



HAL
open science

Le développement des compétences langagières en 6e SEGPA au moyen d'un enseignement/apprentissage explicite de l'exposé oral

Audrey Haudiquet

► **To cite this version:**

Audrey Haudiquet. Le développement des compétences langagières en 6e SEGPA au moyen d'un enseignement/apprentissage explicite de l'exposé oral. Education. 2019. dumas-02986174

HAL Id: dumas-02986174

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02986174>

Submitted on 2 Nov 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.

ÉCRITS PROFESSIONNELS

CAPPEI

PARCOURS : EGPA

SESSION 2019

**Le développement des compétences langagières en 6^{ème} SEGPA
au moyen d'un enseignement/apprentissage explicite de l'exposé
oral.**

NOM ET PRÉNOM DU DIRECTEUR DES ÉCRITS PROFESSIONNELS : Ryckebusch Céline

NOM ET PRENOM DU STAGIAIRE : Haudiquet Audrey



Tableau des documents

Doc 1	Rapport de l'IGEN	Rapport IGEN - n° 2018-076, Bilan des SEGPA, juillet 2018, p.13	Page 5
Doc 2	Site internet du réseau Canopé	https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/maîtriser-le-lire-ecrire-parler-et-enseigner-plus-explicitement.html	Page 5
Doc 3	Rapport de l'IGEN	Rapport IGEN - n° 2018-076, Bilan des SEGPA, juillet 2018, p.11	Page 6
Doc 4	Périodique	Rispail M, Faye F. <i>Oser l'oral n°400</i> , janvier 2002, p. 16.	Page 6
Doc 5	Périodique	Gaussel Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.1.	Page 6
Doc 6	Périodique	Gaussel Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.1	Page 7
Doc 7	Périodique	Gaussel Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.7	Page 7
Doc 8	Ouvrage	Clerc Conan Stéphanie, Richerme-Manchet Claude, <i>Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école</i> , Eme Editions, 2016, p. 43	Page 7
Doc 9	Revue	Les dossiers des Sciences de l'Education n°36, L'enseignement de l'oral à l'école, Presses universitaires du Midi, 2016, p.9	Page 8
Doc 10	Journal	Le Monde, 26 mai 1998, p.17	Page 8
Doc 11	Périodique	Oser l'oral n°400, Les cahiers pédagogiques, janvier 2002, p. 20	Page 8
Doc 12	Rapport de l'IGEN	Rapport IGEN - n° 2018-076, Bilan des SEGPA, juillet 2018, p.7-8	Page 9
Doc 13	Périodique	Gaussel Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.6	Page 10
Doc 14	Périodique	Gaussel Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.1	Page 10
Doc 15	Bulletin officiel	Extrait du Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018	Page 11
Doc 16	Ouvrage	Préfontaine, C. Lebrun, M. et Nachbauer, M (1998). <i>Pour une expression orale de qualité</i> . Les Editions Logiques, p.55-61	Page 12
Doc 17	Document professeur	Extrait du projet de classe, tableau récapitulatif des compétences à l'oral après l'évaluation diagnostique de novembre 2018.	Page 13

Doc 18	Ouvrage	Lafontaine L, Dumais C, <i>Enseigner l'oral, c'est possible !</i> Chenelière Education, 2014, p.5	Page 13
Doc 19	Ouvrage	Lafontaine L, Dumais C, <i>Enseigner l'oral, c'est possible !</i> Chenelière Education, 2014, p.10	Page 14
Doc 20	Ouvrage	Lafontaine L, Dumais C, <i>Enseigner l'oral, c'est possible !</i> Chenelière Education, 2014, p.11	Page 14
Doc 21	Document professeur	Tableau récapitulatif des BEP des élèves liés à la pratique de l'oral.	Pages 15/16
Doc 22	Périodique	Gaussel Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.17	Page 16
Doc 23	Bulletin officiel	Extrait du Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, p.9	Page 17
Doc 24	Bulletin officiel	Extrait du Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018, p.10	Page 17
Doc 25	Ouvrage	Charmeux E, <i>Ap-prendre la parole</i> , Sedrap Education, 1996, p. 250	Page 18
Doc 26	Périodique	Gaussel Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.18	Page 19
Doc 27	Ouvrage	Dolz, B. Schneuwly, Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école, ESF éditeur, 2016, p.94.	Page 20
Doc 28	Document professeur	Séquence personnelle autour du projet de réalisation d'un exposé oral.	Pages 20-22
Doc 29	Site internet du réseau Canopé	https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/resources/les-objectifs-du-travail-explicites-a-tous-les-eleves.html	Page 23
Doc 30	Site internet du réseau Canopé	https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/resources/des-procedures-dapprentissage-explicitees-et-enseignees-a-tous-les-eleves.html	Page 23
Doc 31	Document professeur	Extrait du projet individualisé de Juliana.	Page 25
Doc 32	Document professeur	Extrait du projet individualisé d'Abraham.	Page 26
Doc 33	Document professeur	Outil de l'enseignant, tableau évaluatif de la première et de la dernière prestation orale.	Page 27

Sommaire

I- Introduction	4
II- Langage oral et difficulté scolaire	5
1. Le contexte d'exercice / public accueilli	5
2. Les enjeux de l'oral à l'École.	7
III-Quelle démarche pour améliorer les compétences langagières ?	10
1. L'oral au regard des programmes officiels.	10
2. Un oral ? Des oraux ?.....	11
3. Difficultés des élèves et compétences langagières à l'oral : identifier les besoins éducatifs des élèves.	12
IV-Un enseignement/ apprentissage contextualisé : l'exposé oral comme réponse ?	16
1. L'exposé oral dans les programmes.....	16
2. Une définition	18
3. Une réponse adaptée aux difficultés des élèves ?.....	18
V- Un enseignement/ apprentissage explicite de l'exposé oral : la mise en œuvre de la démarche	19
1. Conception de la séquence.....	19
2. Pourquoi un enseignement/ apprentissage explicite ?	23
3. Comment rendre l'enseignement et l'apprentissage de l'exposé oral explicites ? la métacognition au service des compétences langagières.	24
4. Quels résultats ?	26
VI- Conclusion	28

I- INTRODUCTION

Mon parcours de professeure des écoles remplaçante en ASH durant 5 années consécutives m'a amenée à enseigner dans plusieurs SEGPA. Très vite, j'ai été confrontée aux difficultés des élèves à s'exprimer à l'oral autant en classe que lors des épreuves du CFG : prise de parole difficile, incapacité à s'exprimer sur un temps même court, à formuler leurs idées ou leurs pensées, à justifier leurs choix, participation fluctuante ou inexistante, difficulté à entrer en communication.... Je percevais déjà l'intérêt d'un travail permettant la maîtrise de l'oral dont l'importance est rappelée dans les programmes de 2015 (et réactualisés en 2018) où « les élèves sont encouragés à s'exprimer et à communiquer¹ », sans parvenir à fournir des réponses adaptées satisfaisantes. Pourtant, la fin de leur scolarité au collège est marquée par l'obtention du CFG et/ou du DNB pro qui sont validés entre autres par des épreuves orales. Cela impose un véritable enseignement de l'oral tout au long de la scolarité pour leur permettre d'acquérir et de développer des compétences langagières. D'autant plus que ces dernières seront nécessaires pour la poursuite de leurs études quand on sait que « trois élèves de SEGPA sur quatre s'orientent vers un CAP² » à la fin du collège et que « les classes de SEGPA ont pour vocation d'accompagner l'accès à une formation professionnelle au minimum de niveau V³ ».

Mais cet apprentissage des compétences langagières ne peut pas être limité à la seule année de 3^{ème} et nécessite, je pense, un travail progressif et sur le long terme tant les enjeux scolaires, sociaux et professionnels me paraissent essentiels. C'est pour cela que j'ai décidé cette année d'engager une véritable réflexion et un travail sur l'oral avec mes élèves de 6^{ème} dont je suis professeure référente et chez lesquels je retrouve les mêmes difficultés.

Pourquoi travailler l'oral et sous quelles formes ? Quelles compétences viser ? Quelles stratégies et quelles aides mettre en place pour répondre aux besoins des élèves ? Comment évaluer les progrès ?

Toutes ces questions m'ont menée à la problématique suivante : **En quoi un enseignement et un apprentissage explicites et contextualisés permettront-ils aux élèves de SEGPA d'améliorer leurs compétences langagières ?**

Dans une première partie, j'analyserai le rapport entre le langage oral et la difficulté scolaire notamment au travers de leurs enjeux. Dans un second temps, mise face à mes propres difficultés pour concevoir l'oral comme un objet d'enseignement explicite, je vous expliquerai comment à l'aide des programmes et des apports théoriques, j'ai essayé de concevoir une réponse adaptée à travers l'apprentissage de la maîtrise de l'exposé oral. Enfin dans une troisième partie, je montrerai la démarche

¹ (Ministère de l'Éducation Nationale, programme du cycle 3, Éduscol, 28 juillet 2018, p.3)

² (Note d'information n°2, MENESR-DEPP, janvier 2017 – p.2)

³ (Note d'information n°2, MENESR-DEPP, janvier 2017 – p.2)

mise en place dans la classe mettant notamment en jeu un apprentissage explicite de l'oral basé sur une approche métacognitive.

II- LANGAGE ORAL ET DIFFICULTE SCOLAIRE

1. Le contexte d'exercice / public accueilli

J'enseigne depuis cette année à la SEGPA du collège Gustave Nadaud de Wattrelos, établissement situé en Réseau d'Éducation Prioritaire (REP). Une grande partie de mes élèves scolarisés en 6^{ème} SEGPA sont issus des catégories socio-professionnelles les plus pauvres. La part des parents ouvriers et inactifs représente 77,3% contre 63.6 % au niveau national. Aucun parent n'appartient aux CSP + (cadres moyens et supérieurs)⁴.

Ce constat est également fait au niveau national comme l'indique le rapport de l'IGEN sur les SEGPA :

La note d'information n° 2 de la DEPP parue en janvier 2017 fait le constat [...] qu'il s'agit souvent d'élèves issus de familles nombreuses d'au moins quatre enfants ou vivant fréquemment avec l'un seulement de leurs parents, qu'en règle générale leurs parents sont non diplômés ou peu qualifiés (moins de 30% des parents d'élèves de SEGPA détiennent un diplôme de niveau V ou IV) ; originaires de milieux défavorisés à très défavorisés, ils vivent souvent au sein d'une famille d'inactifs dont le niveau de vie est considéré comme faible (75% de ces élèves appartiennent aux 30% des familles les moins aisées). Concernant le parcours scolaire, on constate qu'un élève sur deux scolarisé en SEGPA (46%) a redoublé son cours préparatoire (CP), que les élèves de SEGPA sont également plus nombreux à être scolarisés au sein des réseaux d'éducation prioritaires REP et REP + (13.4% contre 3.4% pour les autres collégiens). Ils ne sont que 85% à parvenir en classe de 3^{ème} alors que 95% des collégiens atteignent ce niveau de scolarisation. Un élève de troisième SEGPA sur vingt est présenté au diplôme national du brevet professionnel (DNB pro), le pourcentage de réussite étant de 20 %, ce qui représente, pour la cohorte étudiée par la DEPP, une réussite au DNB professionnel d'un élève sur 100 (1%) à l'échelle nationale.

