaient les suivantes : « Je prends part à la conversation », « J'écoute les autres », « J'accepte le point de vue d l'autre », « Je formule mon point de vue propre (ou je reformule le point de vue d'un de mes pairs avec mes propres mots) ». Les modalités furent les suivantes : les élèves étaient invités à s'inscrire par groupe de 4 pour discuter d'un sujet devant la classe. Les autres élèves écoutaient le débat et disposaient de leur ardoise pour noter leurs idées silencieusement (puisque nous n'avions pas le droit d'interrompre le groupe qui débattait). A l'issue de la séance, nous notions sur notre affiche les idées de tous que nous avons résumées oralement ensemble. Le temps du débat durait de 3 à 5 minutes selon les groupes, en effet, selon les participants inscrits, j'ai modifié le temps du débat (différenciation). J'ai également instauré une règle : chacun a le droit de s'inscrire deux fois mais pour ce faire, il faut que tous les élèves soient passés au moins une fois (ceci m'a permis de ne pas obliger les élèves à passer mais de les y inciter fortement). Parallèlement, Nous avons travaillé en Enseignement Moral et Civique (EMC) sur la peur de parler en public, et avons fait des débats sur le sujet lors de séances d'EMC propres. En période 4, nous avons refait la même expérience (ce fut mon évaluation sommative) avec cette fois le poisson- discussion (cf. annexe 11). Les modalités furent les mêmes mais j'ai choisi cette fois des thèmes plus résistants et à visée plus philosophique. Les élèves furent ravis de découvrir en classe le « poisson-discussion » et m'ont tout de suite demandé s'ils allaient pouvoir débattre.

#### La mise en voix d'un texte

Une des conduites orales est **l'art oratoire** et **la mise en voix de texte**. Dans les programmes, il est dit que « Pratiquée selon diverses modalités, [...] concourt à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d'aborder de manière explicite la syntaxe de l'écrit. ». Nous avons donc travaillé spécifiquement sur la fable de Jean De LA FONTAINE *Le Corbeau et le Renard* en période 2 (ce fut mon évaluation diagnostique) et sur la mise en voix d'un extrait dialogué de *Poussin Noir* de RASCAL en période 4 (ce fut mon évaluation sommative). Tout au long de l'année, nous avons travaillé également le placement de la voix grâce aux diverses poésies et chants appris. Mes critères d'évaluation furent les suivants : « Je connais mon texte », « Je joue comme au théâtre » (Je donne envie qu'on m'écoute), « Je crée une mise en scène de mon choix » (j'utilise un costume, je crée un décor....), « Je fais attention à ma voix » (je donne le ton, je parle suffisamment fort). Lors de l'évaluation diagnostique, **76% des élèves connaissaient leur poésie** (80% des GPE, 40% des GPPE et 100% des PPE) alors que **84% des élèves ont appris leur poésie en période 4** (90%

des GPE, 60% des GPPE et 85% des PPE). Lors de l'évaluation diagnostique, **seuls 16% d'entre eux jouaient comme au théâtre** et firent attention à leur voix au moment de déclamer leur poésie (aucun des PPE et des GPPE et seulement 40% des GPE) alors qu'au moment de l'évaluation sommative, ils y parvinrent à **80%**.

---

## BILAN

9) Le badge : « Ma voix pour communiquer »

a) « *Je sais écouter* »

La quasi-totalité des élèves de la classe a acquis ce badge très tôt dans l'année; seuls certains élèves (tous les trois GPPE) ne font pas cas de leurs pairs et n'hésitent pas à prendre la parole sans l'avoir obtenue du maître, à la prendre à un moment inadapté ou n'hésitent pas à donner la réponse à la place d'un camarade qui lui, avait pris le soin lever le doigt préalablement. Pour canaliser ces prises de parole impromptues, j'ai instauré un système de « jeton » : chacun d'eux dispose de trois jetons par jour et pour chaque prise de parole indue, un jeton lui est retiré (cf. annexe 3). Si l'élève n'a plus de jeton, une sanction est alors appliquée (par exemple, il peut se voir retirer une responsabilité). Cette modalité de régulation est assez efficace puisque jamais un élève n'a plus eu de jeton : la visualisation des jetons sur la table semble leur rappeler les règles de la classe pourtant affichées et élaborées ensemble. En effet, ces règles ont été *pensées et écrites en début d'année avec l'ensemble de la classe* (cf. annexe 4). Cependant, si c'était à refaire, je modifierai les compétences de ce badge, car « lever le doigt pour prendre la parole » et « ne pas couper la parole » ne sont pas, finalement la preuve d'une **écoute active** ; en effet, les élèves qui ne valident pas cette compétence écoutent activement leurs camarades, ils ont simplement des difficultés à canaliser leur impatience et par ailleurs, certains élèves qui ont validé ce badge étaient finalement dans une **écoute passive** de leurs pairs.

b) « *Je prends confiance en moi* »

La quasi-totalité des élèves a validé ce badge en très peu de mois : seules certaines élèves très timides ne prennent pas la parole spontanément mais y arrivent néanmoins dans un cadre scolaire encadré (la conduite discursive narrative par exemple où il n'est pas question de parler de soi mais de parler pour raconter). De plus, l'instauration quotidienne et répétée des rituels (la date, le chaque jour compte...) permet à tous de prendre la parole et de s'exprimer sur un sujet précis : ce cadre rassurant puisque répétitif permet aux élèves timides ou introvertis de

s'exprimer au moins une fois devant toute la classe et comme il n'est pas question de parler de soi dans ce type d'exercices, cela leur permet d'évacuer leur angoisse de parler. En outre, chaque séance débute avec un rappel de ce que nous avons appris la fois précédente et enfin en fin de journée, nous nous interrogeons sur ce que nous avons appris. Par ailleurs, j'ai programmé également des séquences de danse en EPS qui ont permis pour ces élèves d'entrer en communication non verbale tout en communiquant avec leurs pairs : l'ensemble de ces dispositifs fonctionne assez efficacement sur les PPE et PPPE même si l'acquisition de ces compétences est longue. Enfin, la boîte dite « confidentielle » est un outil simple et anonyme qui permet de traiter en temps réel les conflits et/ou difficultés pour maintenir un climat de classe bienveillant et serein propice aux apprentissages, si cela était à refaire, je la mettrai en place plus tôt dans l'année.

10) Le badge: « Ma voix pour Raconter et Décrire »

a) *Utiliser le rappel de récit pour raconter un album*

La situation déclenchante a motivé les élèves (se filmer pour donner envie au CP de lire l'album). Au bout de trois épisodes, ils ont compris ce qui était attendu (écrire sur sa fiche-mots le **Lieu**, les **Personnages** et décrire l'**Action**). **L'évaluation diagnostique** montre que la conduite narrative régie par des codes bien établis est mieux réussie par les PPE, qui pour 72% d'entre eux, comprennent mieux les implicites et le rôle des personnages à l'inverse des GPPE qui ne les comprennent que pour 33%. De plus les PPPE pour 67% d'entre eux s'expriment avec un langage explicite alors que les GPPE eux ne s'expriment correctement qu'à 60%. De plus, nous observons que les grands parleurs plutôt à l'aise dans d'autres situations d'oralité ne parviennent pas à canaliser leur propos lorsqu'ils sont contraints par un cadre précis (raconter uniquement ce qui fait partie de l'histoire en respectant à la fois la chronologie et en se servant d'éléments de structuration forts). Nous observons également que les PPPE ont des difficultés à utiliser une conduite discursive narrative. A chaque séance, nous avons pourtant rappelé l'épisode précédent et nous avons rebrassé le vocabulaire spécifique mais leur lacune lexicale est telle qu'elle les empêche de restituer le texte sans l'aide des souffleurs car ils ne parviennent pas à s'exprimer dans un langage suffisamment précis pour être compris de leurs pairs. Nous observons par ailleurs la grande difficulté, encore une fois des GPPE, à s'approprier un texte pour le raconter, la conduite discursive narrative loin de leur oral de récréation est régie par des codes qu'ils ne maîtrisent pas et qui les écartent du texte. En revanche les PPPE eux, s'attachent fidèlement au contenu de l'histoire pour mieux se l'approprier. Les élèves qui osent revenir sur leur propos ne concernent que les parleurs efficaces (petits et gros). Nous pouvons supposer

qu'ils maîtrisent suffisamment leurs paroles pour accepter de revenir en arrière. Enfin, la grande majorité des élèves a compris l'implicite de cet album peu résistant.

