



HAL
open science

L'oral au cycle 3, les ateliers formatifs pour enseigner les oraux formels, un exemple : l'exposé

Marion Djerbir

► To cite this version:

Marion Djerbir. L'oral au cycle 3, les ateliers formatifs pour enseigner les oraux formels, un exemple : l'exposé. Education. 2021. dumas-03480979

HAL Id: dumas-03480979

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03480979>

Submitted on 15 Dec 2021

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.



Mémoire présenté par

Marion DJERBIR

Soutenu le 1^{er} juillet 2021, à Bourges

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline : Français

**L'oral au cycle 3, les ateliers formatifs pour enseigner
les oraux formels, un exemple : l'exposé.**

Dirigé par

Mme Pascale BEGUE

Devant une commission d'examen composée de

M. Mounib MEKHILEF (professeur d'INSPE), président, maître de conférences, HDR

Mme Pascale BEGUE (professeure d'INSPE), directrice du mémoire, PREC
Formatrice de lettres

M. Marc GRAFFIN, professeur des écoles maître formateur (PEMF)

Année universitaire 2020-2021

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier ma directrice de mémoire, Madame Pascale Begue, pour ses conseils, sa patience et ses relectures qui m'ont permis d'avancer et d'améliorer mes recherches ainsi que ma rédaction.

Je souhaite remercier l'enseignante et les élèves avec qui j'ai pu mener mon expérimentation pour leur motivation et leur bienveillance.

Je remercie enfin ma famille, mon compagnon et mes ami.e.s pour leur soutien et leur patience.

Table des matières

Page de garde	1
Remerciements	2
Tables des matières	3
Introduction.....	6
Corpus théorique.....	8
I. « L’oral multidimensionnel » (Plane S., 2019)	8
<i>i.</i> <i>Définition de l’oral</i>	8
<i>ii.</i> <i>Statut scolaire de l’oral</i>	9
<i>iii.</i> <i>L’oral, objet d’apprentissage</i>	11
<i>iv.</i> <i>L’exposé un objet d’apprentissage spécifique</i>	13
II. Les enjeux scolaires de l’oral pour l’enfant	15
<i>i.</i> <i>L’oral pour se développer</i>	15
<i>ii.</i> <i>Oral et littératie</i>	17
<i>iii.</i> <i>L’oral prestige de nos sociétés</i>	19
<i>iv.</i> <i>Un enjeu social</i>	20
III. Comment travailler et évaluer l’oral	21
<i>i.</i> <i>Comment évaluer l’oral ?</i>	21
<i>ii.</i> <i>Les ateliers formatifs</i>	22
<i>iii.</i> <i>Évaluer l’oral avec les ateliers formatifs</i>	26
<i>iv.</i> <i>Programmes québécois et français sur l’oral</i>	28
IV. Conclusion.....	30
<i>i.</i> <i>La problématique</i>	30
<i>ii.</i> <i>Les hypothèses</i>	31
Méthodologie	32
I. Condition et construction de l’expérimentation	32
<i>i.</i> <i>Population</i>	32
<i>ii.</i> <i>Matériel utilisé</i>	32
<i>iii.</i> <i>Construction des outils de la séquence</i>	33
II. Procédure de l’expérimentation	35
<i>i.</i> <i>Contenu de la séquence</i>	35

ii.	<i>Déroulement de l'expérience</i>	37
III.	Hypothèses et mesure.....	38
i.	<i>Hypothèse 1</i>	38
ii.	<i>Hypothèse 2</i>	39
iii.	<i>Hypothèse 3</i>	39
Résultats	40
I.	L'impact des ateliers sur l'appropriation des compétences.....	40
i.	<i>Résultats selon l'indicateur de posture</i>	40
ii.	<i>Résultats selon l'indicateur de débit</i>	41
iii.	<i>Validation de l'hypothèse 1</i>	43
II.	Les résultats aux évaluation	43
i.	<i>Résultats pour la compétence « Parler en prenant en compte son auditoire »</i>	44
ii.	<i>Résultats pour la compétence « Adopter une attitude critique par rapport à son propos »</i>	45
iii.	<i>Validation de l'hypothèse 2</i>	45
III.	Le ressenti des élèves autour de la séquence.....	46
i.	<i>Résultats à la question 1</i>	46
ii.	<i>Résultats à la question 2</i>	47
iii.	<i>Résultats à la question 3</i>	48
iv.	<i>Résultats à la question 4</i>	49
v.	<i>Résultats à la question 5</i>	51
vi.	<i>Résultats à la question 6</i>	52
vii.	<i>Validation de l'hypothèse 3</i>	52
Discussion	55
I.	Interprétation des résultats	55
i.	<i>L'impact des ateliers sur le développement des compétences orales</i>	55
ii.	<i>L'impact des ateliers sur le ressenti des élèves</i>	56
II.	Limites et apports de l'expérimentation	57
i.	<i>Les biais de l'expérience</i>	57
ii.	<i>Les ateliers formatifs en classe</i>	58
iii.	<i>Apports en tant que future enseignante</i>	60