Document 1 : Rapport IGEN - n° 2018-076, Bilan des SEGPA, juillet 2018, p.13

Cet extrait permet de mesurer l'impact que peuvent avoir les difficultés sociales sur l'aggravation des difficultés scolaires des élèves de SEGPA. Cela me paraît important à connaître et à prendre en compte pour mettre en place des enseignements qui permettent d'amener les élèves vers la réussite.

Les évaluations nationales et internationales ont montré qu'en France l'origine sociale pèse lourdement sur la réussite scolaire des élèves. Comprendre l'école et y réussir demandent aux élèves des compétences que les habitudes familiales ne leur permettent pas toujours d'acquérir. Elles relèvent pour l'essentiel de la maîtrise de la compréhension de l'écrit, des stratégies d'apprentissage et d'un usage de la langue pour décrire, penser et raisonner sur les objets du monde. Ces compétences en partie socialement construites sont insuffisamment enseignées à l'école. C'est pourquoi, elles doivent l'être avec persévérance de la maternelle au collège et dans toutes les disciplines. C'est à cette condition que notre système éducatif progressera vers plus d'équité.

Document 2 : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/priorite/maitriser-le-lire-ecrire-parler-et-enseigner-plus-explicite.html>

Cet autre extrait montre le poids considérable du déterminisme social sur la réussite scolaire en France et permet d'apporter des premiers éléments de réponse sur ce qui met en difficulté les élèves, notamment ceux issus de milieux défavorisés. Cette situation m'interpelle en tant qu'enseignante, mes élèves relevant à la fois de la grande difficulté scolaire et du réseau d'éducation prioritaire. Comment

⁴ Données chiffrées issues du tableau de bord du collège Gustave Nadaud, daté de septembre 2018

mettre fin à cette idée qui voudrait que l'environnement social et territorial détermine à l'avance la réussite scolaire ou non des élèves. Le rapport de l'IGEN sur les SEGPA permet d'apporter d'autres informations sur ces difficultés vécues par les élèves.

Les principales difficultés de ces élèves que relèvent les équipes de professeurs (PESPÉ et PLC) concernent la maîtrise de la langue française, la compréhension des consignes ou des propos de l'enseignant, l'apprentissage et l'enrichissement du lexique. Chacun s'accorde à reconnaître que l'expression orale et écrite reste chez les élèves orientés en SEGPA, dans l'ensemble, peu maîtrisée. Leurs prises de parole sont effacées, brèves, peu élaborées. Ils sont en difficulté lorsqu'il s'agit d'associer des éléments de sens, de comprendre la méthodologie pour un exercice donné ou de prendre conscience de la portée des apprentissages. Il convient donc de trouver dans un premier temps, en classe de 6^{ème} dans la continuité des apprentissages du cycle 3, des solutions pour le traitement des difficultés du sujet cognitif en insistant sur le travail coopératif autour de la production orale et écrite avant d'envisager de traiter ultérieurement des tâches et des activités devenant progressivement plus complexes, pour se rapprocher de celles proposées au cycle 4 et décrites dans les programmes adaptés et qui permettraient aux élèves concernés de se présenter avec plus de chance de réussite au DNB de la série professionnelle.

Document 3: Rapport IGEN - n° 2018-076, Bilan des SEGPA, juillet 2018, p.11

Ainsi, l'une des difficultés majeures des élèves se situe, pour les professeurs, au niveau de la maîtrise de la langue aussi bien écrite qu'orale, avec pour conséquences, des difficultés scolaires importantes et des chances de réussite moindres au DNB pro. Constat que je peux également faire dans les classes où j'enseigne. Les élèves n'accèdent pas toujours aux attendus de l'école notamment lorsqu'ils sont implicites, ils donnent peu de sens aux apprentissages, et ont des difficultés à structurer leur pensée aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Le langage oral semble tenir un rôle important dans la réussite scolaire, aussi bien au niveau des enseignants que de l'Institution elle-même... Ce constat ne semble pas nouveau, en effet :

La question de l'oral est récurrente depuis les années 1970, depuis que se posent publiquement et massivement des questions relatives à l'échec scolaire, des questions pédagogiques, des questions de relations pédagogiques, de pouvoir et d'autorité, de statut des protagonistes de l'enseignement/ apprentissage, de mode de travail pédagogique et de différenciation, etc

Document 4 : Mariel Rispaïl, Françoise Faye. *Oser l'oral n°400*, janvier 2002, p. 16.

Constat partagé aujourd'hui beaucoup plus largement comme nous l'explique Marie Gausse :

Les problématiques liées à l'oral resurgissent parallèlement aux constats de crises que traverse régulièrement l'Ecole, généralement liées aux tensions sociales qui remettent en question les finalités de l'enseignement. Néanmoins, que ce soit l'institution, la société, les chercheurs et les praticiens, tous s'accordent à dire que la maîtrise du langage est une priorité sur laquelle s'édifie l'ensemble des apprentissages. L'oral est également un puissant marqueur social qui va jouer un rôle déterminant dans la réussite de l'élève.

Document 5 : **Gausse Marie (2017)**. Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.1. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

A partir de ces constats, j'ai cherché à nourrir ma réflexion pour comprendre en quoi une meilleure maîtrise du langage oral pouvait être aussi déterminante dans la réussite des élèves. J'avais bien conscience de l'importance de l'oral à l'école, les enseignements se faisant en grande partie par le biais du langage, les élèves devant savoir s'exprimer notamment lors de leurs stages ou lors de l'oral du CFG... mais il était nécessaire pour moi de comprendre tous les enjeux sous-jacents et qui font que cette question est récurrente depuis les années 1970 au sein de l'Institution scolaire.

2. Les enjeux de l'oral à l'École.

L'enjeu qui me vient en premier naturellement à l'esprit est **l'enjeu scolaire**. En effet, comment un élève peut-il réussir à l'école s'il ne comprend pas ce qui est dit et ce qui se joue dans la classe et au dehors et s'il ne peut participer aux échanges ? Surtout quand on sait qu'une grande partie des apprentissages se font durant les échanges oraux. L'oral est le premier outil au service des apprentissages, c'est un transmetteur de savoirs mais il faut dépasser cette vision que je qualifierai d'utilitaire, pour l'envisager également comme un objet d'enseignement à part entière. C'est ce qu'explique cet extrait issu du dossier n°117 de l'IFE d'avril 2017 (Institut français de l'Education).

Un des rôles de l'école est de permettre aux élèves de maîtriser des registres de langages adaptés aux situations et contextes auxquels ils sont confrontés. Les jeunes enfants apprennent à parler spontanément mais l'École est chargée de transmettre le « langage légitime », celui de la culture scolaire et des savoirs savants. Il leur faut donc un processus de réappropriation de la langue au fur et à mesure de leur scolarité. La maîtrise de la parole et l'analyse des genres oraux sont les enjeux de la didactique de l'oral qui fait du langage une branche de la discipline. L'oral scolaire recouvre dès lors deux dimensions : un savoir à maîtriser et un outil éducatif.

Document 6 : Gausse Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.1. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

Envisager l'oral comme « un savoir à maîtriser » semble d'autant plus important pour la réussite scolaire. La langue de l'école est envisagée comme différente de celle utilisée dans la vie courante. Il faut donc amener les élèves à en comprendre le fonctionnement et les enjeux par un enseignement explicite de ce qui est attendu et de ce qui se dit. Car si l'on considère que cela va de soi, alors on prend le risque d'accentuer les inégalités quand le but même est de les réduire, comme le montrent les extraits ci-dessous :

L'approche sociologique décrit comment les classes sociales utilisent le langage de façon différente et comment l'école conforte ces discordances en mettant en jeu des usages de la langue qui ne sont pas connus par certains élèves de par leur cadre familial (Laparra et Margolinas, 2012)

Document 7 : Gausse Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.7. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

Comme le montrent les recherches de Lahire, si les élèves de milieux populaires sont plus fréquemment en échec scolaire, c'est notamment parce que les normes proprement scolaires (langagières, discursives, interactionnelles) ne leur sont pas suffisamment explicitées et qu'elles ne sont pas discutées alors qu'ils connaissent d'autres normes qui fonctionnent très bien ailleurs, dans les environnements sociaux qu'ils peuvent fréquenter et même dans la cour de récréation.

Document 8 : Clerc Conan Stéphanie, Richerme-Manchet Claude, Didactique du français : pour une approche contextualisée et explicite de la langue à l'école, Eme Editions, 2016, p. 43

Mais il s'agit aussi de dépasser cet oral scolaire pour développer des compétences langagières transférables hors de l'école et utiles à tout individu voulant vivre en société. Car cet oral scolaire est comme le précise Viviane Bouysse (IGEN) « un faux oral [...] et qu'il a « plus à voir avec l'écrit qu'avec l'oral »⁵.

⁵ <https://www.ac-caen.fr/politique-educative/soutien-et-accompagnement-aux-projets-des-equipes/linnovation-pedagogique-cardie/maitrise-de-la-langue/>

Car d'autres enjeux sont à prendre en compte et notamment **les enjeux sociaux**. On a vu précédemment le poids des origines sociales des élèves sur leur réussite scolaire. Cela montre bien que l'oral est un objet d'enjeux sociaux important et l'Institution scolaire l'a bien compris comme le montre l'extrait ci-dessous :

On peut dès lors voir dans la question de l'oral à l'école un souci de l'institution scolaire pour éviter des antagonismes sociaux, une fracture sociale que l'école se doit d'anticiper et plus encore de contrecarrer.

Document 9 : Les dossiers des Sciences de l'Education n°36, L'enseignement de l'oral à l'école, Presses universitaires du Midi, 2016, p.9

Mais au-delà de la simple réussite scolaire, c'est également de permettre aux élèves de s'insérer dans la société, d'en faire partie prenante et de leur permettre d'exercer pleinement leur citoyenneté. Comment cela est possible si ne se pose pas la question des apprentissages oraux. On sait que le langage est objet de stigmatisation notamment dans le monde du travail et qu'il peut être un élément de discrimination à l'embauche. On sait également que celui qui maîtrise les compétences orales et qui communique facilement détient entre ses mains un instrument de pouvoir. On sait également que des différences trop grandes dans les langages utilisés peuvent être à la source de difficultés de communication, qui peuvent elles-mêmes provoquer des tensions ou des violences. C'est ce qu'explique A. Bentolila :

Deviens alors difficile toute tentative de relation pacifique, tolérante, et maîtrisée avec un monde devenu hors de portée des mots, indifférents au verbe. Cette langue, en effet, n'a pas le pouvoir de créer un temps de sereine négociation linguistique propre, à éviter le passage à l'acte et l'affrontement physique. Elle est un instrument d'interpellation et d'invective qui banalise l'insulte et annonce le conflit plus qu'il ne le diffère.