Lors de **l'évaluation sommative**, nous observons que dans une situation spiralaire, les grands parleurs peu efficaces ont su réinvestir l'exercice et canalisent leurs propos de façon plus efficace qu'en période 2. Nous observons également que les PPPE et les GPPE ont acquis une méthodologie qui leur permet de conduire un discours narratif efficace. Les maintes séances de réinvestissement du langage et du vocabulaire leur ont sans doute été profitables et leur niveau langagier les rassurant, les PPPE osent maintenant s'exprimer et leur propos est davantage construit. Par ailleurs, une difficulté perdure chez les GPPE, celle de s'approprier un texte pour le raconter : la conduite discursive narrative ne leur demande pas de faire appel à leur propre vécu et semble donc ne pas les intéresser outre mesure. Je pense que les GPPE ont une immaturité psychoaffective et que pour les aider à mieux maîtriser la conduite narrative, il conviendra de différencier les apprentissages pour ce type d'élèves en les invitant à s'exprimer davantage sur des sujets plus personnels et de désétayer progressivement pour qu'ils parviennent petit à petit à s'exprimer sur des personnages de fiction par exemple. Il faut noter que désormais, même les PPPE et les GPPE osent faire des retours en arrière. Désormais plus à l'aise dans l'exercice oral, ils osent stopper leur discours et le modifier. La pluralité des oraux menés en classe leur a été profitable, ainsi ils ont compris qu'à l'oral, nous pouvons revenir en arrière à l'inverse d'une production écrite. *La compétence « parler » n'est donc pas liée à la compétence « savoir raconter ». Il convient donc d'enseigner cet oral ; la conduite narrative requiert chez les élèves la maîtrise d'éléments liés à l'écrit : la concordance des temps, l'enchaînement chronologique des éléments d'un texte, autant d'éléments structurants qui leur seront profitables lors de leurs futures productions d'écrits.*

Par ailleurs, le flashcard « tour de parole » (cf. annexe 8) a bien fonctionné et les a aidés : je pense d'ailleurs que cela leur a servi d'*écran* entre eux et les spectateurs plus qu'il ne leur a servi de bâton de parole. En effet, je pense que les élèves se sont adressés au Loup comme ils le font lors des séances d'anglais lorsqu'ils s'adressent à notre marotte évacuant ainsi leur peur d'être jugés. De plus, la coopération entre pairs a bien fonctionné (les souffleurs étaient autorisés à aider leurs camarades) bien que j'aurais dû mieux gérer les rôles sociaux lors de l'écriture des fiches « épisode » et désigner ou faire désigner un secrétaire, un chef d'orchestre car les mises en commun furent fastidieuses. Ceci nous a permis en Enseignement Moral et Civique de travailler sur les rôles sociaux : scripteur, rapporteur... Pour certains, il a fallu faire trois essais pour arriver à produire un oral de récit et certains élèves n'ont pas du tout compris



l'intérêt de l'exercice (petit parleur non efficient). En fin de période, nous avons lu un texte court, et une élève a souligné de trois couleurs différentes le texte alors que je demandais une lecture silencieuse. Lorsque je lui ai demandé pourquoi, elle m'a dit que le trait bleu correspondait *aux personnages*, le jaune *aux lieux* et le vert *aux actions*, elle a réinvesti dans une autre situation de lecture la méthodologie apprise sans que je ne le demande (élève au profil de gros parleur efficient). Enfin, je pense qu'en début d'année de CE1, il aurait été plus facile de commencer avec un procédé de codage d'album (plutôt qu'une boîte à mots car *écrire* fut une tâche couteuse pour les élèves qui l'est beaucoup moins en milieu d'année). Lors de l'évaluation sommative, certains élèves ont indiqué que la fiche-mots leur avait été très utile (et s'en sont servie au moment de leur rappel de récit comme appui, certains l'ont lue, certains l'ont parcourue du regard, d'autres ne s'en sont pas servie (pour ces élèves, il n'existe pas encore de « lien » entre cet écrit et leur oral). Certains élèves n'ont pas investi l'exercice de façon motivée (les grands parleurs peu efficientes pour la plupart : ils indiquent que ce type d'exercice n'est pas intéressant et cherchent à parler d'eux ou à donner leur avis). Pour conclure, je pense que si cela était à refaire, je mettrai à disposition des élèves (en différenciation) des pictogrammes des moments forts de l'album pour m'assurer que mon évaluation ne sanctionne pas une surcharge cognitive (se rappeler de tous les éléments, parler devant son groupe...) d'une mauvaise technique de la conduite narrative.

#### *b) Mise en place de situations descriptives*

Lors de **l'évaluation diagnostique**, nous pouvons noter que les petits parleurs parviennent mieux que la moyenne de la classe à décrire ce qu'ils voient et à exprimer leur ressenti ; leur passage à l'écrit est d'ailleurs meilleur que les grands parleurs peu efficientes (GPPE). En effet, les grands parleurs peu efficientes (GPPE) ne parviennent pas à décrire ce qu'ils voient avec précision, leurs écrits ne respectent pas la consigne, au lieu de décrire, ils interprètent. Nous pouvons constater qu'encore une fois, lorsque l'exercice oral est cadré, ce type de parleurs ne parvient pas à canaliser ses propos. S'exprimer sur un sujet semble sous-entendre pour eux de nécessairement parler d'eux. Nous pouvons observer que la **répétition en classe des conduites discursives descriptives** a profité néanmoins à l'ensemble de la classe. En effet par rapport à la période 2, le nombre d'élèves capable de décrire ce qu'ils voient avec précision a doublé passant de 43% à 87%. En effet les GPPE qui, pour aucun d'entre eux, n'y parvenaient en période 2, réussissent désormais à le faire à 75%. Les écrits intermédiaires y contribuent pour beaucoup car les élèves ont compris que, ce qui était attendu, n'est pas un florilège de paroles diffuses mais bien un discours précis. Si aucun des GPPE n'avait réussi à comprendre les

intentions du mouvement du Pixel Art (ou n'avait même essayé), ils réussissent cette fois à émettre des hypothèses sur les intentions de l'artiste et décrivent alors lesdites intentions sans parler de leurs propres ressentis. Ces divers exercices réussissent à leur montrer que l'oral descriptif n'est pas « parler de soi » mais « décrire, imaginer ». Enfin, **83% ont fait des phrases contre 35% en période 2 et 52% argumentent leur propos contre 0% en période 2**. Grâce à leurs écrits intermédiaires (qui les aident à prendre de la distance entre « écrit et oral » et qui les guident à dire *précisément* ce qu'ils pensent) les élèves réussissent à hiérarchiser leur futur propos oral, oral de plus en plus scriptural par ailleurs. Les propos des élèves sont désormais plus ordonnés : ils maîtrisent désormais bien mieux les conjonctions de coordination, les phrases complexes, leur vocabulaire se fait plus précis : ils emploient davantage d'adjectifs qualificatifs, ils observent grâce à leurs pairs les régularités de la langue et se l'approprient davantage et ainsi enrichissent leur vocabulaire et leur syntaxe. Ils produisent par ailleurs davantage de phrases et celles-ci sont bien mieux maîtrisées du point de vue de l'étude de la langue (les phrases ont un sens, la présence de sujets, verbes, l'utilisation de différents temps de conjugaison...). Ainsi nous pouvons voir qu'il existe bien un lien entre la maîtrise de l'oral et celle de l'écrit. Enfin, je me suis rendue compte que l'oral descriptif et le langage des émotions étaient deux types d'oral différents et si cela était à refaire, je pense que je mènerai une séquence complémentaire dédiée au langage spécifique des émotions.

11) Le badge: « Ma voix en classe »

a) *Mise en place de situations argumentatives*

Les élèves ont beaucoup aimé débattre de sujets divers. L'enrôlement dans la tâche fut donc assez facile. De façon générale, cet exercice fut un moyen efficace de dénouer des situations difficiles pour certains élèves et d'en parler en classe (lors de débat en période 2, les élèves ont débattu sur la question « Est-on toujours heureux à Noël ? » : les élèves de parents divorcés ont pu exprimer leur opinion et une discussion s'est alors installée entre pairs ; lors du débat en période 4, ils ont discuté autour du thème « Que trouves-tu injuste ? » et un élève dont le comportement en classe pénalise ses apprentissages (élève par ailleurs suivi en APC et inscrit au RASED) a réussi à exprimer une difficulté personnelle qui m'a permis, en qualité de professionnelle de l'enseignement, de comprendre alors où était sa difficulté, et donc de déclencher une réunion avec la famille et d'échanger également avec ma collègue du RASED et le Directeur de l'école pour tenter d'aider cet enfant. Plus précisément, **80% des élèves ont réussi à prendre part aux conversations** (quand ils n'étaient que 76% lors de l'évaluation diagnostique), **96% d'entre eux ont écouté leurs pairs** quand ils n'étaient que 92% en période

2. De plus, **66% des PPPE ont réussi à prendre part à la conversation et à donner leur opinion** en période 4 quand ils n'étaient que 33% à réussir à la faire en période 2. Les situations répétitives de mise en situation travaillées en EMC ont été bénéfiques et ont profité à la quasi-totalité des élèves. Si 36% des élèves n'avaient pas validé cette compétence en période 2, ils n'étaient plus que 20% en période 4 à ne pas l'avoir réussi totalement. 3 élèves n'ont pas validé cette compétence ni lors de l'évaluation diagnostique ni lors de l'évaluation sommative : *Inaya A., élève quasi mutique qui ne prend part à aucune conversation ou très peu / Mila G., élève dyslexique qui souffre d'un déficit lexical (élève qui lit très peu et qui a besoin d'enrichir son répertoire de mots) et qui ne réussit pas à exprimer ses dires de façon précise / Nell N., élève encadrée par le RASED et suivie en APC qui a de grosses difficultés de compréhension et de raisonnement*). Je pense que l'année prochaine, je remettrai en place ces ateliers philosophiques de façon plus ritualisée : en effet, les élèves ont, pour la plupart, manifesté une grande motivation, les sujets les ont passionnés et cela m'a permis de les aider à structurer leur pensée ; si cela était à refaire, je pense que je mettrai à disposition de certains élèves des flashcards « parce que » « car », « je donne un argument » « je donne deux arguments » pour les inviter à argumenter davantage leur propos.