Conclusion	62
Bibliographie	63
Annexes	66
<i>Annexe 1</i>	66
<i>Annexe 2</i>	67
<i>Annexe 3</i>	69
<i>Annexe 4</i>	76
<i>Annexe 5</i>	90
<i>Annexe 6</i>	91
<i>Annexe 7</i>	92
<i>Annexe 8</i>	93
<i>Annexe 9</i>	96
Résumé	97

Introduction

L'oral fait partie intégrante de nos vies, son utilisation est quotidienne et continue. Que ce soit autour d'une conversation, d'un discours, d'une présentation scolaire ou d'un entretien d'embauche, l'oral est partout, dans la sphère privée, scolaire et professionnelle.

L'oral fait partie de manière implicite des enseignements du français depuis de nombreuses années mais c'est seulement dans les années 1990 qu'il est introduit à proprement parler dans les programmes scolaires français. Et c'est en 2002 que l'oral va réaffirmer sa place dans ces mêmes programmes, pour intégrer en 2015, lors de la réforme des programmes scolaires, de nouvelles dimensions (Garcia-Debanc, 2016).

Cette évolution de la place de l'oral dans le milieu scolaire français correspond à une volonté de répondre à différents enjeux nécessaires à la bonne évolution de l'enfant dans nos sociétés actuelles. L'oral est au cœur de la scolarité comme le prouve la mise en place récente des réformes du baccalauréat et du grand oral.

Les enjeux sont multiples. L'oral révèle une nécessité sociale puisqu'il s'identifie tout d'abord comme un marqueur d'inégalité (Plane, 2016). Dans les années 70 et 80, le redoublement est beaucoup plus élevé pour les enfants étant issus de milieux socioculturel plus bas. Ce redoublement des classes moins élevées a notamment été mis en lien avec le langage de ces élèves (Nonnon, 2011). Cet aspect induit la nécessité de l'enseignement de l'oral pour lisser les inégalités sociales entre les élèves.

L'oral est aussi un volet de la littératie ; la littératie renvoie à la capacité d'une personne à lire, écrire et communiquer (Lafontaine, 2015). Différentes études, notamment de l'OCDE, ont souligné le niveau parfois faible en littératie de certains pays ; la France, par exemple, se place en dessous de la moyenne selon une étude de 2013. Le niveau de littératie des adultes baisse et c'est pourquoi ne pas négliger l'aspect oral de celui-ci semblent essentiel au bon développement d'un individu pour vivre en société. Ce volet oral est notamment travaillé par des cabinets de recherche comme ERLI (Equipe de recherches en littératie et inclusion) qui met en place « des recherches-action-formation » au Québec afin d'aider à renouveler les pratiques des enseignements des professeurs des écoles (Lafontaine, 2015). D'après l'auteure québécoise Lizanne Lafontaine (2005), l'oral est un aspect pouvant être difficile à

enseigner mais également à évaluer. Cette auteure a d'ailleurs présenté son modèle didactique en 2011, qu'elle a travaillé avec deux autres collègues québécois Dumais et Messier. Ces derniers ont eux-mêmes développé un modèle didactique intitulé « Les ateliers formatifs » (Lafontaine, 2015) ; ce modèle a permis l'écriture en 2014 d'un ouvrage didactique écrit par Lizanne Lafontaine et Christian Dumais et proposant des ateliers clé en main.

Ces modèles ont alors développé une manière d'aborder l'oral centré sur des ateliers spécifiques autour d'aspects précis de l'oral. Nous pourrions alors nous demander quel pourrait être l'impact de la mise en place des ateliers formatifs proposés dans l'ouvrage de 2014 de Lafontaine et Dumais sur les apprentissages et les compétences des élèves en termes d'oral.