Document 10 : Le Monde, 26 mai 1998, p.17

L'école a donc un rôle à jouer en développant les apprentissages des compétences orales car comme le déclare Jean-François Halté, « le déni de l'oral est du point de vue sociétal, une violence symbolique, un déni de langue maternelle et un déni d'identité »⁶. C'est par les échanges oraux que les élèves s'intègrent dans l'école et au-delà, qu'ils apprennent les règles sociales et scolaires. L'oral est un outil de socialisation, c'est en échangeant que l'on construit son propre langage, que l'on construit sa relation à l'autre et qu'on se construit comme le montre cet extrait :

Les enfants, tout petits, racontent, argumentent, expliquent, décrivent... font des jeux de langage à travers ce médium. Ils le connaissent de l'intérieur, en tant qu'usagers vivement intéressés à la réussite intrinsèque de leur parole, laquelle ne saurait être définie que par l'autre, celui à qui l'on parle. En d'autres termes, ils apprennent dans la dialogalité essentielle. Qu'est-ce à dire? Qu'ils apprennent à faire à deux et non tout seuls, à faire court pour que l'autre ne les sanctionne pas, à parler de la manière qui convient à l'autre et à la situation, à escompter l'intervention de l'autre, son aide (tutelle, étayage), sa coopération attentive ou les reproches qui lui permettront de se réorienter, à rechercher la cohérence des actes langagiers (les siens et ceux de l'autre) et non pas la cohésion syntaxique... à repérer les implicites de toutes sortes... Bref, toutes sortes de règles linguistiques et sociolinguistiques qui lui permettent d'exister socialement.

Document 11 : Oser l'oral n°400, Les cahiers pédagogiques, janvier 2002, p. 20

⁶ Oser l'oral n°400, Les cahiers pédagogiques, janvier 2002, p. 20

Il semble donc essentiel de penser des temps où les élèves peuvent échanger entre eux pour construire leur langage et également leurs savoirs. De plus, je constate souvent la difficulté qu'ont mes élèves à entrer en communication avec d'autres collégiens non issus de la SEGPA. Je suis convaincue qu'une meilleure maîtrise de la communication orale peut revêtir une véritable dimension inclusive, que ce soit dans la classe, dans l'école ou dans la société.

Le dernier enjeu que je voudrais aborder est **l'enjeu psychologique**. Il me semble important de revenir sur la définition du public accueilli en SEGPA, que l'on retrouve dans le rapport IGEN de juillet 2018 sur la SEGPA :

Depuis 1996, l'élève de SEGPA est défini comme un élève « présentant des difficultés scolaires graves et persistantes » qui sont généralement multi causales. Elles sont à associer au parcours scolaire chaotique d'élèves qui ont changé d'établissement à plusieurs reprises et à leurs histoires de vie douloureuses et souvent compliquées ainsi qu'à des conditions de vie très peu favorables. Le contexte défavorisé de vie de ces élèves pèse lourdement sur leur destin scolaire. Ils restent le plus souvent très peu ouverts à ce que peut leur proposer une scolarisation au sein d'une structure adaptée. Les difficultés scolaires que ces élèves ont rencontrées, souvent détectées dès l'école maternelle, observées ensuite au cours du cycle 2 (en CP et CE1 où elles font l'objet d'un suivi), puis confirmées au cycle 3 n'ont pu faire l'objet d'une résolution satisfaisante en dépit des divers dispositifs d'aide et d'accompagnement proposés.

Document 12 : Rapport IGEN - n° 2018-076, Bilan des SEGPA, juillet 2018, p.7-8

Ainsi, par le vécu d'échecs successifs, les élèves arrivent souvent au collège avec une estime de soi dégradée. A cela s'ajoute bien sûr le passage à l'adolescence, période essentielle à la construction de soi. Ils ont souvent peu confiance en eux et en leurs capacités, certains allant jusqu'à refuser les apprentissages scolaires. Sur mes 8 élèves de SEGPA, 7 déclaraient à la rentrée de septembre ne pas aimer l'école. Il me semble donc essentiel de déconstruire cette vision dévalorisée qu'ils peuvent avoir d'eux-mêmes et de leur permettre de progresser. Je pense que les aider à améliorer leurs compétences langagières, à travers une pédagogie adaptée, bienveillante mais ambitieuse, peut leur permettre de dépasser certaines difficultés, de les aider à tisser des liens entre eux, à mieux vivre ensemble, de communiquer et d'enfin oser faire entendre leur voix. Car sans ce travail, on risque comme le dit Eveline Charmeux reprenant les propos de Philippe Perrenoud dans *Parole étouffée, parole libérée* (1991) de « renforcer certains élèves dans une image négative d'eux-mêmes : Certaines incompétences entament, plus que d'autres, l'intégrité de la personne, l'image de soi [...]. Il est beaucoup plus difficile de s'accepter comme incapable de s'exprimer, d'écouter ou dialoguer que comme incapable de distinguer un angle aigu d'un angle obtus ou de maîtriser le génitif ». ⁷ Prendre la parole c'est exposer une partie de soi à autrui, c'est prendre des risques.

Ainsi, une meilleure maîtrise des compétences langagières est porteuse de la construction de la relation à l'autre, de la résistance au déterminisme social et peut permettre la revalorisation de l'estime de soi. Il est certain que cette prise de conscience des enjeux est venue nourrir ma réflexion

⁷ Charmeux Eveline, *Ap-prendre la parole*, Sedrap Education, 1996, p.8

et la vision que j'avais de l'enseignement de l'oral que je pratiquais jusqu'alors pour tenter de l'améliorer afin d'aider mes élèves à développer leurs compétences langagières. J'ai donc cherché à mettre en place un enseignement plus efficace et en conformité avec les attentes des programmes. S'est alors posée la question de quelle démarche suivre pour améliorer les compétences langagières de mes élèves.

III- QUELLE DEMARCHE POUR AMELIORER LES COMPETENCES LANGAGIERES ?

1. L'oral au regard des programmes officiels.

Le langage oral n'est pas nouveau dans les programmes de l'école élémentaire (ceux de 2002 et 2008 en particulier) mais il y occupe désormais une place très importante. Cela n'a pas toujours été le cas, l'écrit ayant été longtemps prédominant, comme le montrent ces extraits :

En France, la tradition humaniste veut que seule la culture écrite ait une valeur scientifique confirmant ainsi sa domination sur l'oral et la culture orale des personnes non lettrées. Depuis, la culture de l'écrit et la lettre ont symbolisé l'objet éducatif et incarné la réussite scolaire, sociale et professionnelle. La question de la maîtrise de l'écrit reste au cœur des systèmes éducatifs, plus fondamentalement en France.

Document 13 : Gausse Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.6. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

L'enseignement de la langue en France, aujourd'hui encore au cœur de débats sur la place de la grammaire et de l'orthographe, a été marqué par plusieurs décennies de politiques linguistiques-éducatives qui ont donné à la langue écrite ses lettres de noblesses, laissant peu de place à l'enseignement du langage oral.

Document 14 : Gausse Marie (2017). Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.1. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

Si on analyse les nouveaux programmes de 2015 (réactualisés en juillet 2018), l'oral est un objet d'apprentissage à part entière et cela du cycle 1 au cycle 4, avec des séances dédiées à l'apprentissage de savoirs spécifiques et de compétences langagières à construire de manière explicite avec les élèves. Les programmes nous indiquent par ailleurs que cet apprentissage doit être progressif sur l'ensemble de la scolarité. Mais que signifie faire de l'oral en classe, et pour quoi faire ? Existe-t-il une forme d'oral ou des oraux ? C'est ce que j'ai cherché à comprendre car cette question est à l'origine de certaines difficultés vécues par les enseignants tant l'enseignement de l'oral semble complexe à mettre en place dans les classes alors qu'il est pourtant partout présent. Jean Halté le qualifie d'ailleurs comme une « espèce d'Objet Verbal Mal Identifié »⁸ parce qu'autant insaisissable qu'incontournable.

⁸ Textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispaïl, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, 2005, p.12

2. Un oral ? Des oraux ?

Langage oral

Au cycle 3, la progression dans la maîtrise du langage oral se poursuit en continuité et en étroite relation avec le développement de la lecture et de l'écriture.

Les élèves apprennent à utiliser le langage oral pour présenter de façon claire et ordonnée des explications, des informations ou un point de vue, pour débattre de façon efficace et réfléchie avec leurs pairs, pour affiner leur pensée en recherchant des idées ou des formulations qui nourriront un écrit ou une intervention orale. La maîtrise du langage oral fait l'objet d'un apprentissage explicite.

Les compétences acquises en expression orale et en compréhension de l'oral restent essentielles pour mieux maîtriser l'écrit ; de même, l'acquisition progressive des usages de la langue écrite favorise l'accès à un oral plus maîtrisé. La lecture à haute voix et la récitation de textes contribuent à leur compréhension. La mémorisation de textes nourrit l'expression personnelle en fournissant aux élèves des formes linguistiques à réutiliser. Alors que leurs capacités d'abstraction s'accroissent, les élèves élaborent, structurent leur pensée et s'approprient des savoirs au travers de situations qui articulent formulations et reformulations orales et écrites.

Comme au cycle 2, le professeur porte une attention soutenue à la qualité et à la justesse des échanges. A l'occasion de tous les apprentissages comme lors des séances spécifiques dédiées, il veille à améliorer la capacité de chacun à dialoguer et à interagir avec les autres (jeux de rôle, débats régulés, etc.). La régularité et la fréquence des activités orales sont indispensables à la construction des compétences dans le domaine du langage oral. Ces activités prennent place dans des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises ou en cours d'acquisition et dans des séances d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite préalablement explicités par le professeur. Le langage oral étant caractérisé par sa volatilité, le recours aux enregistrements numériques (audio ou vidéo) est conseillé pour permettre aux élèves un retour sur leur oral ou une nouvelle écoute dans le cas d'une situation de compréhension orale.

Pour préparer et étayer leur prise de parole, les élèves utilisent des écrits de travail (brouillon, notes, plans, schémas, lexiques, etc.) qui organisent leur propos et des écrits supports aux présentations orales (notes, affiches, schémas, etc.).

Pour développer leur connaissance de la langue, ils s'approprient des formules, des tournures, des éléments lexicaux, mobilisés dans des situations diverses (débats, comptes rendus, etc.) qui exigent une certaine maîtrise de la parole et les amènent à comparer les usages de la langue, à l'oral et à l'écrit.

Attendus de fin de cycle

- écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte ;
- dire de mémoire un texte à haute voix ;
- réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil (numérique par exemple) ;
- participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.

Document 15 : Extrait du Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018. Consultable ici : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf

A la lecture des programmes et grâce aux apports théoriques, il semble qu'il ne faut pas parler d'un oral à enseigner mais bien d'oraux avec chacun des approches pédagogiques différentes. Tout d'abord **l'oral pour communiquer**, c'est celui des échanges quotidiens dans la classe pour converser et interagir avec l'autre. C'est par exemple savoir attendre son tour de parole, écouter, demander la parole, demander des explications...

Ensuite l'oral comme **outil d'apprentissage** (l'oral pour apprendre). C'est l'outil au service de tous les apprentissages, qui permet à l'élève d'accéder aux savoirs mais qui lui permet aussi de construire son savoir, de structurer sa pensée, d'apprendre à l'autre, d'exprimer un point de vue, de participer à l'élaboration d'un contenu commun...

Et enfin l'oral comme **objet d'apprentissage** (l'oral à apprendre). C'est l'oral comme objet d'enseignement explicite. L'élève doit avoir conscience de faire de l'oral et de pourquoi il le travaille. C'est permettre à l'élève d'analyser ses productions, d'identifier les caractéristiques des genres de discours, d'améliorer ses prestations en utilisant notamment les enregistrements audios ou vidéos. C'est permettre aux élèves d'apprendre à s'exprimer dans différents contextes.

C'est cette diversité des approches que j'ai voulu prendre en compte dans l'élaboration de ma séquence. Mais pour cela, j'avais besoin de savoir où étaient les difficultés de mes élèves.