*b) La mise en voix d'un texte*

Si aucun des élèves n'avait spontanément proposé une quelconque mise en scène au moment de réciter leur poésie lors de **l'évaluation diagnostique** (alors que moi-même j'avais récité celle-ci en me servant d'une chaise et avais joué le texte comme un acteur de théâtre), ils ont, lors de la séance de réinvestissement, **tous**, compris l'intérêt de créer sa propre mise en scène. Nous avons travaillé préalablement dans le cadre d'un enseignement explicite le vocabulaire du théâtre (« le dialogue », « la gestuelle », « les mimiques », « la mise en scène », « les répliques », « le lever de rideau », « les trois coups (brigadier) »...). Les élèves ont travaillé par groupe de 4, ils ont appris ensemble leur texte et ont imaginé ensemble leur mise en scène. Certains ont créé des masques de leur personnage, d'autres ont ramené un accessoire (par exemple : un chapeau pour le narrateur), d'autres ont imaginé une mise en scène avec des marionnettes en papier et ont récité leur texte caché sous un bureau. Pour les amener dans un théâtre « imaginaire », nous avons fermé les rideaux de la classe, une ouvreuse (un élève tiré au sort) a distribué des tickets (confectionnés par mes soins), un élève a frappé les 3 coups (un élève tiré au sort) et ils ont joué leur texte devant la maîtresse du vendredi (notre public). Les élèves ont été particulièrement attentifs aux représentations de leurs pairs et nous avons ensuite débattu de ce que nous avons vécu, tous ont eu envie d'aller « pour de vrai » au théâtre et ont

apprécié le jeu d'acteur de certains de leurs camarades qui ont pleinement investi leur rôle. Les textes à apprendre n'étaient pas longs et ceux qui ont joué le rôle de Poussin Noir (différenciation) et qui n'avait qu'une phrase à connaître ont réussi à jouer pleinement leur rôle pour que la scène soit réaliste (par un jeu de voix et par leur gestuelle). Je pense que le théâtre est un outil puissant au service de l'oral et de l'écrit et qui permet la réciprocité des apprentissages. Par ailleurs, les élèves qui ne valident pas cette compétence sont : *Inaya A., cette élève quasi mutique a récité son texte d'un ton monocorde et avec une voix de faible intensité mais elle connaissait parfaitement son texte et a créé un masque pour jouer le rôle du chien Kaboul dans Poussin Noir de RASCAL/ Romane B. et Lina H., deux élèves très timides se sont, de la même façon qu'Inaya A., appropriées le texte et ont créé leur mise en scène sans parvenir néanmoins à réciter le texte avec une voix audible, et enfin, Hatem K., cet élève très scolaire n'a pas compris l'exercice, il connaissait son texte par cœur mais il n'a pas réussi à le « jouer ».* Je pense que l'année prochaine, je travaillerai davantage ce genre littéraire et dans une pédagogie de projet, j'inclurai dans mes séquences un enregistrement audio (en effet, ceci m'a manqué : il aurait permis à mes élèves de découvrir leur voix, d'avoir une autre perception d'eux-mêmes, de s'auto évaluer et d'évaluer leurs propres progrès) mais également un travail en atelier autonome où les élèves pourront, à l'aide des outils acquis, s'entraîner et s'auto évaluer.

---

Pour conclure, je pense qu'il convient de programmer sur l'année entière des situations d'oral diverses afin d'apprendre aux élèves les différentes conduites discursives et leurs codes mais également afin d'avoir le temps d'enseigner les compétences qu'elles requièrent. Je pense par ailleurs que les apprentissages spirales montrent leur efficacité : les mêmes exercices proposés plusieurs fois permettent aux élèves de mieux mémoriser les attentes desdits exercices et de réussir à atteindre leurs objectifs personnels. A ce titre l'obtention du diplôme du « BON PARLEUR » m'a permis de montrer aux élèves que chacun pouvait/avait des objectifs différents et que l'essentiel n'était pas d'obtenir ce diplôme à la même date mais bien de progresser individuellement à son rythme en prenant conscience des points à améliorer. Le diplôme a permis également de montrer aux petits parleurs qu'ils pouvaient être plus efficaces que les grands parleurs non efficaces et aux grands parleurs non efficaces que les caractéristiques de « l'oral » supposaient d'acquérir des compétences spécifiques. L'ensemble des situations a plu aux élèves car il était porteur de sens (les débats par exemple) ou motivants (être filmé).

Il est également intéressant de constater que les petits parleurs efficaces mais également non efficaces en début d'année ont mieux progressé que les gros parleurs non efficaces qui ont beaucoup plus de difficultés à s'extraire de leurs oraux personnels. Il conviendra donc de proposer à ces élèves des situations d'apprentissages différenciées où ils pourront parler d'eux, pour petit à petit, les amener vers la maîtrise de conduites discursives et descriptives.

Il est également important de constater à quel point les écrits intermédiaires aident les élèves à structurer leur propos : plus ils sont « longs », plus ils sont « structurés », plus ils sont « ponctués », plus ils sont « précis », meilleurs sont leurs oraux : ces progrès ont profité à l'ensemble de la classe et ont aidé les élèves à entrer dans l'écrit : aussi bien dans l'étude de la langue, l'acquisition de vocabulaire, la maîtrise des connecteurs, de la concordance des temps... Les élèves sont désormais bien plus à l'aise lorsqu'ils produisent dans leurs cahiers d'écrivain et lorsqu'ils répondent par écrit lors d'évaluations. L'importance des brouillons et des écrits intermédiaires comme le promeut C. TAUVERON<sup>25</sup> est un support didactique qu'il serait intéressant d'étudier pour mesurer combien il sert les apprentissages et dans quels contextes il peut être utilisé (Annexe 19).

---

<sup>25</sup> Catherine TAUVERON, professeur à l'ESPE de Bretagne

## Bibliographie et sitographie

---

1. Pascal DUPONT & Michel GRANDATY, *Recherche en didactique du français langue maternelle, l'oral à l'école, qu'apprend-t-on et comment ?* Repères 54-216, INRP, mai 2017
2. CIEN SCEREN, *Comment se faire entendre à l'école ?* CRDP D'AQUITAINE 2008
3. Christiane MONTELLE, *La parole contre l'échec scolaire*, L'HARMATTAN, 2005.
4. Le Français aujourd'hui, *Penser et combattre les inégalités*, ARMAND COLIN, 2014
5. Marc DELAHAIE, *L'évolution du langage de l'enfant, de la difficulté au trouble*, INPES 2009
6. Jean-A RONDAL, *Comment le langage vient aux enfants*, LABOR, 1999
7. Henry PEYRONIE, *Célestin FREINET : pédagogie et émancipation*, HACHETTE, 1999
8. *Dictionnaire de la pédagogie et de l'éducation*, BORDAS, 2007
9. Sophie NGO-MAI et Nathalie LEBLANC, *Le langage oral*, novembre 2018
10. Sophie NGO-MAI et Nathalie LEBLANC, *Le langage oral cycle 2*, janvier 2018
11. *Cahiers pédagogiques n°400*, Osez l'oral, Janvier 2002
12. *Cahiers pédagogiques n°489*, Les défis de l'oral, Mai 2011
13. *Cahiers pédagogiques n°538*, La parole aux élèves, juin 2017
14. Michel GRANDATY et Gilbert TURCO, *L'oral dans la classe*, INRP 2001
15. Marie GAUSSEL, « Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral », *Dossier de veille de l'IFE n°117*, Avril 2017
16. Nina CATACH, *Les listes orthographiques de base du français*, NATHAN, 1984
17. BIANCO, *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langage et apprentissage de la langue écrite*, Octobre 2015
18. Eduscol, <http://eduscol.education.fr/cid103155/francais-cycle-langage-oral.html>

# ANNEXES

## Annexe 1

PORTRAIT REALISE PAR INAYA A. le 4 septembre 2018, *Élève de CE1, petit parleur.*






## Annexe 2

DIPLOME DU « BON PARLEUR » ET GRILLE D'AUTOEVALUATION.