Pour répondre à cette interrogation, nous aborderons dans un premier temps, lors d'un corpus théorique détaillé, la « multi dimensionnalité de l'oral » (Plane, 2019) permettant de définir l'objet de l'oral dans le cadre scolaire ; ensuite nous parlerons des enjeux scolaires de l'oral pour l'enfant. Pour finir, une partie sera consacrée à la manière de travailler l'oral et de l'évaluer, afin de répondre à cet objet complexe qu'est l'oral et aux enjeux sous-jacents de celui-ci au travers des ateliers formatifs.

Dans une seconde partie, nous présenterons une étude réalisée auprès d'enfants d'une classe de CM2 où la démarche mise en place autour des ateliers formatifs sera explicitée avec population, matériel, procédure, hypothèses et mesures. Par la suite, une partie sera dédiée aux résultats récoltés lors de cette expérimentation.

Dans une troisième partie, une discussion viendra étayer l'analyse et la compréhension de ces résultats et enfin une conclusion viendra clore la réflexion.

Corpus théorique

I. « L'oral multidimensionnel » (Plane, S. 2019)

i. *Définition de l'oral*

D'après Lafontaine et Dumais (2014), l'oral est la plupart du temps tenu comme quelque chose d'acquis par définition. Nous savons tous parler, nous savons donc tous nous exprimer à l'oral. Cependant, cet objet est plus difficile et complexe à définir.

L'oral est un enseignement qui fait appel à de nombreuses connaissances notamment cognitives et linguistiques (Dumais et Lafontaine, 2014).

Ces connaissances linguistiques liées à l'oral sont pour Sylvie Plane (2019) comme une forme de répertoire d'expressions à disposition. Il s'agit d'une multitude de formes de phrases pré-enregistrées en mémoire qui permettent de s'exprimer. Mais ce sont aussi les hésitations et les reformulations qui vont amener à faire suivre le cours de notre pensée à l'auditoire.

L'oral ne passe pas alors essentiellement par la connaissance mais aussi par la compétence et fait partie d'un processus cognitif de l'oral. En effet, ce processus, que Plane (2019) désigne par le terme « cognitivo-langagier » induit un cheminement cognitif complexe.

Pour Dumais et Lafontaine (2014), l'oral touche plusieurs aspects : la production, la compréhension, le verbal, le paraverbal (type prosodie...) et le non-verbal (langage du corps). Il se manifeste de deux manières : il est parfois un écrit oralisé, un parler dit contrôlé qui répond à des attentes précises, mais aussi une pensée spontanée et vocalisée, en direct ou de manière interposée. Le tout est monogéré ou polygéré. Ce dernier aspect ajoute la difficulté du travail d'équipe. Si l'on reprend la conférence de Sylvie Plane (2019) : l'interactionnel est une part de l'oral qui oblige à coopérer mais c'est aussi « garder le fil de son discours et le tresser avec le fil de l'autre » (Plane, 2019).

La dimension sociale de l'oral est, d'après Plane (2019), un véritable outil pour l'homme afin de vivre en société. Il lui permet de communiquer autour de lui pour faire part de ses avis, de ses émotions, avoir des amis, se créer un entourage et faire partie d'une communauté. C'est aussi par les différents stéréotypes langagiers

d'une personne qu'on reconnaît son origine sociale. L'oral s'identifie alors comme une forme de marqueur social. Intrinsèquement lié à cette dimension sociale, l'oral révèle une dimension affective : « suis-je à ma place ? ». Il marque alors la position de la personne dans la communauté (Eduscol, 2016). La prise de parole met donc l'individu à la portée du jugement de l'autre et son identité est en jeu. Cette prise de risque est forte en émotion, c'est toute sa personne qui est exposée lors de la prise de parole.