3. Difficultés des élèves et compétences langagières à l'oral : identifier les besoins éducatifs des élèves.

Lors des temps de « quoi de neuf » et des prises de paroles en classe sont apparues des difficultés en langage oral importantes que les évaluations EGPA d'Openscol ne révèlent pas. Une évaluation diagnostique a donc été mise en place en novembre pour me permettre d'avoir un tableau plus complet des difficultés de mes élèves et de répondre précisément à leurs besoins en mettant en place un projet dédié. Ils ont été filmés durant un quoi de neuf où chacun devait présenter un sujet au choix (les sujets retenus par les élèves étaient « Je raconte mes vacances » ou « Je raconte mon film préféré »), permettant de dégager une analyse plus pertinente.

Cette évaluation, en plus d'être un point d'appui pour moi, a également servi de point de départ aux élèves pour déterminer un premier jet de critères de réussite d'une présentation à l'oral lors d'une séance d'analyse de leur production à l'aide des vidéos.

Pour analyser plus finement les difficultés de mes élèves en termes de compétences langagières j'ai utilisé la classification de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) décrite par Lizanne Lafontaine et Christian Dumais⁹ :

Les compétences langagières à l'oral			
1. Linguistique		2. Discursive	3. Communicative
Volet voix	Volet langue	Organisation du discours Délimitation du sujet Pertinence et crédibilité	Interaction <ul style="list-style-type: none"> • Contact avec l'auditoire • Prise en compte de l'auditoire Non verbal <ul style="list-style-type: none"> • Attitudes • Gestes • Regard • Posture Utilisation des supports visuels et sonores Espace Registre de langue
Diction <ul style="list-style-type: none"> • Articulation • Timbre et portée de la voix • Prononciation Faits prosodiques <ul style="list-style-type: none"> • Accentuation • Rythme • Pauses • Débit • Volume • Intonation 	Morphologie Syntaxe Lexique <ul style="list-style-type: none"> • Choix du vocabulaire • Etendue du champ lexical 		

Document 16 : Préfontaine, C. Lebrun, M. et Nachbauer, M (1998). Pour une expression orale de qualité. Les Editions Logiques, p.55-61

A partir de ce tableau, j'ai formalisé un document qui synthétise les difficultés des élèves de la classe en langage oral :

⁹ Lafontaine L, Dumais C, *Enseigner l'oral, c'est possible !* Chenelière Education, 2014, p.6

	Djalil	Abraham	Camélia	Thaïssia	Sofia	Adrien	Juliana	Brandon
Volet voix								
Articulation								
Prononciation								
Débit	rapide		Un peu lent	rapide				
Volume								
Intonation								
Rythme								
Volet langue								
Morphologie								
Syntaxe								
Lexique								
Présentation du sujet								
Propos organisé								
Propos compréhensible								
Contact avec auditoire								
Prise en compte de l'auditoire								
Regard								
Attitudes								
Posture (signe de stress)								
Bonne utilisation des supports	Pas de support	Pas de support	Pas de support	pas de support	Pas de support	pas de support	Lecture du support	Lecture du support
Registre de langue								
Légende	ACQUIS	ECA	NON ACQUIS					

Document 17 : Extrait du projet de classe, tableau récapitulatif des compétences à l'oral après l'évaluation diagnostique de novembre 2018.

Il apparaît, après analyse des productions orales, que l'ensemble des élèves présente des difficultés dans les 3 volets, qui seront à travailler tout au long de l'année.

- **Dans la compétence linguistique qui comporte deux volets : la voix et la langue.**

Cette compétence, particulièrement le volet langue, est surtout normative et fait état d'une tradition scolaire mise en pratique depuis fort longtemps, à savoir l'observation, voire la correction, de la morphologie, de la syntaxe et du lexique. Le volet voix, moins connu, est très important à maîtriser, car il est à la base de toute communication orale.

Document 18 : Lafontaine L, Dumais C, *Enseigner l'oral, c'est possible !* Chenelière Education, 2014, p.5

L'ensemble des élèves présente des difficultés au niveau du volet voix. Certains ont des difficultés d'articulation et de prononciation (Abraham, Adrien), de volume de la voix (tous les élèves à l'exception de Djalil et Thaïssia) et de débit (trop rapide comme chez Djalil ou un peu lent comme chez Camélia). Certains élèves ont de grandes difficultés au niveau de la syntaxe, de la morphologie (notamment une mauvaise utilisation des accords en nombre/genre et de la conjugaison appropriée des verbes, sans correction spontanée des élèves comme chez Abraham ou Adrien). Je constate un manque de lexique qui bloque la prise de parole et entrave la compréhension du message notamment chez Abraham. Il faudra donc veiller à mettre en place des ateliers spécifiques permettant de travailler ces deux volets et particulièrement celui de la voix.

- **Ensuite dans la compétence discursive.**

Traditionnellement appelée « le contenu ». Elle concerne la façon de transmettre ses propos au cours d'une prise de parole. Elle touche entre autres l'organisation du discours, la délimitation du sujet traité ainsi que la pertinence et la crédibilité du propos.

Document 19 : Lafontaine L, Dumais C, *Enseigner l'oral, c'est possible !* Chenelière Education, 2014, p.10

Des difficultés importantes apparaissent chez la moitié des élèves de la classe pour organiser leurs propos et expliquer clairement leur pensée : manque de cohérence, idées désorganisées, peu d'utilisation de connecteurs, pas de présentation et de délimitation du sujet...ce qui amène à des propos qui coupent court (comme chez Adrien) et/ou à une compréhension du message véhiculé difficile voire impossible pour l'auditoire (comme chez Abraham). Les élèves ayant préparé un support, comme Juliana ou Brandon, présentent des propos beaucoup mieux organisés mais au détriment des compétences communicatives. En effet, par manque de confiance et par stress, ils ne parviennent pas à se détacher de leur support.

- **Enfin dans la compétence communicative.**

Cette compétence concerne l'interaction avec l'auditoire (contact avec l'auditoire et prise en compte de celui-ci), le non-verbal (tout ce qui concerne le langage du corps tel que les attitudes, les gestes, le regard ou la posture, etc), l'utilisation de supports visuels et sonores ainsi que l'espace (disposition spatiale, gestion du matériel, etc.) et le registre de langue, même si cette dernière notion est traditionnellement liée à la norme et à la compétence linguistique.

Document 20 : Lafontaine L, Dumais C, *Enseigner l'oral, c'est possible !* Chenelière Education, 2014, p.11

Certains élèves n'adaptent pas leur langage à la situation et utilisent des mots familiers (Abraham et Djalil). Tous ne parviennent pas à prendre en compte totalement leur auditoire (regard détourné vers le fond de la classe ou vers le professeur, lecture des prises de notes, non vérification de la compréhension du groupe, manque de détails dans l'information donnée...), même si certains comme Djalil et Thaïssia essayent par des gestes, des questions rhétoriques ou par des compléments d'informations. Seulement 2 élèves avaient préparé un support mais sans parvenir à s'en détacher (Brandon et Juliana). Ils montrent tous des signes de stress lors de leur prise de parole (mouvements du corps, refus de regarder l'auditoire, rupture dans le discours...).

Néanmoins et malgré les difficultés, un point important me semble à souligner : tous les élèves ont participé, ont osé prendre la parole devant le groupe classe, même les petits parleurs comme Adrien et Camélia dont les prises de paroles spontanées sont rares. Tous ont également été, ce jour-là, dans une posture d'écoute, attentifs, et ne cherchant pas à se distraire.

Tout cela m'a permis une observation bien plus fine que les années précédentes des difficultés de mes élèves et a nourri ma réflexion lors de la rédaction de leurs projets individualisés. Il est certain que cette évaluation diagnostique et les apports théoriques sur les compétences langagières à l'oral m'ont considérablement aidée à identifier les besoins éducatifs de mes élèves et à percevoir encore

plus l'importance de travailler ces compétences en classe. Voici donc un tableau récapitulatif des besoins éducatifs particuliers de mes élèves de 6^{ème}, liés à la pratique de l'oral.

Document 21 : Tableau récapitulatif des BEP des élèves liés à la pratique de l'oral.

Elèves	Cursus	Observations liées à la pratique de l'oral	BEP en lien avec la pratique de l'oral
Djalil	Djalil a suivi un cursus ordinaire jusqu'en CE1 puis a ensuite été scolarisé en ULIS école TFC. Il a bénéficié d'un suivi RASED. Il est suivi par une orthophoniste depuis l'âge de 3 ans ½. Djalil a été non verbal jusqu'à l'âge de 4 ans. Il présente des difficultés d'attention importantes (en cours d'évaluation, dossier CRDTA). Orienté en ULIS collège par la CDA, il a fait son entrée au collège en SEGPA faute de place disponible en ULIS.	<ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'écoute limitée car déficit attentionnel - Un temps de latence important avant et pendant chaque prise de parole. - Difficulté à structurer sa pensée, ses idées. - Il entre en communication mais elle est mise en difficulté parfois par une attention très fuyante (Djalil oublie la question qui lui est posée ou l'idée qu'il est en train d'expliquer). - Posture et intonation parfois en décalage avec ce que veut dire Djalil > peut poser une question à un camarade de manière agressive sans que cela ne soit voulu). 	Besoin de situations variées d'échanges pour développer ses capacités communicationnelles.
Adrien	Adrien a été scolarisé en ULIS école TFC en CE1 après un redoublement en CP. Il a été orienté en ULIS collège par la CDA mais a fait son entrée en SEGPA faute de place en ULIS Collège. Il bénéficie d'un suivi orthophonique et psychologique	<ul style="list-style-type: none"> - Adrien est un petit parleur : il n'ose pas prendre la parole en classe. - Se range souvent à l'avis de ses camarades pour ne pas avoir à développer ses propres idées, par manque de confiance et par peur de devoir parler devant le groupe. -- Regard fuyant lors des prises de parole devant la classe. - Signe de stress important lors des prises de paroles. - Bagage lexical pauvre ce qui gêne ses prises de paroles. - Les prises de paroles présentent des erreurs morphologiques et syntaxiques. - Elocution saccadée. - Difficulté à structurer ses idées, à les exprimer clairement. - Forme de passivité dans les apprentissages. - Bonne capacité d'écoute. 	<p>Besoin de développer des connaissances langagières pour formuler/expliciter à l'oral ses idées, l'objectif à atteindre, la consigne, son fonctionnement cognitif, la/les procédures...</p> <p>Besoin de prendre confiance en lui pour oser prendre la parole devant ses pairs.</p>
Brandon	Brandon a suivi une scolarité en milieu ordinaire. Il a fait son entrée en SEGPA par décision de la CDO.	<ul style="list-style-type: none"> - Participe activement en classe. - Prise de parole à réguler (réponse précipitée et hors-sujet, répond à la place de ses camarades...). - Difficulté pour exprimer clairement ses idées, structurer sa pensée. - Signe de stress durant prise de parole en grand groupe : débit rapide, "bafouilles", lecture du support, évite le contact avec les autres). 	<p>Besoin de gérer son impulsivité à l'oral.</p> <p>Besoin de procédures explicites pour s'exprimer de manière organisée à l'oral.</p>
Camélia	Camélia arrive de l'école Brossolette à Wattrelos où elle était scolarisée en CM2. Elle fait partie de la communauté des « gens du voyage ». La scolarité a présenté et présente encore aujourd'hui un fort taux d'absentéisme. Elle est suivie 3h/semaine au collège par une enseignante de l'UPE2A avec pour objectif la lecture et l'écriture.	<ul style="list-style-type: none"> - N'ose pas prendre la parole en classe, lorsqu'elle le fait, voix peu audible. - Communique peu avec ses camarades de classe, laisse souvent Abraham s'exprimer à sa place. - Se range à l'avis des autres ou dit ne pas savoir, par manque de confiance en elle. - Forme de passivité face aux apprentissages. - Bagage lexical pauvre. - Des erreurs de syntaxe et de morphologie. - S'exprime de manière adaptée en classe. 	Besoin d'être rassurée pour prendre la parole en classe et participer aux échanges collectifs.
Juliana	Juliana a suivi une scolarité en milieu ordinaire. Elle a été orientée en SEGPA par la CDO. Elle montre des difficultés d'attention mais sans trouble diagnostiqué	<ul style="list-style-type: none"> Elève active à l'oral, participe facilement. - Prise de parole à réguler (précipitation qui conduit à des hors-sujet, réponse donnée à la place d'un camarade...) - Attention limitée lorsqu'elle est en situation d'écoute prolongée ou lors des consignes orales. Perd facilement le fil d'une conversation, répète ce qui a déjà été dit, pose une question posée juste avant par ex. - Difficulté à organiser ses idées, structurer sa pensée. - Bon bagage lexical. - Ne parvient pas à se détacher d'un support écrit lors d'une prise de parole préparée. 	<p>-Besoin de veiller au maintien de son attention durant les phases orales.</p> <p>Besoin d'apprendre à maîtriser sa communication et sa prise de parole pour participer à des échanges variés.</p>