## Grille d'autoévaluation

Ce que je dois savoir faire	Acquis	Non acquis	Ce que je dois encore améliorer	Badge à obtenir
<b>Ma voix pour communiquer</b>				
Je sais écouter les autres (je lève le doigt pour parler, je ne coupe pas la parole à un camarade par exemple).				
Je prends confiance en moi quand je parle (j'ose donner mon avis, je participe avec la classe)				
<b>Ma voix pour Raconter et pour Décrire</b>				
Je sais raconter une histoire lue en classe (j'utilise la boîte à mots par exemple)				
Je sais décrire une image ou une photo (j'utilise le vocabulaire précis, j'essaie d'être précis).				
<b>Ma voix en classe</b>				
Je récite ma poésie comme si j'étais au théâtre (je fais attention à ma voix, ma posture, je donne envie au public de m'écouter)				
Je participe à un débat de classe (je donne des arguments, je partage mes idées dans le respect).				

### Annexe 3

DES JETONS POUR MIEUX GERER SA PRISE DE PAROLE.



### Annexe 4

LES REGLES DE LA CLASSE.





## Annexe 5

LES DIFFERENTS RITUELS QUOTIDIENS pour s'habituer à prendre la parole : la date, les responsabilités, l'éphéméride, le chaque jour compte, l'heure...



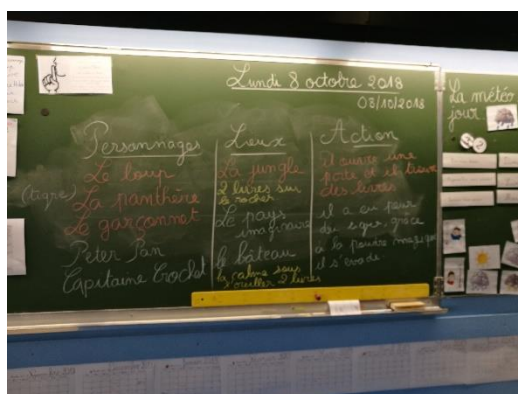
## Annexe 6

LA BOITE « CONFIDENTIELLE » pour maintenir un bon climat de classe.



Annexe 7, 8, 10 et 11

LE RAPPEL DE RECIT : la boîte à mots, hypothèse de lecture, création de la fiche mots, rappel de récit et utilisation du flashcard « tour de parole ».



Annexe 9 :

LE SAPIN DISCUSSION, quelques exemples de sujets, l'affiche de classe.



<p>Qu'aimes tu à Noël à part les cadeaux?</p>	<p>Le Père Noël change de tenue, décris la !</p>	<p>Cite une chose qui ne s'achète pas et que tu aimerais à Noël ?</p>	<p>Que pourrions nous mettre à la place des boules dans le sapin?</p>
<p>Quelle bonne action pourrions nous faire pour Noël ?</p>	<p>Écris un mot d'amitié pour ton voisin de gauche pour Noël!</p>	<p>Connais tu certaines traditions de Noël?</p>	<p>A Noël certaines personnes sont seules, que pourrions nous faire pour qu'elles aussi, elles passent un bon Noël?</p>
<p>Préparons une recette pour Noël!</p>	<p>J'ai commandé des compliments pour Noël: cites-en un qui décrirait le mieux ton camarade de droite</p>		

## Le sapin-discussion

Penser aux autres.  
Bonnes de l'amour.  
Aider sa famille.  
Être sage.

la sagesse

Il serait en harmonie en fait avec des coeurs.

des flocons, des contes, de la pâte à sel, du pain d'épice, des bonhommes de neige, la lune, un elfe blanc, un lutin ou en carton.

l'émotion de mes parents, décorer le sapin, être en famille, le soir du réveillon!

Collecter des jouets pour l'hôpital.  
Écrire une carte de Noël.  
Inviter quelqu'un pour le réveillon.

un ballon, une bonbonne, un bateau magique, un bus, un hélicoptère, un camping-car, un robot magique, un train...

super gentille, beau, belle sympathique, attentionnée, généreuse

En classe on discute de Noël le 21/12 et on fête Noël le 21/12

Bonhomme de neige, Noël, Noël

**N  
O  
Ë  
L**

BONHEUR  
JOIE  
SÉRÉNITÉ  
TRISTESSE

Février  
21/12  
Fort  
Rouge  
Blanc  
Bleu  
rien  
red  
ouïte

LE POISSON DISCUSSION et quelques sujets.



Aimes-tu l'école?	Aimes-tu lire?	As-tu déjà été amoureux?
As-tu des amis?	As-tu déjà vécu la perte d'un être cher?	Que trouves-tu injuste?
Faut-il respecter la nature?	Est-ce que voler est grave?	Faut-il toujours dire la vérité?

Annexe 12 :

LE TICKET DE THEATRE



Annexe 13 :

BILAN INTERMEDIAIRE AU 15/05/2019 de l'obtention du diplôme du « BON PARLEUR ».

Au 15 mai bilan intermédiaire du diplôme du bon parleur						
		Niveau scolaire	N'A PAS ACQUIS DE BADGE	A ACQUIS AU MOINS 1BADGE	A ACQUIS AU MOINS 2 BADGES	A ACQUIS LES 3 BADGES
Inaya	PPE	BON NIVEAU	X			
Lea	PPE	APC ET RASED	X			
Aylia	GPE	BON NIVEAU			X	
Romane	PPE	BON NIVEAU		X		
Alycia	GPE	BON NIVEAU	X			
Alexandre	GPE	BON NIVEAU		X		
Léo	GPPE	APC ET RASED			X	
Matthew	GPE	APC				X
Cassie	GPE	BON NIVEAU			X	
Mila	PPE	APC ET RASED		X		
Elina	GPE	BON NIVEAU				X
Lina	GPE	BON NIVEAU			X	
Noeline	GPE	BON NIVEAU			X	
Noa Antoine	GPPE	APC			X	
Hadi	GPPE	BON NIVEAU	X			
Hatem	GPPE	BON NIVEAU	X			
Nikola	GPE	BON NIVEAU				X
Artsiom	GPE	BON NIVEAU				X
Lina	PPE	BON NIVEAU				X
Kenrad	PPPE	APC ET RASED			X	
Naomie	PPPE	APC			X	
Leyna	PPE	BON NIVEAU			X	
Nell	PPPE	APC ET RASED		X		
Kylian	PPE	BON NIVEAU		X		
Ilyes	GPPE	BON NIVEAU		X		
			20%	24%	36%	20%

Annexe 14 :

CLASSEMENT DES ELEVES par niveau scolaire, par type de parleurs et par catégorie socio-professionnelle des parents.

CLASSEMENT DES ELEVES EN DEBUT D'ANNEE			
	TYPE DE PARLEURS	NIVEAU SCOLAIRE	CSP DES PARENTS
Inaya	PPE	BON NIVEAU	sans profession
Lea	PPE	APC ET RASED	ouvrier employée
Aylia	GPE	BON NIVEAU	employé profession intermediaire de la fonction publique
Romane	PPE	BON NIVEAU	cadres
Alycia	GPE	BON NIVEAU	cadres
Alexandre	GPE	BON NIVEAU	ouvrier
Léo	GPPE	APC ET RASED	ouvrier employée
Matthew	GPE	APC	ouvrier profession intermediaire de la santé
Cassie	GPE	BON NIVEAU	ouvrier employée
Mila	PPE	APC ET RASED	agent de maitrise employée
Elina	GPE	BON NIVEAU	ouvrier employée
Lina	GPE	BON NIVEAU	cadres
Noeline	GPE	BON NIVEAU	cadres
Noa Antoir	GPPE	APC	employé profession intermediaire de la santé
Hadi	GPPE	BON NIVEAU	ouvrier agent de maitrise
Hatem	GPPE	BON NIVEAU	ouvrier employé
Nikola	GPE	BON NIVEAU	professionnel du sport sans profession
Artsiom	GPE	BON NIVEAU	sans profession
Lina	PPE	BON NIVEAU	agent de maitrise
Kenrad	PPPE	APC ET RASED	ouvriers
Naomie	PPPE	APC	employés
Leyna	PPE	BON NIVEAU	ouvrier employé
Nell	PPPE	APC ET RASED	employé ouvrier
Kylian	PPE	BON NIVEAU	employé
Ilyes	GPPE	BON NIVEAU	ouvrier