L'oral met finalement en jeu différents éléments et dimensions de l'individu sous formes de combinaisons. Chacun d'entre eux se mêle et se forme les uns avec les autres. Les formes et les aspects de l'oral sont multiples, c'est pourquoi Sylvie Plane (2019) le qualifie de multidimensionnel. Ce caractère de l'oral pose la question de la prise en compte de cette complexité dans son enseignement scolaire. L'oral, qui n'est pas inné, devrait ainsi faire l'objet d'un apprentissage aussi divers que les éléments qu'il mobilise.

ii. Statut scolaire de l'oral

L'oral est souvent perçu comme quelque chose d'inné, un propre de l'homme en soit, à l'inverse de l'écrit qui est désigné comme un acquis culturel et intellectuel à conquérir (Plane, 2019). L'école a donc « traditionnellement pour mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de l'écrit » (Plane, 2015). L'oral « pour apprendre » et « comme moyen de communication » apparaît dans les programmes dans les années 1990. L'oral structure la construction des connaissances et l'oral à apprendre est quant à lui considéré comme étant un objet d'enseignement. En 2002, l'oral prend une place bien plus importante dans les programmes et c'est en 2015 que les programmes intègrent deux nouvelles dimensions à l'oral, tout d'abord l'interaction entre l'oral et l'écrit et l'éveil linguistique en maternelle (Garcia-Debanc, 2016).

La place de l'oral n'a pas évolué de manière égale selon les pays, par exemple, l'enseignement de l'oral au Québec occupe une place plus importante dans les programmes scolaires. En effet, l'oral est très ancré dans la formation du secondaire et dans la formation initiale des enseignants (Garcia-Debanc, 2016).

Les modalités pédagogiques promeuvent une utilisation quotidienne de l'oral en classe. Il fait partie d'une structure pédagogique de gestion de classe fondée sur un dialogue enseignant-élève, où l'élève possède des moments prévus à

sa participation (Plane, 2015, 2019). Cette structure est fortement utilisée car faire parler les élèves demande beaucoup de temps et sa pratique volatile rend l'évaluation plus difficile à réaliser (Plane, 2019 ; Lafontaine, Dumais et Pharand, 2021 ; Nonnon, 2019). L'oral devient un réel outil d'apprentissage à partir du moment où il y a une expérimentation de la part de l'élève au moment de s'exprimer. C'est par exemple, d'après Plane (2015), « les situations dans lesquelles un locuteur tâtonne, expérimente des formulations, recherche à partir des mots... ». C'est aussi ce que fait l'élève quand il rentre en interaction avec un camarade. Pour reprendre l'image prise précédemment dans la conférence de Sylvie Plane (2019), il doit « tresser » avec le fil de la prise de parole de l'autre. L'oral a un rôle socialisant, la classe est aussi une première communauté dans laquelle l'enfant doit s'intégrer. L'oral est donc l'outil lui permettant de vivre dans cette communauté et de s'exprimer en son sein. L'oral est joue un rôle considérable dans l'appropriation du rôle de l'élève (Plane, 2019, 2015).

L'oral peut être utilisé à des fins multiples. D'après Sylvie Plane (2004), l'oral possède plusieurs aspects et il peut être utilisé de différentes manières en classe, comme :

- un moyen d'expression qui permet de construire l'identité de l'élève dans un milieu social et qui lui permet de se développer ;
- un moyen d'enseignement utilisé par les enseignants pour donner à voir, expliquer et informer lors de ses séances ;
- un moyen d'apprentissage, le but étant d'apprendre aux élèves à formuler et interagir ;
- un objet d'enseignement, l'oral devient ici quelque chose que l'on travaille en termes de verbalisation et d'interaction ;
- un objet d'apprentissage où l'enseignant transmet des compétences de communication et de maîtrise de la langue au travers des genres oraux.

De plus, de nombreux apprentissages peuvent être faits en faisant appel à différentes activités. D'après Garcia-Debanc en 2016, différents objets peuvent alors être enseignés : tout d'abord l'oral locutoire qui renvoie au débit (l'intonation, l'articulation ou tout élément en lien avec non-verbal) ; la dimension phonétique ou phonologique (la syntaxe, le lexique) ; et plusieurs formes de prises de parole discursive (raconter, expliquer...), interactionnelle (écoute et reformulation) ou encore pragmatique (donner un énoncé à l'oral).

Enseigner l'oral se caractérise donc au-delà de la sollicitation orale des élèves. Il s'agit de leur laisser de grandes plages d'expression afin de rendre l'apprentissage de l'oral explicite. Plus celui-ci sera formalisé dans l'esprit des élèves, plus il sera simple pour eux de repérer les différents types d'oraux qu'il s'agisse de bavardages informels, d'une conversation, ou de l'oral au service de l'apprentissage. Cet aspect est souvent moins bien perçu par les élèves de milieux sociaux plus faiblement scolarisés, il est donc encore une fois un marqueur social mais cette fois dans sa reconnaissance (Bautier, 2016).