Sofia	Sofia a suivi une scolarité en milieu ordinaire. Elle a bénéficié d'un suivi RASED et d'un PPRE. Elle a également eu un suivi orthophonique aujourd'hui arrêté. Elle a été orientée en SEGPA par la CDO.	Bonne capacité d'écoute. - Bonne participation en classe mais prise de parole souvent peu audibles. - Signe de stress important lors de prise de parole face au groupe (non assise à sa place) difficulté à gérer le regard des autres. - Productions orales présentent quelques erreurs syntaxiques (ex : "faire montrer"). - Difficultés pour exprimer clairement ses idées, exprimer des émotions.	Besoin de situations variées d'échanges pour améliorer les prises de paroles.
Abraham	Abraham arrive de l'école Brossolette à Watrelos où il était scolarisé en CM2. Il fait partie de la communauté des « gens du voyage ». La scolarité a présenté et présente encore aujourd'hui un taux d'absentéisme relativement important. Il est suivi 3h/semaine au collège par une enseignante de l' UPE2A avec pour objectif le développement des compétences en lecture et écriture.	Abraham participe activement en classe mais prise de parole à réguler : interventions souvent hors propos (mauvaise habilité ? > A l'école il faut répondre aux questions ; forme d'impulsivité ? Mauvaise compréhension des questions ?). - Difficultés à s'exprimer clairement à l'oral ce qui provoque souvent de la gêne pouvant l'empêcher de persévérer dans son explication > Manque très important de vocabulaire, erreurs syntaxiques et morphologiques fréquentes. - Signes de frustration quand il ne parvient pas à se faire comprendre. - Difficultés de prononciation - Capacité d'écoute limitée lors des phases orales.	Besoin de situations variées d'échanges pour développer ses connaissances sur la langue et mieux communiquer.

IV- UN ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE CONTEXTUALISE : L'EXPOSE ORAL COMME RE-PONSE ?

Face à l'ensemble de ces difficultés, aux attendus des programmes et aux apports théoriques j'ai alors cherché à mettre en place un projet permettant de répondre à leurs besoins éducatifs particuliers, notamment langagiers. J'ai alors été rechercher les pistes pédagogiques suggérées dans les programmes du cycle 3.

1. L'exposé oral dans les programmes

A la lecture des programmes, l'objectif commun à tous les cycles est de comprendre et de s'exprimer à l'oral. Comme je le disais précédemment, les programmes nous rappellent que cet enseignement doit être progressif sans pour autant donner de cadre clair aux enseignants. Ce que regrette Marie Gausse :

Au niveau de la hiérarchie institutionnelle, même s'il y a de plus en plus d'injonctions à enseigner et à évaluer l'oral, on est loin de proposer aux enseignant.e.s des objectifs et des compétences clairement définis. Pour Nonnon (2016), le travail sur l'oral ne semble pas très florissant dans les milieux académiques de la didactique du français car il butte sur les difficultés intrinsèques à la discipline : des difficultés méthodologies (les observations en classe sont couteuses en temps) qui posent question sur la validité des résultats, et des difficultés épistémologiques (normaliser des modèles génériques dans des contextes variés et imprévisibles).

Document 22 : **Gausse Marie (2017)**. Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.17. En ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=117&lang=fr>

Ce que l'on sait, c'est que les élèves doivent passer :

Du cycle 3...	... au cycle 4
D'écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu...	à comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes.
De parler en prenant en compte son auditoire...	à s'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire
De participer à des échanges dans des situations diversifiées...	à participer de façon constructive à des échanges oraux.
D'adopter une attitude critique par rapport à son propos...	à exploiter les ressources expressives et créatives de la parole

Et que les attendus de fin de cycle 3 sont :

Attendus de fin de cycle

- écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte ;
- dire de mémoire un texte à haute voix ;
- réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil (numérique par exemple) ;
- participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue.

Document 23 : Extrait du Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018. Consultable ici : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf, p. 9

Avant la rentrée de septembre, j'avais d'abord pensé à travailler spécifiquement les débats à visée philosophique après avoir lu l'ouvrage de Serge Boimare (*Ces enfants empêchés de penser*) et en lien avec la lecture du feuilleton d'Hermès. Mais après avoir observé mes élèves et identifié leurs besoins, et grâce à des lectures théoriques, il m'a semblé plus pertinent d'effectuer d'abord un travail spécifique sur l'exposé oral mais toujours en lien avec le projet de la classe mené depuis septembre sur la mythologie grecque. En effet, ce projet totalement investi par les élèves était pour moi un bon moyen de donner un sens supplémentaire au travail mené sur l'exposé oral en utilisant leur intérêt et leur motivation déjà présents. De plus, ce travail permettait de répondre prioritairement à l'attendu surligné ci-dessus et dont la mention est faite explicitement dans les programmes du cycle 3, notamment :

- Repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation, etc.), le lexique et les références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu ;
- Réalisation d'exposés, de présentations, de discours ;

Document 24 : Extrait du Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018. Consultable ici : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/programmes_2018/20/2/Cycle_3_programme_consolide_1038202.pdf, p. 10

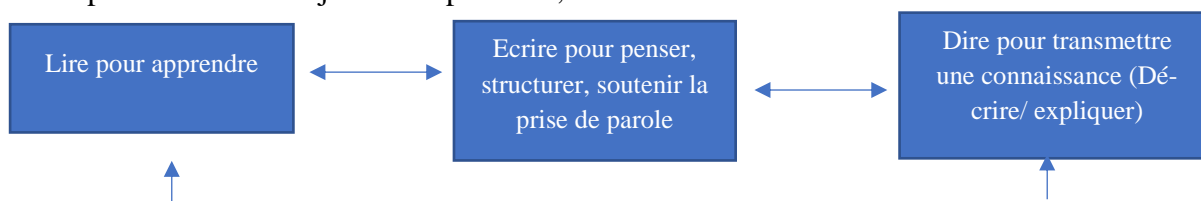
Ce travail commencé normalement avant l'arrivée au collège, devra bien évidemment être poursuivi après la 6ème pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences nécessaires au passage des épreuves orales du CFG et du DNB pro et de parvenir aux attendus du cycle 4 comme comprendre des discours oraux élaborés (récit, exposé magistral, émission documentaire, journal d'information), ou encore produire une intervention orale continue de cinq à dix minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentée d'un point de vue).

2. Une définition

Pour mettre en place les apprentissages, il me paraissait nécessaire de connaître la définition de l'exposé oral pour être certaine de prendre en compte tout ce qui fait la particularité de cet exercice et de ne pas le rendre artificiel afin qu'il réponde aux besoins des élèves. En effet, il constitue souvent, comme nous le dit M-F Chanfrault-Duchet, « l'exercice emblématique de l'apprentissage de l'oral en milieu scolaire. »¹⁰

Ainsi qu'est-ce qu'un exposé oral ? Il s'agit d'un oral monogéré où « le discours est pris en charge et généré par un seul émetteur et se construit en référence aux conduites discursives ; raconter, décrire, expliquer, argumenter (l'exposé). »¹¹ L'élève doit donc occuper seul l'espace de parole et être confronté à un public ici composé de l'enseignante et des autres élèves de la classe.

Un exposé va mettre en jeu 3 compétences, résumées ci-dessous sous forme de schéma :



Concernant particulièrement le « dire » c'est-à-dire la prestation orale, l'exposé permet de travailler un ensemble de compétences langagières, comme le montre le tableau ci-dessous :

Compétences Situations →	Compétences d'ordre physique	Compétences de communication	Compétences langagières	Compétences énonciatives
Exposé oral	<ul style="list-style-type: none">• sait parler debout• sait poser sa voix• sait se faire entendre	<ul style="list-style-type: none">• sait regarder les auditeurs en parlant• sait utiliser le feedback	<ul style="list-style-type: none">• sait utiliser les formulations adaptées à son public• sait varier ses formulations si le besoin s'en fait sentir	<ul style="list-style-type: none">• sait parler à partir de notes consultées de temps en temps• sait répondre aux objections et aux questions inattendues

Document 25 : Charmeux Eveline, Ap-prendre la parole, Sedrap Education, 1996, p. 250

3. Une réponse adaptée aux difficultés des élèves ?

Bien que stipulé dans les programmes officiels, je me suis posé la question de savoir si un travail spécifique sur l'exposé oral permettra de répondre aux besoins de mes élèves. Si on se rapporte à l'évaluation diagnostique effectuée en novembre (cf. doc 16) et au tableau des BEP (cf. doc 21) en découlant, il apparaît que les compétences langagières mises en jeu lors d'un exposé oral posent des difficultés aux élèves et que ce travail spécifique devrait donc permettre de répondre à leurs besoins langagiers mais pas seulement...

¹⁰ Textes réunis et présentés par Jean-François Halté et Marielle Rispaïl, L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités, L'Harmattan, 2005, p.36

¹¹ Marie Gaussé, Dossier de veille de l'IFE, n°117, avril 2017, p.13

Pour parvenir à présenter leur exposé, les élèves vont mettre en jeu d'autres compétences. Parce qu'il existe une articulation entre l'écrit et l'oral, l'exposé oral va permettre de répondre à d'autres besoins spécifiques, que ce soit en lecture pour effectuer les recherches documentaires, ou en écriture pour rédiger les notes et le support de présentation. De plus, même si le support écrit est autorisé, la lecture des notes est, elle, interdite, sous peine de couper le locuteur de son auditoire. Les élèves devront donc **mémoriser** l'organisation et les messages oraux préalablement construits afin d'éviter de chercher leurs mots. Cette nécessaire **structuration préalable de la pensée** pose des difficultés chez certains de mes élèves. Cela devra donc faire l'objet d'un travail spécifique avec eux pour dépasser leurs difficultés.

Bien que la lecture documentaire soit un préalable à l'élaboration de l'exposé, j'ai choisi dans la suite de mon écrit de m'intéresser plus particulièrement à tout ce qui a pu aider les élèves dans la réalisation de leur prestation orale.