PPE	PETIT PARLEUR EFFICIENT	DANS DES SITUATIONS D'ORALITE DE CLASSE DE TYPE "QUESTIONS/REPNSES" OU LORS DE PRISES DE PAROLE SPONTANEEES
PPPE	PETIT PARLEUR PEU EFFICIENT	
GPE	GRAND PARLEUR EFFICIENT	
GPPE	GRAND PARLEUR PEU EFFICIENT	



Annexe 15 : Analyse du RAPPEL DE RECIT

Analyse Rappel de Récit - Classe de CE1B- 2018/2019											
GRILLE D'EVALUATION DU RAPPEL DE RECIT Evaluation diagnostique / Période 2											
Petits parleurs peu efficients 3 élèves Nell (APC & RASED) Kéonrad (APC & RASED) Naomie (APC)			petit parleur efficace 6 élèves Lina L. (bon niveau scolaire) Inaya (multique) Lea (APC & RASED) Leyna (bon niveau scolaire) Romane (bon niveau scolaire) Milia (APC & RASED)			grand parleur efficace 8 élèves Thomas (bon niveau scolaire) Elina H (bon niveau scolaire) Lina H (bon niveau scolaire) Cassie (bon niveau scolaire) Matthew (APC son complexe) Aylla (bon niveau scolaire) Kylia (bon niveau scolaire) Alycia (bon niveau scolaire)			grand parleur peu efficients 3 élèves Hadj (bon niveau scolaire) Noa Antoine (APC) Léo (APC & Rased)		
Objet	Acquis	Non acquis	%	Objet	Acquis	Non acquis	%	Objet	Acquis	Non acquis	%
<b>Maîtrise du langage d'évocation</b>			50%	<b>Maîtrise du langage d'évocation</b>			100%	<b>Maîtrise du langage d'évocation</b>			50%
Chaîne d'événements	2	1	67%	Chaîne d'événements	5	1	83%	Chaîne d'événements	1	2	33%
Langage explicite	1	2	33%	Langage explicite	5	1	83%	Langage explicite	2	1	67%
<b>Place accordée aux éléments du texte</b>			58%	<b>Place accordée aux éléments du texte</b>			83%	<b>Place accordée aux éléments du texte</b>			78%
Personnage(s)	2	1	67%	Personnage(s)	5	1	83%	Personnage(s)	2	1	67%
Lieu(x)	2	1	67%	Lieu(x)	5	1	83%	Lieu(x)	3	1	100%
Action(s)	1	2	33%	Action(s)	5	1	83%	Action(s)	2	1	67%
<b>Interprétation du texte</b>			67%	<b>Interprétation du texte</b>			50%	<b>Interprétation du texte</b>			0%
<b>Autorégulation</b>			0%	<b>Autorégulation</b>			83%	<b>Autorégulation</b>			0%
Ne pas hésiter à reformuler		3	0%	Ne pas hésiter à reformuler	5	1	83%	Ne pas hésiter à reformuler	0	3	0%
Oser faire des retours en arrière pour corriger		3	0%	Oser faire des retours en arrière pour corriger	5	1	83%	Oser faire des retours en arrière pour corriger	0	3	0%
<b>Résistance au texte</b>			56%	<b>Résistance au texte</b>			83%	<b>Résistance au texte</b>			67%
Comprendre les implicites	2	1	67%	Comprendre les implicites	5	1	83%	Comprendre les implicites	2	1	67%
Comprendre le rôle des personnages	1	2	33%	Comprendre le rôle des personnages	5	1	83%	Comprendre le rôle des personnages	2	1	67%
Comprendre l'univers de l'album	2	1	67%	Comprendre l'univers de l'album	5	1	83%	Comprendre l'univers de l'album	2	1	67%
											<b>% GLOBAL SUR 20 ELEVES SONDES</b>
											<b>80%</b>
											<b>80%</b>
											<b>80%</b>
											<b>60%</b>
											<b>65%</b>
											<b>85%</b>
											<b>80%</b>
											<b>85%</b>

GRILLE D'EVALUATION DU RAPPEL DE RECIT Evaluation sommative / Période 4											
Petit parleurs peu efficaces 3 élèves Nell (APC & RASED) Kenrad (APC & RASED) Noémie (APC)			petit parleur efficace 6 élèves Lina L. (bon niveau scolaire) Inaya (musique) Lea (APC & RASED) Leyna (bon niveau scolaire) Romane (bon niveau scolaire) Milla (APC & RASED)			grand parleur efficace 11 élèves Thomas (bon niveau scolaire) Eliha (bon niveau scolaire) Lina H (bon niveau scolaire) Cassie (bon niveau scolaire) Matthew (APC son complexe) Aylia (bon niveau scolaire) Kyllian (bon niveau scolaire) Alycia (bon niveau scolaire) Alexandre (bon niveau scolaire) Nikola (bon niveau scolaire) Noéline (bon niveau scolaire)			grand parleur peu efficaces 5 élèves Haïf (bon niveau scolaire) Noa Antoine (APC) Léo (APC & Rased) Hatem (bon niveau scolaire) Ilyes (bon niveau scolaire)		
Objet	Non acquis	%	Objet	Acquis	Non acquis	%	Objet	Acquis	Non acquis	%	% GLOBAL SUR 20 ELEVES SONDES
Maitrise du langage d'évocation	67%	67%	Maitrise du langage d'évocation	5	1	83%	Maitrise du langage d'évocation	8	3	73%	76%
Chaîne d'événements	2	67%	Chaîne d'événements	4	2	67%	Chaîne d'événements	8	3	73%	76%
Langage explicite	2	67%	Langage explicite	4	2	67%	Langage explicite	8	3	73%	68%
Place accordée aux éléments du texte	2	50%	Place accordée aux éléments du texte	3	3	50%	Place accordée aux éléments du texte	6	5	55%	80%
Personnage(s)	2	67%	Personnage(s)	4	2	67%	Personnage(s)	9	2	82%	76%
Lieu(x)	2	67%	Lieu(x)	4	2	67%	Lieu(x)	9	2	82%	76%
Action(s)	1	33%	Action(s)	4	2	67%	Action(s)	10	1	91%	76%
Interprétation du texte	1	33%	Interprétation du texte	3	3	50%	Interprétation du texte	6	5	55%	44%
Autorégulation	2	33%	Autorégulation	3	3	50%	Autorégulation	6	5	55%	44%
Ne pas hésiter à reformuler	1	33%	Ne pas hésiter à reformuler	4	2	67%	Ne pas hésiter à reformuler	7	4	64%	20%
Oser faire des retours en arrière pour corriger	1	33%	Oser faire des retours en arrière pour corriger	2	4	33%	Oser faire des retours en arrière pour corriger	8	3	73%	52%
Résistance au texte	1	33%	Résistance au texte	5	1	83%	Résistance au texte	9	2	82%	48%
Comprendre les implicites	1	33%	Comprendre les implicites	4	2	67%	Comprendre les implicites	8	3	73%	33%
Comprendre le rôle des personnages	1	33%	Comprendre le rôle des personnages	4	2	67%	Comprendre le rôle des personnages	8	3	73%	40%
Comprendre l'univers de l'album	1	33%	Comprendre l'univers de l'album	4	2	67%	Comprendre l'univers de l'album	8	3	73%	60%
Comprendre les implicites	1	33%	Comprendre les implicites	5	1	83%	Comprendre les implicites	9	2	82%	20%
Comprendre le rôle des personnages	1	33%	Comprendre le rôle des personnages	4	2	67%	Comprendre le rôle des personnages	8	3	73%	40%
Comprendre l'univers de l'album	1	33%	Comprendre l'univers de l'album	4	2	67%	Comprendre l'univers de l'album	8	3	73%	60%
Comprendre les implicites	1	33%	Comprendre les implicites	5	1	83%	Comprendre les implicites	9	2	82%	33%
Comprendre le rôle des personnages	1	33%	Comprendre le rôle des personnages	4	2	67%	Comprendre le rôle des personnages	8	3	73%	40%
Comprendre l'univers de l'album	1	33%	Comprendre l'univers de l'album	4	2	67%	Comprendre l'univers de l'album	8	3	73%	60%





		extrait dialogué de Poussin Noir de Rascal					
		je connais mon texte %	je joue comme au theatre %	je cree une mise en scene %	je fais attention a ma voix %		
CE1	type de parleurs						
2018/2019							
Inaya	PPE	OUI	NON	OUI	NON		
Lea	PPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Ayllia	GPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Romane	PPE	OUI	NON	OUI	NON		
Alycia	GPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Alexandre	GPE	NON	OUI	OUI	OUI		
Léo	GPPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Matthew	GPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Cassie	GPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Mila	PPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Elina	GPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Lina	GPE	OUI	NON	OUI	NON		
Noeline	GPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Noa Antoine	GPPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Hadi	GPPE	NON	OUI	OUI	OUI		
Hatem	GPPE	NON	NON	OUI	NON		
Nikola	GPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Artsiom	GPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Lina	PPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Kenrad	PPPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Naomie	PPPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Leyna	PPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Nell	PPPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
Kylian	PPE	NON	NON	OUI	NON		
Ilyes	GPPE	OUI	OUI	OUI	OUI		
			84%	80%	100%	80%	