L'apprentissage de l'oral se doit donc d'être dual, en combinant une réflexion métacognitive sur une façon de parler et une réflexion sur la connaissance des différentes formes de l'oral.

iii. L'oral, objet d'apprentissage

Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'oral comme objet d'apprentissage. Plane (2004) souligne que l'oral implique différentes formes d'apprentissages : communicationnel, linguistique ou encore locutoire. Sous cette forme, l'oral demande de mettre en place différentes compétences afin d'arriver à un objet spécifique : le genre oral.

Plane (2015) définit cet usage comme le moment où la manière dont l'élève prend la parole est au centre de l'apprentissage. L'oral est au service de l'apprentissage lors d'un exposé par exemple, toutefois lorsque l'élève réalise plusieurs exposés dans différentes matières, il glisse alors en tant qu'objet d'apprentissage. C'est à ce moment qu'il est décortiqué en vue d'être amélioré pour une prise de parole future : « on apprend alors à repérer des failles ou des points forts dans une argumentation » (Plane, 2015). Le terme de « genres oraux » est beaucoup utilisé pour parler de l'oral dans le cadre scolaire. Cette dénomination permet de catégoriser ce que l'on peut appeler les différentes pratiques orales socialisées. Ces pratiques sont expérimentées par les élèves chaque jour (Lafontaine, 2004).

Le facteur principal des apprentissages langagiers passe par les genres oraux. Ces genres forment les pratiques langagières de références afin de développer l'expression ou encore la compréhension mais aussi pour développer des outils de reconnaissance et de production sur des contenus thématiques précis (Dupont et Dolz 2020).

Les genres oraux sont de plus en plus présents à l'école et prennent une place importante tout au long de la scolarité de l'élève. Ces genres sont finalement des organisateurs dans les programmes scolaires de nombreux pays. Ils sont en plus de cela présents dans plusieurs disciplines sous des formes différentes (Dupont et Dolz 2020). Ils sont ainsi utilisés en classe à des fins diverses et selon des dispositifs pédagogiques ou didactiques.

Dolz et Dupont (2020) présentent cette catégorisation de genre tout d'abord en découpant le genre scolaire en deux parties : le genre scolarisé « *issu de la transposition des pratiques sociales de références à l'école* » et le genre scolaire « *en tant qu'institution sociale, l'école produit également ses propres genres* ». Cette différence notable entre les deux vient de la dimension d'adaptation qu'opère l'école sur les genres oraux, produisant alors ce que nomment Dupont et Dolz la « *scolarisation des genres* ». Ils proposent différents genres scolaires : le genre oral extrascolaire (qui se tient en dehors des activités scolaires), le genre professionnel orienté vers une formation spécifique (se rapprochant alors du milieu professionnel, comme les entretiens), les genres oraux publics (plus classiquement les exposés, les débats, etc.), le genre disciplinaire scolaire (une forme d'oral spécifique à une matière, Dupont et Dolz proposent comme exemplification le débat interprétatif littéraire) et enfin « *la démarche de constitution de format d'interaction avec des critères de généricité* » (Dupont et Dolz, 2020) qui renvoi quant à lui, à des activités telles que la lecture découverte d'album en classe de maternelle.

Différents genres oraux sont d'ailleurs cités dans les programmes, du cycle 1 au cycle 3. Par exemple, au cycle 3, dans la compétence « *écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu* », il est cité plusieurs genres de discours, notamment le récit, le compte rendu, la reformulation, l'exposé et l'argumentation. Il serait possible d'ajouter le débat qui intervient tout au long de la section orale du programme de français de 2020 du cycle 3 et du cycle 2. Au cycle 1, les enfants « *découvrent ainsi les fondements du débat collectif* ». L'organisation du propos commence à y être travaillée au travers de l'argumentation et de l'explication, par exemple dans la résolution de problème. On observe des genres plus définis à mesure des cycles pour arriver à des genres oraux plus nombreux et impliqués dans la classe. Ces genres oraux sont généralement utilisés comme une tâche finale en tant qu'évaluation.

iv. *L'exposé un objet d'apprentissage spécifique*

L'exposé est traditionnellement la tâche finale utilisée dans les classes afin d'évaluer l'oral. Cependant, l'utilisation de l'exposé comme activité finale est souvent mal mise en pratique. En effet, selon Lafontaine (2016), les pratiques de l'oral en classe ont beaucoup trop tendance à se résumer à cette tâche d'évaluation sans être explicitement enseigné.