V- UN ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE EXPLICITE DE L'EXPOSE ORAL : LA MISE EN ŒUVRE DE LA DEMARCHE

I. Conception de la séquence

Une fois posée une définition claire de l'exposé et les besoins des élèves finement analysés, j'ai cherché des cadres théoriques et didactiques pour élaborer ma séquence. Il me semblait important de sortir de ce que Marcelin Hamon qualifie de « genre bien usé »¹² et éviter de tomber dans le stéréotype de l'exposé oral non enseigné qui « consiste à faire faire par un élève, et en plus mal, le cours magistral que le professeur s'interdit curieusement de faire ce jour-là. Et, bien entendu, sans avoir enseigné à l'élève en question comment on fait pour faire un exposé... »¹³. Je voulais dépasser la vision un peu poussiéreuse que j'avais gardée de cet exercice lors de mes études et proposer des choses plus pertinentes que ce que j'avais pu proposer à mes élèves les années précédentes.

Pour concevoir ma séquence, il a fallu faire un choix parmi les différentes conceptions (autonomiste/ intégrée) et formes de l'oral (oral pragmatique...). J'ai décidé de prendre appui sur le travail réalisé par Dolz et Schneuwly autour des genres oraux formels. Leur théorie repose sur une conception autonomiste dont l'extrait suivant donne une définition et qui s'oppose à la conception intégrée :

Selon la conception autonomiste, l'enseignement de l'oral est organisé autour de séquences spécifiques sur les genres oraux formels, prises en charge par l'enseignant.e.s. Ici, l'oral est un objet disciplinaire qui doit être maîtrisé par les élèves. Il s'agit du débat, de l'exposé, de l'interview et de la lecture à autrui. La conception intégrée est, comme son nom l'indique, intégrée aux séquences habituelles, quelles que soient les disciplines selon des activités ou dispositifs axés sur l'oral.

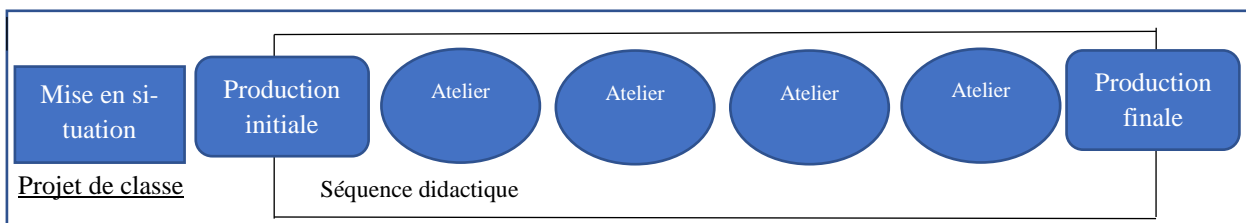
Document 26 : **Gausse Marie (2017)**. Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral. Dossier de veille de l'IFE n°117, avril. Lyon, p.18

¹² Oser l'oral n°400, Les cahiers pédagogiques, janvier 2002, p. 41

¹³ Charmeux E, Ap-prendre la parole, Sedrap Education, 1996, p.142

Cette approche m'a semblé sécurisante dans un premier temps, puisqu'elle s'appuie sur la démarche utilisée en production écrite pour laquelle je me sentais plus armée et qu'elle propose une véritable programmation qui m'a permis d'organiser mes différents modules d'apprentissages. Autre aspect intéressant c'est qu'elle permet de travailler l'oral de manière explicite, ce qui me semble essentiel pour faire de lui un véritable objet d'enseignement et que les élèves soient conscients de ses enjeux. Je sais, grâce à mon expérience et à la formation à l'ESPE, que les élèves se mobilisent davantage lorsqu'ils donnent du sens à leur travail.

Ainsi la séquence didactique proposée par Dolz et Schneuwly est la suivante :



Document 27 : Dolz, B. Schneuwly, Pour un enseignement de l'oral – Initiation aux genres formels à l'école, ESF éditeur, 2016, p.94.

A partir de cela, j'ai conçu la séquence suivante :

Niveau : 6ème - Cycle 3	Séquence : Réaliser un exposé oral pour présenter un Dieu, une Déesse ou un monstre de la mythologie	Date : novembre 2018 - mars 2019
Français - langage oral		
<p>Attendus de fin de cycle :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil (numérique par exemple) ; - Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. 		
<p>Compétences et connaissances travaillées :</p> <p>LANGAGE ORAL</p> <p>* Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Porter attention aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition d'un texte ou d'un message (segmentation, accentuation, intonation, discrimination entre des sonorités proches, etc.) et repérer leurs effets - Mobiliser son attention en fonction d'un but. - Repérer et prendre en compte les caractéristiques des différents genres de discours (récit, compte rendu, reformulation, exposé, argumentation, etc.), le lexique et les références culturelles liés au domaine du message ou du texte entendu - Repérer d'éventuelles difficultés de compréhension, savoir les verbaliser et trouver des moyens d'y répondre - Exercer une vigilance critique par rapport au langage écouté. <p>* Parler en prenant en compte son auditoire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris - Organiser et structurer le propos selon le genre de discours ; mobilisation des formes, des tournures et du lexique appropriés (conte ou récit, compte rendu, présentation d'un ouvrage, présentation des résultats d'une recherche documentaire ; description, explication, justification, présentation d'un point de vue argumenté, etc.) ; <p>* Participer à des échanges dans des situations diverses.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer le lexique en lien avec le domaine visé. - savoir construire son discours (organisation du propos, enchaînement des phrases) - Savoir mobiliser des moyens d'expression (lexique, formules, types de phrases, etc.) - Savoir mettre à distance son expérience et mobiliser des connaissances (formulation et reformulation, explicitation des démarches, des contenus, des procédures, etc.) <p>* Adopter une attitude critique par rapport à son propos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elaborer les règles organisant les échanges ; repérer le respect ou non de ces règles dans les propos d'un pair, aider à la reformulation. - Prendre en compte les critères d'évaluation explicites élaborés collectivement pour les présentations orales. - Être capable d'autocorrection après écoute (reformulations). 		<p>Séquence en lien avec le projet de classe et de la lecture du feuilleton d'Hermès de Murielle Szac.</p>

	Situations/ ateliers	Durée	Objectifs	Activités
1	Pourquoi travailler l'oral ? Présentation du projet	2 x 55'	Conduire les élèves à s'interroger sur leur rapport au langage oral et sur les enjeux de sa maîtrise. Eveiller leur curiosité / Motiver les élèves dans le projet	Questionnaire sur le langage oral à l'école. Discussion autour du langage oral : Qu'est-ce que c'est ? A quoi ça me sert ? Présentation du projet en lien avec la mythologie. Choix du sujet.
2	Construire un exposé	6 x 55'	Elaborer des questions par rapport au sujet choisi. Effectuer des recherches au CDI Sélectionner des informations dans divers documents. Prendre des notes, reformuler les informations.	Elaboration de questions en groupe Recherches et lectures documentaires. Rédiger des notes
3	1ère présentation d'exposés	1 x 55'	Présenter son exposé à la classe.	Présentation individuelle de l'exposé Enregistrements vidéos
4	Analyse des présentations (évaluation formative)	2 x 55'	Verbaliser les réussites et difficultés de chacun. Faire émerger les représentations relatives à l'exposé. Elaborer une grille de critères de réussite.	Visionnage des passages filmés. Evaluation par la classe. Synthèse des observations (acquis et difficultés des élèves). Etablissement d'un canevas pour les exposés, avec les critères de réussite. Définition de la suite du travail.
5	Ecoute et analyse d'un exposé d'expert.	2 x 55'	Savoir écouter un exposé et en retirer des informations. Saisir les caractéristiques globales du genre (situation de communication, buts, structure). Faire émerger par les élèves les aspects du genre à travailler en classe.	Ecoute d'un exposé expert. Utilisation d'une grille pour guider l'écoute. Analyse de quelques caractéristiques de l'exposé.
6	La respiration	10 x 10'	Prendre conscience de sa respiration, l'utiliser pour gérer son stress.	Différents petits exercices de respiration à différents moments de la séquence/ avant les entraînements/ les passages devant les camarades.
7	Maîtriser sa voix	3 x 55'	Comprendre ce qu'est le débit - prendre conscience de son débit et des impacts sur la réception du propos. Comprendre ce qu'est le volume - prendre conscience du volume de sa voix et des impacts sur la réception du propos. Comprendre ce qu'est l'intonation et utiliser une intonation appropriée afin de maintenir l'attention de son locuteur.	Ecoutes d'enregistrements et analyses. Exercices sur l'intonation à la manière de petits jeux théâtraux. Elaboration de traces écrites
8	Améliorer ses connaissances sur la langue	4 x 55'	Repérer des erreurs morphologiques et syntaxiques et les corriger. Comprendre et utiliser correctement un vocabulaire spécialisé.	Ecoutes et analyses d'enregistrements. Exercices spécifiques en étude de la langue (accords en nombre et genre / conjugaison des verbes). Recherche sur le vocabulaire spécifique, en chercher la définition, savoir expliquer le vocabulaire utilisé.
9	Structure de l'exposé	3 x 55'	Reconnaitre et utiliser des formules pour structurer un exposé. Organiser les principales parties d'un exposé. Produire une présentation orale.	Reconstituer un exposé à partir des marques de structuration. Recherche de formules utilisables pour structurer un exposé. Création d'une fiche outil. Organiser les différentes parties de son exposé en utilisant des connecteurs. En groupe, imaginer la présentation de l'exposé Analyse et discussions de ces productions.
10	Créer un support visuel	3 x 55'	Analyser des supports visuels et en comprendre l'utilité. Concevoir une affiche en utilisant l'outil informatique	Différents supports de présentation (préparés par les élèves et par l'enseignante) Déterminer les qualités et les faiblesses. Déterminer des critères de réalisation de l'affiche. Rédaction sur ordinateur des différentes parties
11	Prendre en compte l'auditoire	2 x 55'	Etablir le contact avec l'auditoire et le prendre en compte dans sa prise de parole afin de bien transmettre son message.	Jeux pour apprendre à observer l'auditoire. Jeux de langages pour gagner en confiance à l'oral.

12	2ème présentation d'exposés	1 x 55'	Présenter de nouveau son exposé à la classe en prenant en compte les éléments travaillés.	Présentation individuelle de l'exposé Enregistrements vidéos
13	Analyse des présentations (évaluation formative)	1 x 55'	Discuter/ évaluer les exposés présentés. Déterminer les critères qui restent à travailler	Visionnage des passages filmés soit en groupe classe/ par deux/ seul Différents dispositifs d'évaluation : auto-évaluation- évaluation par un pair - évaluation par le groupe classe. Synthèse des observations (acquis et difficultés des élèves).
14	Créer un aide-mémoire	2 x 55'	Construire un aide-mémoire adapté et être capable de l'utiliser de manière appropriée.	Analyses d'extraits filmés des précédents passages des élèves / et de supports écrits Déterminer les difficultés, les conséquences sur l'exposé oral. Définir ce qu'est un aide-mémoire. Construire son aide-mémoire personnalisé.
15	Présentation finale de l'exposé	1 x 55'	Produire son exposé de manière experte.	Présentation individuelle de l'exposé. Enregistrements vidéos.
16	Analyse des présentations (évaluation finale).	1 x 55'	Discuter/ évaluer les exposés présentés. Evaluer les apprentissages effectués au cours de la séquence.	Visionnage des vidéos. Discussion sur chaque passage. Auto-évaluation de chaque élève à l'aide de sa grille d'évaluation. Bilan des progrès réalisés/ des difficultés encore présentes.