Analyse du portrait de Picasso Marie-Therese Walter / Evaluation sommative / Periode 4											
type de pairleur	DENOTER		CONNOTER		INTERPRETER		LIEN AVEC L'ECRIT		l'élève a-t-il argumenté %	commentaire	
	capacité à décrire ce que l'élève voit précisément	%	capacité à comprendre l'intention	%	capacité à identifier une émotion ressentie	%	l'élève a-t-il fait des phrases	%			
Inaya	PPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	83%	L'élève a utilisé des adjectifs et un vocabulaire précis.	
Lea	PPE	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a argumenté mais n'a pas construit de phrases complètes	
Ayila	GPE	absente	absente	absente	absente	absente	absente	absente		absente	
Romane	PPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non		l'élève a répondu sans reprendre les phrases et n'a pas justifié ses propos.	
Aydia	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non		l'élève n'a pas argumenté	
Alexandre	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève n'a pas exprimé son ressenti malgré des difficultés de passage à l'écrit,	
Léo	GPPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		malgré des difficultés de passage à l'écrit, l'élève a beaucoup produit.	
Matthew	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a beaucoup produit.	
Cassie	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Mila	PPE	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Elina	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève manque de vocabulaire et a des difficultés à décrire quelque chose avec précision	
Lina	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	83%	l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Noeline	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	87%	l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Noa Antoine	GPPE	absent	absent	absent	absent	absent	absent	absent		absent	
Hadl	GPPE	non	non	non	non	non	non	non		l'élève n'a pas compris la consigne	
Hatem	GPPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	non		l'élève n'a pas argumenté	
Nikola	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Artiom	GPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Lina	PPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Kennad	PPPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Naomie	PPPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève a un vocabulaire précis, et exprime sa pensée clairement	
Leyna	PPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève n'a pas argumenté	
Neill	PPPE	oui	non évaluable	non évaluable	non évaluable	non évaluable	non évaluable	non évaluable		l'élève produit peu d'habitude, elle a ici énormément produit, elle est passionnée par l'art et n'a pas eu le temps de finir l'exercice tant elle a décrit avec précision le tableau.	
Kyllian	PPE	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui		l'élève n'a pas argumenté	
Ilyes	GPPE	oui	non	non	non	non	non	non		l'élève a produit 4 phrases dont une avec une proposition subordonnée relative.	

## Analyse 18 : Analyse de la CONDUITE ARGUMENTATIVE

Debat Discussion Evaluation diagnostique/ Période 2									
	type de paroleur	Je prends part à la discussion	%	J'écoute les autres	%	J'accepte le point de vue des autres	%	Je formule mon point de vue ou je reformule le point de vue d'un pair avec mes propres mots	%
Inaya	PPE	non		oui		oui		non	
Lea	PPE	oui		oui		oui		oui	
Aylia	GPE	oui		oui		oui		oui	
Romane	PPE	non		oui		oui		non	
Alycia	GPE	non		oui		oui		non	
Alexandre	GPE	oui		oui		oui		oui	
Léo	GPPE	oui		non		non		non	
Matthew	GPE	oui		oui		oui		oui	
Cassie	GPE	oui		oui		oui		oui	
Mila	PPE	oui		oui		oui		non	
Elina	GPE	oui		oui		oui		oui	
Lina	GPE	oui		oui		oui		oui	
Noeline	GPE	oui	76%	oui	92%	oui	92%	oui	64%
Nos Antoine	GPPE	oui		oui		oui		oui	
Hadi	GPPE	oui		oui		oui		oui	
Hatem	GPPE	oui		oui		oui		oui	
Nikola	GPE	oui		oui		oui		oui	
Artsiom	GPE	oui		oui		oui		oui	
Lina	PPE	non		oui		oui		non	
Kenrad	PPPE	non		oui		oui		non	
Naomie	PPPE	oui		oui		oui		oui	
Leyna	PPE	oui		oui		oui		non	
Nell	PPPE	non		non		non		non	
Kyllian	PPE	oui		oui		oui		oui	
Ilyes	GPPE	oui		oui		oui		oui	

vert: acquis / rouge: non acquis

Debat Discussion Evaluation sommative/ Période 4									
	type de paroleur	Je prends part à la discussion	%	J'écoute les autres	%	J'accepte le point de vue des autres	%	Je formule mon point de vue ou je reformule le point de vue d'un pair avec mes propres mots	%
Inaya	PPE	non		oui		oui		non	
Lea	PPE	oui		oui		oui		oui	
Aylia	GPE	oui		oui		oui		oui	
Romane	PPE	oui		oui		oui		oui	
Alycia	GPE	oui		oui		oui		oui	
Alexandre	GPE	oui		oui		oui		oui	
Léo	GPPE	oui		oui		oui		oui	
Matthew	GPE	oui		oui		oui		oui	
Cassie	GPE	non		oui		oui		non	
Mila	PPE	non		oui		oui		non	
Elina	GPE	oui		oui		oui		oui	
Lina	GPE	non		oui		oui		non	
Noeline	GPE	oui	80%	oui	96%	oui	96%	oui	76%
Nos Antoine	GPPE	oui		oui		oui		oui	
Hadi	GPPE	oui		oui		oui		oui	
Hatem	GPPE	oui		oui		oui		oui	
Nikola	GPE	oui		oui		oui		oui	
Artsiom	GPE	oui		oui		oui		oui	
Lina	PPE	oui		oui		oui		oui	
Kenrad	PPPE	oui		oui		oui		oui	
Naomie	PPPE	oui		oui		oui		oui	
Leyna	PPE	oui		oui		oui		oui	
Nell	PPPE	non		non		non		non	
Kyllian	PPE	oui		oui		oui		oui	
Ilyes	GPPE	oui		oui		oui		oui	

Annexe 19 :

EVOLUTION DES ECRITS INTERMEDIAIRES de mes élèves sur quelques mois (échantillons).

Décembre 2018

Prénom : *Noémie*  
Date : *04/12/18*  
Rencontre avec une œuvre d'art

Que ressens-tu lorsque tu regardes le pixel art ?  
*que ça fait beau*

Qu'est-ce que tu sais déjà cet art ?  
*C'est du pixel*

Qu'est-ce que tu vois ? Décris-le ?  
*un chemin de fer*

Prénom : *Manya*  
Date : *04/12/18*  
Rencontre avec une œuvre d'art

Que ressens-tu lorsque tu regardes le pixel art ?  
*je me suis senti inspirée*

Qu'est-ce que tu sais déjà cet art ?  
*rien de spécial*

Qu'est-ce que tu vois ? Décris-le ?  
*il reproduit la carte*

Janvier 2019

le 25/01/19  
Je ressens de la sérénité. Je vois des têtes carrées et des bonhommes.  
Je vois des carrés de toutes les tailles. Ils sont bleus foncés,  
clair, marines. L'œuvre d'art est carrée.