L'exposé est un outil très utile en termes de transmission d'apprentissage ou de contenu. Il reste cependant un outil d'oral formel, avec un cadre et des règles spécifiques nécessitant d'être travaillés. Tout d'abord si l'on essaye de définir ce qu'est l'exposé nous pouvons citer Zahnd en 1998 :

« On considère donc l'exposé oral comme un genre discursif public, relativement formel où, en reprenant la terminologie de Bronckart (1985), dans un espace-temps de l'acte de production, l'énonciateur s'adresse au destinataire par l'intermédiaire d'une action langagière qui véhicule un contenu référentiel. Autrement dit, pour lui transmettre des informations, un savoir, etc. Il s'agit donc d'un discours en situation, principalement monologal (E. Roulet et al., 1985), d'une certaine longueur et dans lequel il est essentiel de tenir compte des paramètres de la situation de sa production (le destinataire, le but, etc.) ».

L'exposé est donc un instant de transmission de savoirs tenu dans un discours oral continu. L'exposé est essentiellement dans un système discursif mais pas seulement puisqu'il demande de s'exprimer dans un français correct face à un auditoire.

Les genres oraux sont régis par trois types de compétences : linguistique, discursive et communicationnelle. Ces trois formes de compétences de l'oral de genre s'appuient sur différents volets qui le sous-tendent. Si l'on reprend le tableau des compétences langagières de Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998), des chercheurs québécois, voici la répartition des compétences :

Figure 1 : Les compétences langagières à l'oral et les objets d'enseignement apprentissages.

Les compétences langagières à l'oral			
1. Linguistique		2. Discursive	3. Communicative
Volet voix	Volet langue		
Diction : -Articulation -Timbre/portée de la voix Faits prosodiques : -Accentuation -Rythme -Pauses -Débit -Volume -Intonation	Morphologie Syntaxe Lexique -Choix du vocabulaire -Etendue du champ lexical	Organisation du discours Délimitation du sujet Pertinence et crédibilité	Interaction : -Contact avec l'auditoire -Prise en compte de l'auditoire Non-verbal : -Attitudes -Gestes -Regard -Posture Utilisation des supports visuels et sonores Espace Registre de langue

Source : Préfontaine, C., Lebrun, M., Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Editions logiques, p 55-61. Dans le livre *Enseigner l'oral c'est possible !* de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014)

On observe que les trois types de compétences interviennent toutes dans les formes d'oral de genre et sont plus ou moins appuyées. Le volet linguistique se rapporte essentiellement à un volet dit « voix » qui relève du paraverbal (diction et prosodie), c'est-à-dire le contrôle de sa voix pendant un échange ou un discours. Le volet langue renvoie à la morphologie, la syntaxe ou encore au lexique, donc au fait d'utiliser un français correct pour s'exprimer. La compétence discursive est centrée sur la capacité à dire les choses avec un ordre précis et réfléchi ; un sujet délimité et clair ; et surtout un propos pertinent et crédible. Le volet de compétence communicative relève essentiellement des interactions et du contact avec l'auditoire mais c'est aussi toute la communication non-verbale et son contrôle.

D'après la Figure 1 ci-dessus, on voit très clairement que l'exposé entre dans les trois compétences langagières qui définissent l'oral. Il est donc nécessaire de travailler

l'exposé autour de ces trois compétences de manière simultanée. Cependant, il reste évident que toutes les sous-compétences qui sous-tendent ces compétences ne peuvent être toutes travaillées dans une seule séquence. Il revient au choix de l'enseignant de désigner quelques aspects clés à travailler, en gardant à l'esprit la nécessité de traiter les trois compétences-mères qui permettent la bonne mise en place de l'exposé.

L'oral est donc une part importante des programmes du cycle 1 au cycle 3 et ceci dans de nombreux pays. L'écrit reste ancré comme fondement de la culture scolaire française mais l'oral a tout de même une large place dans l'enseignement. Il recouvre alors de nombreux objectifs de développement des compétences personnelles et sociales de l'enfant.