Document 28 : Séquence personnelle autour du projet de réalisation d'un exposé oral.

J'ai choisi de ne faire apparaître ici que les compétences et connaissances en lien avec le langage oral. Il est évident que des compétences en lecture (notamment la lecture documentaire) et en écriture (rédaction des informations, de l'aide-mémoire...) ont été mises en jeu également durant cette séquence. Une partie de celle-ci a été réalisée au CDI avec l'aide de la professeure documentaliste.

Comme le préconise Dolz et Schneuwly, j'ai utilisé des situations concrètes de travail sous forme d'ateliers. J'ai utilisé, en les adaptant, les ateliers formatifs proposés par Lizanne Lafontaine et Christian Dumais¹⁴ en réenregistrant par exemple les pistes audios puisque celles-ci étaient proposées en québécois, en transposant les situations à celles vécues en classe en utilisant les enregistrements des élèves et en mettant en scène moi-même parfois certaines situations. Cela m'a permis de me donner un véritable cadre et de me mettre en confiance pour travailler tous les aspects du langage oral pour lesquels je ne me sentais pas toujours très à l'aise et donc hésitante. Contrairement aux genres formels, je n'ai pas choisi de travailler à partir de productions écrites d'experts car j'avais peur d'entretenir chez mes élèves la confusion que le langage oral est de l'écrit parlé et de les enfermer dans un modèle.

J'ai choisi de ne pas faire travailler les élèves en binôme que ce soit dans la préparation ou dans la présentation de l'exposé car je les sentais capables de réussir seul et parce que l'ambiance de classe, bienveillante, le permettait. Si les élèves n'avaient pas été bienveillants entre eux ou si les difficultés avaient été telles qu'elles auraient provoqué des blocages, alors certains élèves auraient travaillé en binôme afin de partager le travail et donc de réduire la charge cognitive et de se soutenir lors de la présentation orale.

¹⁴ Enseigner l'oral, c'est possible ! 18 ateliers formatifs clés en main. Chenelière Education, 2014.

Les exposés oraux finaux ont été faits devant le groupe classe mais ils seront également présentés aux élèves d'une classe de l'ITEP de Croix avec qui nous correspondons lors d'une rencontre dont la date n'est pas encore fixée. Cela permettra d'avoir de « véritables » destinataires, autres que les pairs. Il faudra alors prendre en compte les difficultés qui pourront apparaître notamment au niveau de la gestion du stress et de l'acceptation du regard de l'autre, qui plus est lorsqu'il est inconnu.

2. Pourquoi un enseignement/ apprentissage explicite ?

Si l'on reprend les préconisations des programmes officiels mais également de l'Education prioritaire, il apparaît que proposer des apprentissages explicites aux élèves est primordial pour leur réussite scolaire et pour éviter les inégalités. C'est ce que montrent les deux extraits suivants issus du site de l'Education Prioritaire :

Les objectifs du travail proposé aux élèves sont systématiquement explicités avec eux.

La compréhension de ce qui se joue dans l'activité de la classe, qu'il s'agisse d'une situation collective ou d'une tâche individuelle, est loin d'être partagée par tous les élèves. Certains d'entre eux participent, réalisent l'exercice, sans pour autant comprendre ce qui justifie l'activité et l'apprentissage qui en est attendu. Il existe un décalage entre ce que l'enseignant croit mettre en place et ce que l'élève interprète.

Ces malentendus entre ce qu'il s'agit de faire et ce qu'il s'agit réellement d'apprendre sont quotidiens, répétitifs et concernent l'ensemble de la scolarité. Invisibles et accumulés, ils entraînent de graves difficultés scolaires. Les objectifs de l'activité proposée doivent apparaître clairement et être expliqués par le professeur dans des échanges qui permettent à l'élève :

- de dire avec ses mots l'apprentissage qu'il est en train de réaliser ;
- de confronter ses mots avec ceux des autres élèves et de l'enseignant.

Document 29 : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/les-objectifs-du-travail-explicites-a-tous-les-eleves.html>

Les procédures efficaces pour apprendre sont explicitées et enseignées aux élèves à tous les niveaux de la scolarité. La pédagogie est axée sur la maîtrise d'un savoir enseigné explicitement (l'élève sait avant de commencer une leçon ce qu'il a vocation à apprendre et il vérifie lui-même après la leçon qu'il a retenu ce qu'il fallait).

Pour réussir une tâche scolaire, des procédures intellectuelles doivent être mobilisées par les élèves. Ces procédures, qui diffèrent et dépassent les automatismes, doivent être connues et reconnues par les élèves pour être mises en œuvre efficacement et être transférables. Si pour certains élèves elles semblent aller de soi, pour d'autres, peu conscients de ce travail intellectuel invisible, la réussite d'une tâche paraît relever de la « chance » ou du « don ». Ces démarches qui permettent d'apprendre et de réussir demandent donc à être explicitement enseignées. Elles concernent les activités apparemment les plus simples et les plus courantes (copier un texte ou apprendre par cœur, remettre les mots d'une phrase dans l'ordre, répondre aux questions sur un texte, réviser une leçon...) aux plus complexes (situations problèmes en mathématiques, toute situation d'écriture élaborée et autonome dans les différentes disciplines...).

Document 30 : <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/agir/item/ressources/des-procedures-dapprentissage-explicitees-et-enseignees-a-tous-les-eleves.html>

Les élèves doivent donc avoir conscience de ce qu'ils travaillent, ils doivent être capable d'expliquer les procédures qu'ils mettent en place et de les confronter à celles de leurs camarades afin de rendre ces dernières efficaces et transférables. L'explicitation permet donc de répondre, entre autres, aux difficultés métacognitives des élèves, c'est-à-dire leur capacité à réfléchir sur leurs propres processus cognitifs, de les contrôler et de les réguler afin de leur permettre de construire leurs connaissances et compétences, de les transférer et de les rendre plus autonomes.

3. Comment rendre l'enseignement et l'apprentissage de l'exposé oral explicites ? la méta-cognition au service des compétences langagières.

Ainsi, au regard de la séquence mise en place, j'ai voulu rendre l'enseignement et l'apprentissage de l'exposé oral les plus explicites possible et en faire un véritable objet de travail pour les élèves, qu'ils en comprennent les enjeux, qu'ils observent, analysent les mécanismes qui entrent en jeu, qu'ils confrontent les procédures mises en place... Je voulais éviter que l'exposé oral devienne une fin en soi mais qu'il permette de construire des compétences langagières plus globales et transférables grâce à un projet motivant.

- **Expliciter les enjeux et les objectifs.**

Tout d'abord il m'a semblé important de recueillir les représentations des élèves sur l'oral à l'école. J'ai proposé un questionnaire dont les questions permettaient de savoir s'ils avaient l'impression d'être en difficulté à l'oral, s'ils avaient eu l'impression de le travailler les années précédentes, s'ils pensaient que l'école pouvait leur permettre de progresser et à quoi sert l'oral.

Il est apparu que la majorité des élèves (6 sur 8) ont l'impression d'être en difficulté à l'oral. Aucun n'a l'impression de l'avoir travaillé les années précédentes mais tous pensent que l'école peut leur permettre de le travailler et de progresser. A la question, à quoi sert l'oral, les réponses obtenues disent majoritairement « pour expliquer des choses » et « pour participer en classe ».

Cela a servi de base à un échange en classe sur les enjeux du langage oral à l'école mais aussi dans la vie quotidienne et plus tard dans la vie adulte. Une trace écrite a ensuite été élaborée reprenant les réponses des élèves enrichies grâce à mon étayage.

À la suite de cela, le projet autour de l'exposé oral en lien avec la mythologie a été proposé aux élèves en explicitant le rapport entre le travail qu'ils allaient engager et le développement de leurs compétences langagières.

Enfin, tout au long de la séquence, j'ai veillé à ce que les objectifs de travail soient les plus explicites possibles et que les élèves sachent ce sur quoi ils travaillaient et pourquoi.

- **L'utilisation des enregistrements audios et vidéos.**

Cette première utilisation de la vidéo m'a encouragée à poursuivre tant elle a permis des échanges riches entre les élèves. Ainsi, durant la séquence, les élèves ont été filmés ou enregistrés à plusieurs reprises. Ces enregistrements leurs ont permis de revenir sur leurs productions, ils ont pu s'observer, dégager des critères de réussites, percevoir leurs difficultés. Cela a permis aux élèves de réels échanges sur leurs procédures, leur permettant de mieux les contrôler et de les réguler.

<p>Compétences transversales</p>	<p>Juliana a des pertes d'attention qui jouent sur sa mémoire de travail, elle oublie souvent les consignes ou des informations données par le professeur. Elle oublie souvent ce qu'elle doit faire.</p>	<p>Besoin de veiller au maintien de son attention</p>	<p>Maintenir des informations à court terme et utiliser les moyens mis à disposition pour y parvenir (aide - mémoire, consigne...)</p>	<p>S'assurer que Juliana est attentive au moment des consignes (éviter la double tâche) Lui faire reformuler les consignes afin de vérifier sa compréhension. Adaptations des consignes : courtes, consigne écrite en support à l'oral. Obliger Juliana à relire les consignes, lui répéter, lui faire répéter plusieurs fois. Proposer des outils « aide-mémoire » (fiche outil, phrase mnémotechnique...)</p>	<p>février 2019</p>
	<p>Juliana a des difficultés à contrôler son travail afin de repérer d'éventuelles erreurs et de les corriger.</p>	<p>Besoin de contrôler son action afin de repérer ses erreurs et de se corriger.</p>	<p>Être capable de repérer ses erreurs de manière autonome et de se corriger.</p>	<p>Situations d'échanges entre pairs sur les procédures utilisées. Utilisation d'enregistrements vidéos pour revenir sur ses productions Faire des corrections croisées = corriger les productions d'un pair, identifier son point de vue. Utiliser des grilles d'autocorrection et d'autoévaluation = guider l'élève dans le repérage de ses propres erreurs et lui permettre de progresser.</p>	

Document 31 : Extrait du projet individualisé de Juliana

Prenons l'exemple de Juliana. C'est une élève qui semble sûre d'elle et de ses capacités mais qui ne parvient pas toujours à repérer ses difficultés et donc à les corriger afin de progresser, elle est d'ailleurs l'une de ceux qui se disaient ne pas être en difficulté à l'oral. L'utilisation de la vidéo lui a permis de revenir sur ses productions et de repérer ses difficultés beaucoup plus facilement. Cela s'est fait selon plusieurs modalités : soit avec l'aide du groupe classe et de mon étayage, soit en binôme avec un pair mais aussi de manière autonome. Les élèves disposaient de grilles d'écoute et d'autoévaluation préalablement créées en groupe classe. Dans les deux derniers cas, les élèves avaient à disposition soit l'ordinateur afin d'observer la prise de parole en images (permettant ainsi une analyse de la posture, des attitudes, de l'utilisation des supports...) soit un enregistrement audio de la prestation orale afin de concentrer leur écoute sur le message oral sans être parasité par l'image. Ils ont pu échanger leurs observations et se donner des conseils pour améliorer leurs exposés oraux. Lors du bilan final de la séquence, les élèves ont été interrogés sur ce qu'ils avaient pensé de l'utilisation de la vidéo. Juliana, entre autres, a souligné un autre aspect important qui est celui de la motivation. En effet, passage après passage, se voyant progresser, elle a été motivée à poursuivre le travail. Pour d'autres élèves, sachant que la vidéo serait envoyée à une autre classe, cela a aussi participé à vouloir réaliser la meilleure prestation possible. Ces résultats ne peuvent que m'encourager à continuer à utiliser les enregistrements audios et vidéos.