Mars 2019

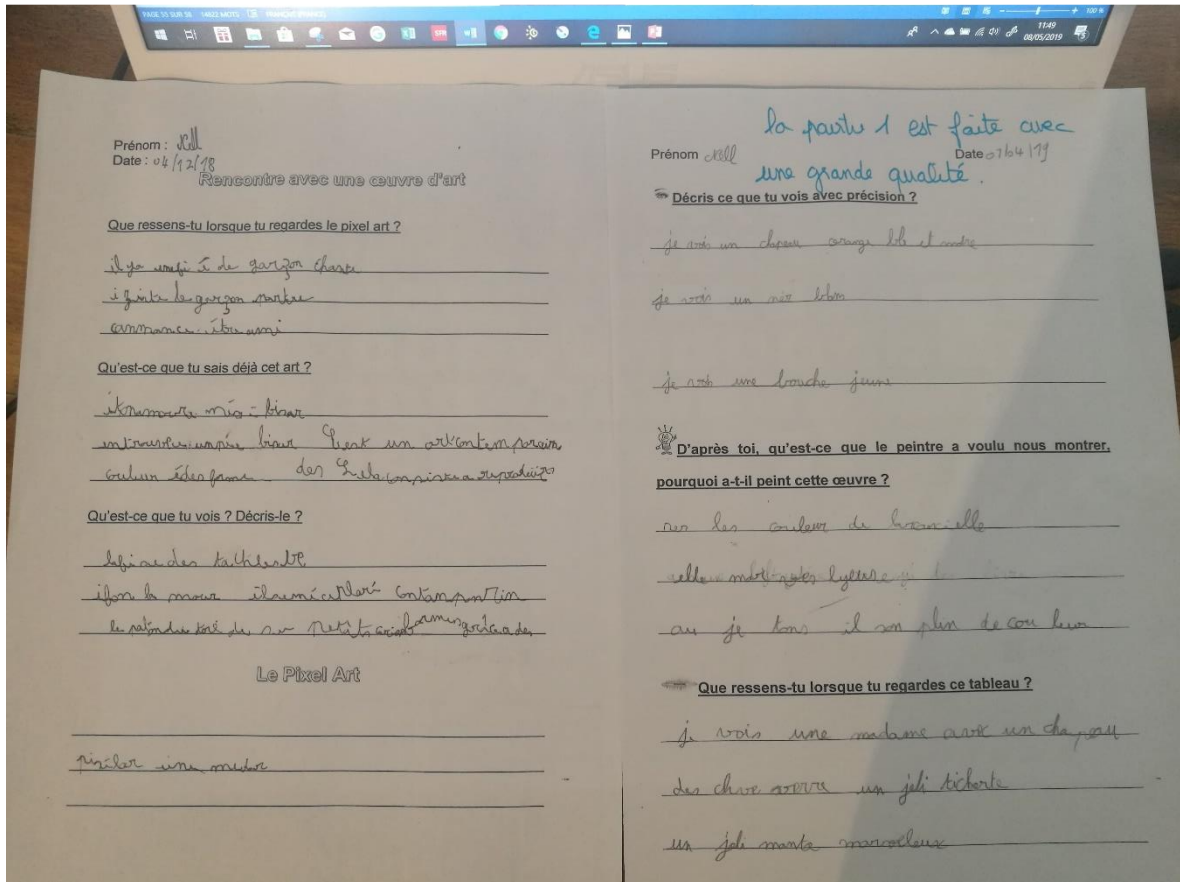
Description de la page 2 et 3  
Il y a un nombre caché dans l'art.  
C'est nombre est tout vert!  
Description de la page 4 et 5  
Il y a un nombre qui explique le croquis, les traits du croquis.  
Description de la page 12 et 13  
Il est caché à partir du croquis de des gros yeux  
et la partie nombre de croquis. Sans nombre de croquis, sans dessin.

Description de la page 10 et 11  
Le fait de montrer le fait de la partie de monde  
et même plus grande que le croquis de croquis.  
Description de la page 16 et 17  
Il y a un nombre dans les croquis, et il y a un croquis de croquis.  
Description de la page 6 et 7  
Il y a un nombre dans les croquis.  
Description de la page 18 et 19  
Il y a un croquis de croquis, et il y a un croquis de croquis.  
Il y a un croquis de croquis, et il y a un croquis de croquis.

Je ressens de la sérénité  
Je vois des carrés et des rectangles  
J'ai l'impression d'être à la plage  
Je vois des carrés de toutes les tailles. Ils sont  
bleus foncés, clairs, marines. L'œuvre d'art  
est carrée.

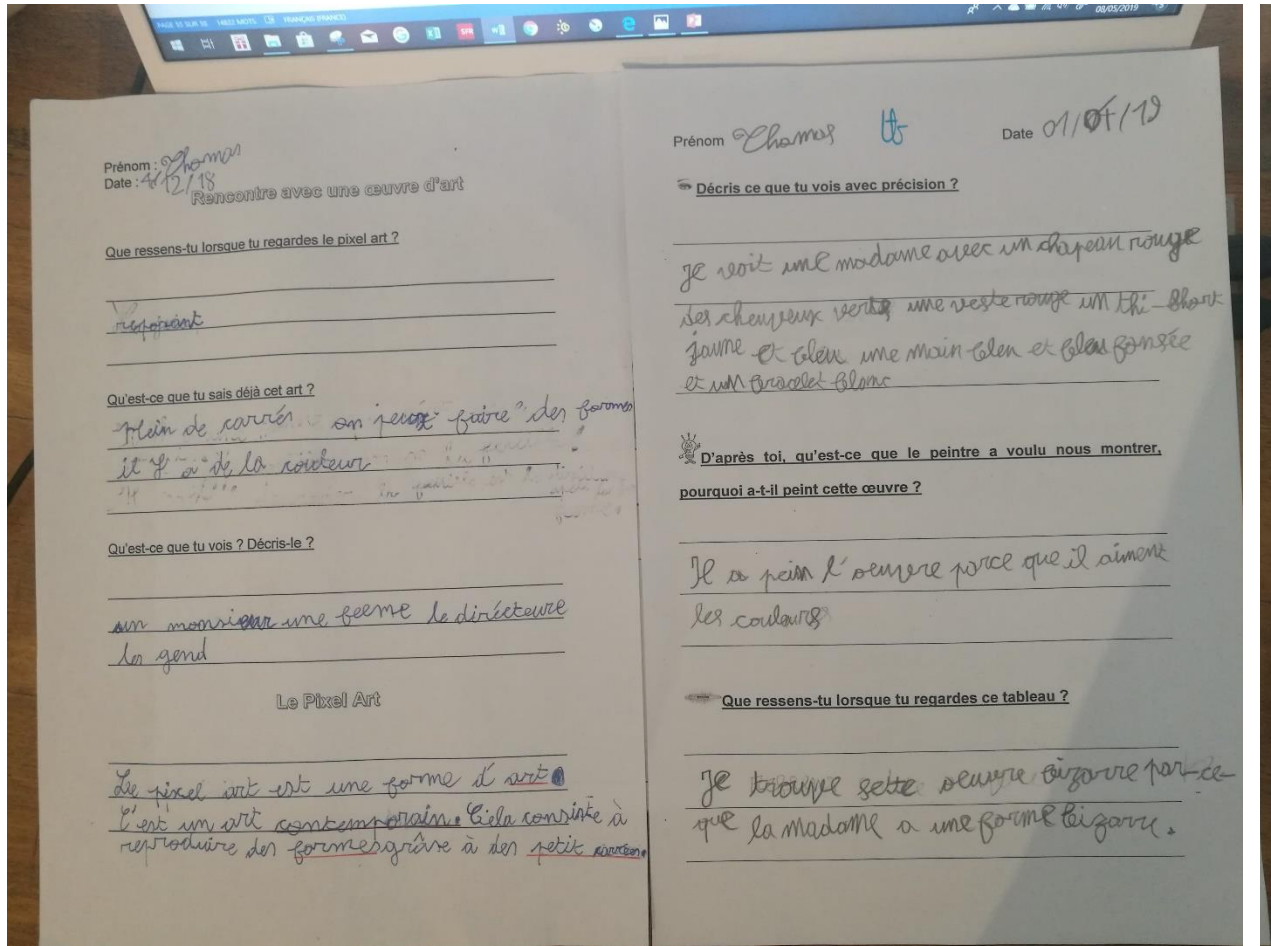
COMPARAISON : élèves à deux périodes différentes de l'année (échantillons).

Nell N., élève suivie en APC et au RASED, petit parleur non efficient : sa 1<sup>ère</sup> production est quasiment illisible alors que la 2<sup>ème</sup> est plus construite, certes elle n'a pas répondu à toutes les questions mais elle a répondu à la 1<sup>ère</sup> question de l'exercice de réinvestissent de façon fournie et lisible. Ses productions orales sont à l'image de ses écrits intermédiaires, plus concis et plus clairs.

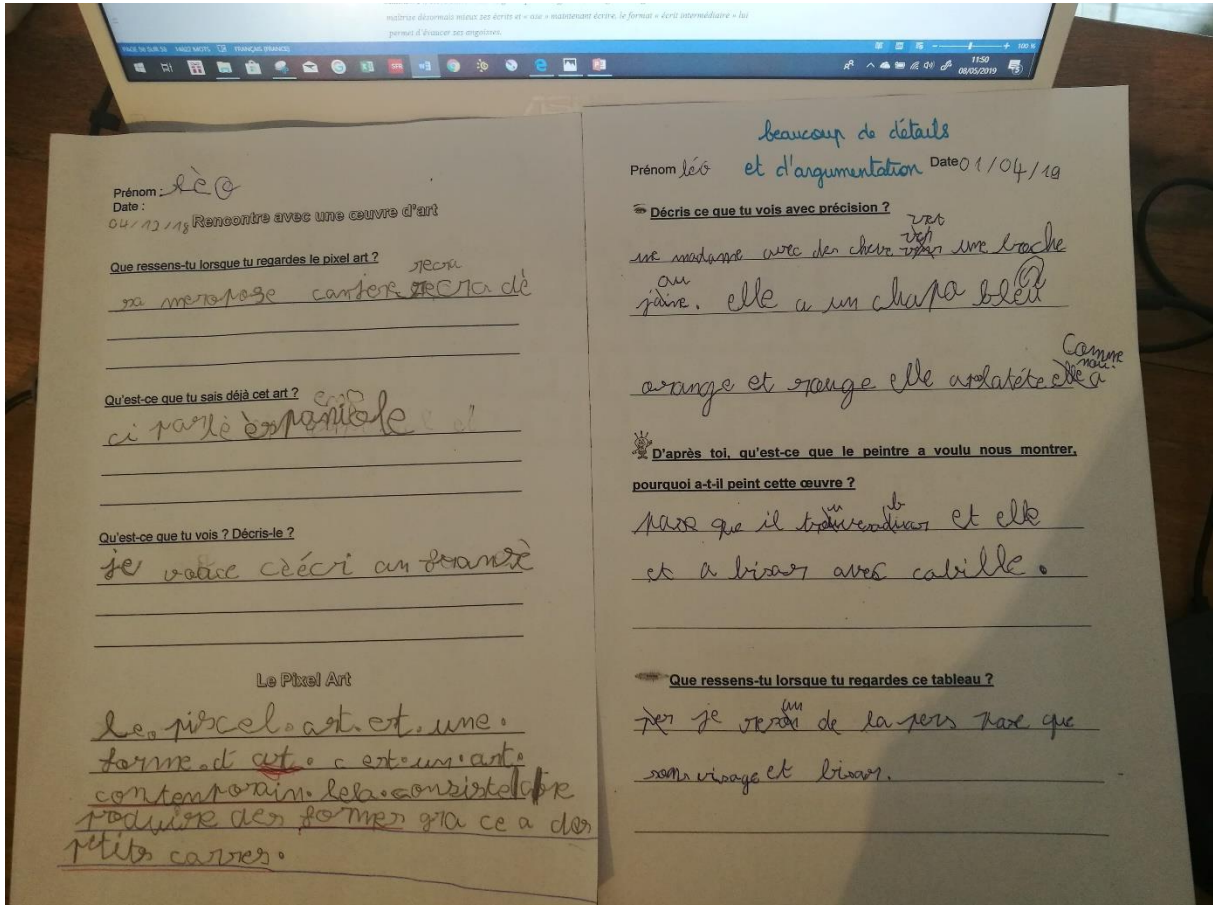




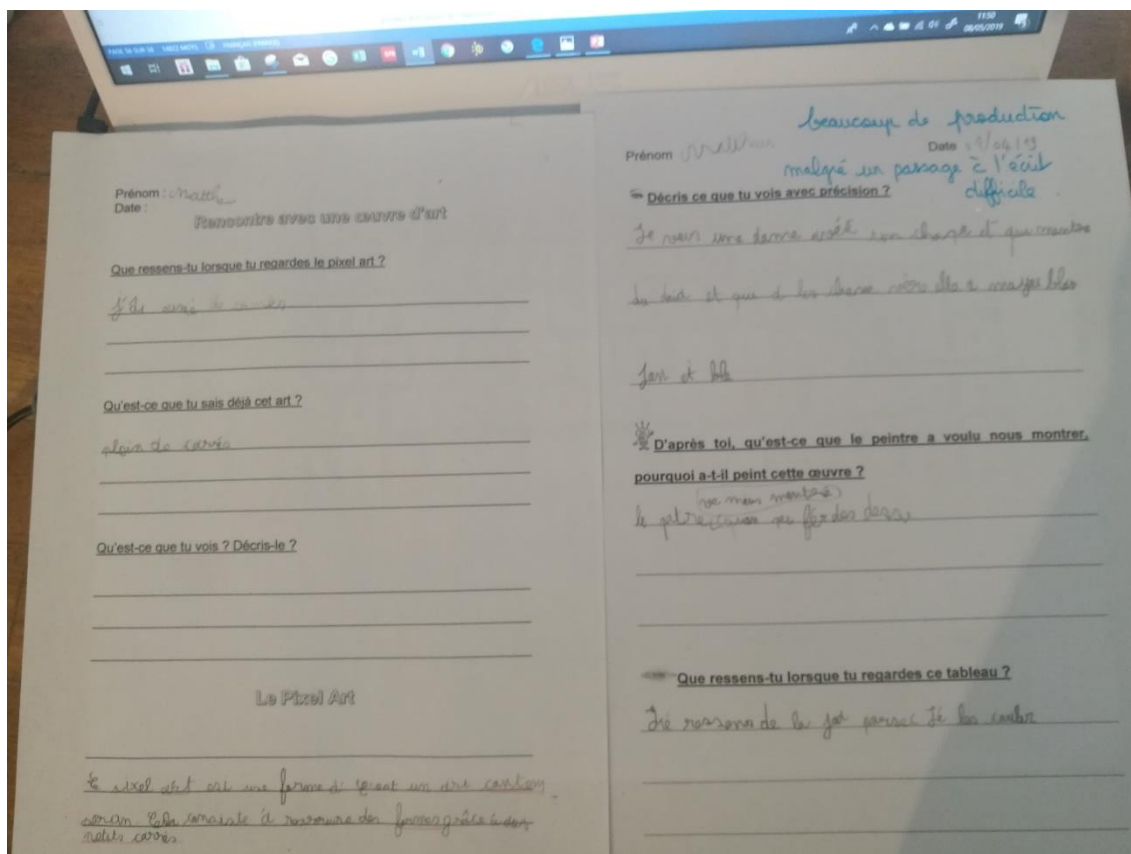
Thomas K., élève de bon niveau scolaire, construit des phrases entières désormais, phrases complexes et argumentatives.



Léo D., élève suivi en APC et au RASED, grand parleur peu efficace, réussit à canaliser ses propos écrits et de fait s'appuie sur ceux-ci à l'oral, cela lui est profitable car sa conduite discursive descriptive devient plus efficace.



Matthew F., élève suivi en APC, grand parleur efficient, a de grosses difficultés à entrer dans l'écrit, il maîtrise désormais mieux ses écrits et « ose » maintenant écrire et revenir sur ses écrits (il barre et réécrit), le format « écrit intermédiaire » lui permet d'évacuer ses angoisses.



Cassie G., élève de bon niveau scolaire, écrit désormais des phrases complexes et utilise des connecteurs. Son passage à l'écrit est mieux maîtrisé et ses productions orales sont maintenant plus construites.

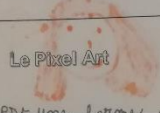
Prénom : Cassie bevo Date : 01/04/19

04/12/18  
Rencontre avec une œuvre d'art

Que ressens-tu lorsque tu regardes le pixel art ?  
plus bon amoureux


Qu'est-ce que tu sais déjà cet art ?  
que c'est très bien

Qu'est-ce que tu vois ? Décris-le ?  
un membre amoureux d'une femme

  
Le Pixel Art

Le pixel art est une forme d'art c'est un art contemporain. On utilise des reproductions de formes grâce à des petits carrés

Décris ce que tu vois avec précision ?  
Je vois une femme un chapeau une veste des yeux  
une bouche des cheveux une main

  
D'après toi, qu'est-ce que le peintre a voulu nous montrer, pourquoi a-t-il peint cette œuvre ?  
Il a voulu nous montrer une de ses  
œuvres pour devenir comme lui

Que ressens-tu lorsque tu regardes ce tableau ?  
Je m'est pas compris l'œuvre que la  
œuvre nous montre mais c'est très

## Résumé

*La définition générale de l'oral est réceptionner un message, le comprendre, interagir avec lui, y réfléchir pour produire à son tour un message oral. Parler est à priori inné alors que savoir utiliser le langage relève de compétences qu'il faut donc acquérir : Parler est donc un acte complexe nécessitant des compétences variées : il conviendra alors que l'enseignant(e) propose des situations diverses de communication et enseigne les compétences nécessaires pour maîtriser la parole : Le savoir-faire (comprendre, écouter, maîtriser les différentes conduites discursives...), le savoir-être (oser, gérer sa posture, bien utiliser sa voix...) et les connaissances notionnelles à acquérir (maîtriser la syntaxe, le lexique, l'intonation...). Ces compétences tout à fait transposables à l'écrit permettront à l'élève de mieux entrer dans l'écrit et donc de devenir expert tant sur sa communication orale que sur sa communication écrite. On pourra alors parler de réciprocity des apprentissages, l'un bénéficiant à l'autre et inversement.*

## Mots clefs

ORAL

CONDUITES DISCURSIVES

COMMUNICATION

VOIX