- **La question de l'évaluation**

Les années précédentes, il me semblait très complexe d'évaluer l'oral et j'éprouvais souvent des difficultés à déterminer des critères objectifs d'évaluation. De plus, n'utilisant pas les enregistrements, j'évaluais souvent sur l'instant, laissant beaucoup de place à mes ressentis et mes attentes. Après tout le travail et la réflexion engagée autour de l'oral, je connaissais maintenant les compétences langagières en jeu et j'ai pu concevoir de nouvelles modalités d'évaluations en adéquation avec ce que j'ai voulu mettre en place dans la classe. Dans un premier temps, la production initiale a servi d'évaluation

diagnostique pour les élèves afin de dégager les objectifs d'apprentissages de la séquence. Puis tout au long de la séquence, j'ai proposé aux élèves des évaluations formatives de leurs productions intermédiaires qui ont été réalisées, comme je le disais précédemment, à partir de grilles élaborées par les élèves dont les critères avaient été soit trouvés par eux soit explicités par moi, afin de veiller à ce que ne soit évalué que ce qui aura été appris. Chaque élève a ainsi été amené à s'autoévaluer ou à évaluer un ou plusieurs camarades. Ces grilles de positionnement n'ont pas été soumises à mon jugement. J'ai ainsi décidé de ne pas proposer une colonne avis de l'enseignant sur ces dernières, voulant laisser le plus d'autonomie possible aux élèves dans leur processus d'évaluation formative. Bien sûr, un étayage de ma part à l'oral lors des échanges en groupe classe a parfois été nécessaire pour orienter plus finement l'analyse des élèves par rapport à mes propres observations et réguler le positionnement de certains élèves parfois trop durs avec eux-mêmes.

Document 32 : Extrait du projet individualisé d'Abraham.

Compétences transversales	Abraham manque de confiance en lui ce qui provoque une dépendance importante vis-à-vis de l'adulte. Il n'ose pas se lancer seul, ne relit pas les consignes, a besoin d'être rassuré très régulièrement dans l'avancée de son travail.	Besoin de prendre confiance en lui et en ses capacités pour gagner en autonomie.	Développer son autonomie.	Le mettre en situation de réussite Faire un retour sur l'activité, les efforts effectués Travailler le statut de l'erreur Cadre bienveillant et sécurisant, valoriser les réussites Le lancer dans l'activité en vérifiant la compréhension des consignes Utilisation du <u>tétra'aide</u> . L'inciter à lire les consignes. Référer vocabulaire consigne Favoriser le tutorat avec un camarade	février 2019
	Abraham participe oralement en classe mais ses interventions sont souvent hors propos (mauvaise habilité ? A l'école il faut répondre aux questions ? ; forme d'impulsivité ? Mauvaise compréhension des questions ?). Il a des difficultés à s'exprimer clairement à l'oral ce qui provoque souvent de la gêne pouvant l'empêcher de persévérer dans son explication.	Besoin de situations variées d'échanges pour développer l'expression orale.	Améliorer les prises de paroles.	Veiller à un cadre bienveillant au sein de la classe Réguler les prises de parole (lever la main pour demander la parole). L'interroger lors des phases orales. Veiller à lui laisser le temps de s'exprimer, ne pas parler pour lui. Valoriser ses prises de paroles, l'encourager à s'exprimer ; quoi de neuf, débat philo, projet lis avec moi, projet j'expose mon Dieu/mon monstre). Revenir sur ses productions orales (utilisation des enregistrements audio et vidéo). Expliciter les critères pour améliorer son expression orale.	février 2019
	Abraham ne se lance pas dans une activité ou l'abandonne en cours de route s'il pense qu'il risque de se tromper.	L'élève a besoin d'un étayage affectif afin d'améliorer son sentiment de compétence et sa confiance en soi pour devenir capable d'accepter l'erreur	Oser prendre le risque de se tromper.	Mettre Abraham en situation de réussite avant d'augmenter le niveau de difficulté. L'encourager Rendre explicites les réussites, lui faire verbaliser Montrer que les erreurs servent à progresser.	Février 2019

Comme pour les vidéos, les grilles d'autoévaluation ont eu un impact sur la motivation des élèves. Chez Abraham, par exemple, qui a des difficultés à se lancer dans les apprentissages s'il pense qu'il va échouer. Le fait d'être évalué par ses camarades ou de s'autoévaluer a rendu l'évaluation moins stigmatisante, ce qui lui a vraiment permis de prendre confiance en lui. Il a pu observer ses difficultés mais surtout ses réussites et cela l'a encouragé à poursuivre, il n'a pas abandonné et n'a pas mis en place de stratégies d'évitement comme il pouvait parfois le faire (absences en cours notamment). Cet aspect motivationnel s'est retrouvé chez l'ensemble des élèves.

4. Quels résultats ?

A travers ce tableau comparatif, nous pouvons constater que grâce au travail engagé les élèves ont d'une manière générale amélioré leurs compétences langagières. Il est à noter que deux élèves n'apparaissent pas dans le tableau. Thaïssia a été incluse en français dans une classe de 6^{ème} ordinaire et

n'a donc pas participé au projet et Camélia présente un fort taux d'absentéisme tel qu'il l'a empêchée de suivre le projet et de pouvoir être évaluée.

	Brandon		Abraham		Adrien		Djalil		Sofia		Juliana	
	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3
Présentation de l'exposé												
Je salue mon auditoire et me présente.	Red	Green	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Green
Je présente mon sujet	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
J'organise mon propos, j'explique, je donne des exemples.	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
Je conclus mon sujet et je remercie.	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green
J'arrive à parler pendant plus de 3 minutes.	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Green
La voix												
Je parle assez fort	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Green
Je ne parle ni trop doucement ni trop vite	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green
J'articule pour être bien compris.	Green	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Je parle de manière à intéresser mes camarades	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow
Je fais des pauses pour vérifier qu'on m'écoute.	Red	Green	Red	Yellow	Red	Green	Red	Green	Red	Yellow	Red	Green
La posture												
Je ne remue pas dans tous les sens.	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green
Je ne mets rien devant ma bouche	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
Je regarde mon auditoire	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Yellow	Green	Red	Green	Red	Yellow
J'essaye de capter l'attention de l'auditoire	Red	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Red	Yellow
Le support												
J'ai préparé un support aide-mémoire	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
J'ai préparé une affiche	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
Je ne lis pas mes notes	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Yellow
Gérer le stress												
Je suis souriant(e), je ne montre pas que je suis stressé(e).	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Red	Green	Yellow	Green
Le langage												
J'utilise un vocabulaire correct (pas de mots familiers, de gros mots...)	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
J'utilise des mots que je comprends et que je sais expliquer	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Green
Mes phrases sont correctes.	Yellow	Green	Red	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green

Document 33 : Outil de l'enseignant, tableau évaluatif de la 1^{ère} et de la dernière prestation orale.

Tous les élèves ont pris conscience de leur voix et sont parvenus à mieux gérer leur stress. Une utilisation plus adéquate des supports visuels, non développée ici par manque de place, a également permis aux élèves de mieux organiser leurs idées et de ne pas se couper de leur auditoire, sauf pour Juliana ce qui peut s'expliquer par des difficultés à diviser son attention, peut-être aurait-il fallu faire sans. Je constate que des difficultés restent présentes notamment pour capter l'attention de l'auditoire et parler de manière à l'intéresser, compétences difficiles pour les élèves et qui nécessiteront d'être travaillées dans d'autres contextes. Des difficultés syntaxiques restent présentes notamment chez Abraham. Les élèves présentant un bagage lexical faible (Abraham et Adrien) ont développé leur vocabulaire.

J'ai aussi pu constater que les élèves réinvestissent certaines connaissances sur l'oral lors des ateliers de lecture à haute voix avec l'association « Lis avec moi », notamment en ce qui concerne le volet voix et la compétence communicative. Ils font davantage attention à leur posture, prennent davantage en compte leur auditoire, et font attention au volume, au débit et à l'intonation de leur voix. Pour

poursuivre le travail et constater si les élèves parviennent à transférer les compétences acquises concernant l'exposé oral, il serait intéressant de leur proposer de présenter un nouvel exposé sur un sujet de leur choix.

VI- CONCLUSION

Pour conclure, il ne fait nul doute que le travail engagé cette année autour du langage oral a considérablement changé ma pratique au quotidien dans la classe. Déjà consciente de certains enjeux, j'ai pu constater l'intérêt de faire de l'oral un véritable objet d'enseignement et d'apprentissage. Cela m'a permis aussi d'être plus attentive à la parole des élèves et je veille à leur laisser plus de place pour s'exprimer. J'ai pu voir les bénéfices de l'utilisation des enregistrements audios et vidéos pour mes élèves d'une part mais aussi pour ma pratique en classe. Mais j'ai également constaté les effets sur les élèves : ils se sont engagés dans un projet commun avec beaucoup d'intérêt et avec une volonté de progresser, ils ont gagné en confiance en soi, ils ont développé leurs capacités langagières mais aussi d'écoute et ont collaboré pour la réussite de chacun.

Il semble maintenant inenvisageable de ne pas poursuivre ce travail engagé cette année sur le langage oral. Ainsi, j'envisage en 5ème la création d'un procès fictif, en lien avec le programme d'EMC, permettant de réutiliser les compétences acquises en mettant cette fois-ci l'accent sur les différents points de vue, sur la recherche d'arguments et sur les procédés en jeu pour défendre son avis. N'ayant pas en charge les élèves de 4ème et de 3ème, mes collègues prendront le relais avec un travail spécifique sur les débats argumentés et sur la préparation de l'épreuve orale du CFG et du DNB pro, permettant, je l'espère, le transfert des compétences acquises depuis la 6ème.

Des difficultés restent bien entendues présentes notamment celle du temps à consacrer à l'oral dans la classe qui reste très chronophage. Ainsi même si l'oral par les genres relèvent de nombreux avantages et a fait progresser l'ensemble des élèves, il me semble qu'il ne faut pas se borner qu'à cette conception de l'oral et qu'il faut y coupler une forme d'oral plus intégrée, où le langage oral serait l'affaire de tous, dans toutes les matières, et non pas cloisonné à la seule discipline du français.

Pour poursuivre ma réflexion sur le langage oral, j'aimerais approfondir dans les années à venir la question de l'oral pragmatique, développée par Bruno Maurer¹⁵ autour des actes périlleux de parole notamment, pour améliorer la communication des élèves entre eux et avec les adultes afin d'éviter les incompréhensions et les conflits qui peuvent en découler.

¹⁵ B. Maurer, *Une didactique de l'oral du primaire au lycée*, Bertrand-Lacoste, 2001.

Epreuve 3 : Personne ressource.

Comment répondre au besoin d'accompagnement des professeurs du collège pour les rendre autonomes dans la prise en compte des besoins éducatifs particuliers des élèves et la mise en œuvre d'adaptations ?