II. Les enjeux scolaires de l'oral pour l'enfant

i. L'oral pour se développer

L'oral a la réputation d'être simple, cependant, comme nous avons pu le souligner précédemment, il est bien plus complexe qu'il n'y paraît. Plane (2019) parle de l'aspect « cognitivo-langagier » de l'oral, elle désigne par ce terme le cheminement cognitif construit par l'individu, du langage au moment de la production de l'oral.

Plane (2019) reprend et synthétise le cheminement complexe de l'oral d'après les travaux de Levelt (1993), qui débute par la conceptualisation d'un message. L'individu s'appuie sur des modèles linguistiques et des connaissances pour former le message préverbal. Ensuite, vient la formulation de ce message, qui passe par un encodage grammatical et phonologique s'appuyant sur notre lexique pour mener à une subvocalisation. Après tout ce processus, nous articulons notre message. Une interaction peut ensuite intervenir. Elle constitue une autre partie au cheminement cognitif de l'oral, impliquant une prise en considération de l'autre. Ainsi, la prise en compte de ce discours va induire l'utilisation de l'audition qui va activer la boucle phonologique et nous obliger à comprendre le discours de l'autre, pour ensuite l'analyser, le mémoriser et repartir à la conceptualisation d'un message en retour, cohérent avec l'interaction en cours (Levelt, 1993). Ce processus demande une bonne

connaissance de la langue, de son lexique et de formes grammaticales pré-faites afin de s'exprimer le plus efficacement possible. L'oral est donc complexe et même coûteux cognitivement. Le coût du travail cognitif que l'apprentissage de l'oral implique trouve un prolongement dans sa nécessité pour la vie de tous les jours.

D'après Plaza (2014), ces aptitudes cognitives se développent pendant l'enfance, d'abord par la réception, avec le développement de l'audition pendant la gestation. Le bébé nouveau-né capte ensuite la prosodie et les rythmiques. La compréhension du langage débute très tôt, entre 8 et 10 mois. C'est seulement quelques mois plus tard que le bébé produira le langage. Entre le 11ème et le 14ème mois l'enfant est capable d'une production lexicale, son répertoire s'agrandit et il va produire de plus en plus de mots par jours. Les phrases apparaissent plus tard entre 20 et 24 mois. Vient ensuite le développement du discours entre 3 et 12 ans. C'est seulement vers 5 ans que l'enfant peut parler de personnes ou d'évènements impliquant des objets absents. La forme du discours induit de mettre en relation des phrases successives et d'être cohérent dans le propos, ce qui demande de la cohésion. On observe quatre formes de discours : narratif, descriptif, argumentatif et théorique/explicatif. L'enfant entre 4 et 12 ans va progressivement constituer ses propres schémas catégoriels pour organiser son propos. Ces schémas sont d'abord inconscients et à mesure du temps l'enfant les conscientise afin de nourrir ses productions (Plaza 2014).

Avec l'enseignant en étayage, l'enfant construit ses apprentissages, il développe sa pensée. Il apprend aussi à maintenir une interaction avec autrui et à amener un sujet vers un autre en les liant. Il améliore son empathie et apprend à s'adapter à l'autre (Plaza, 2014). Ce langage va servir à l'enfant à structurer sa pensée, l'enfant passe à un langage dit égocentrique. Ce langage égocentrique est d'après Vygotski (1997), cité dans l'article de J. Lecomte (1998), les prémises du langage intérieur. Il s'agit finalement d'un enfant qui formule sa pensée à haute voix et ce jusqu'à ses 6 ou 7 ans. Il va ensuite disparaître, il s'agit là d'une progression dans le langage car l'enfant peut intérioriser sa pensée. C'est pourquoi, Vygotski (1997) voit une importance primordiale dans cette pensée égocentrique. Il s'agit avant tout d'une transition entre le langage destiné à l'autre et la pensée. Il y perçoit un moyen de penser permettant de modéliser sa pensée. Il conclut alors sur la grande importance de l'apprentissage du langage dans la structuration de la pensée de l'enfant, qui nourrit

finalement cette parole d'abord externalisée qui se transforme à mesure du temps en parole interne (Lecomte, 1998).

ii. Oral et littératie

La littératie rassemble l'ensemble des capacités d'un individu à lire, écrire et communiquer efficacement à l'oral ou à l'écrit sur des supports variés. Ces capacités nous permettent de fonctionner efficacement au quotidien afin de réaliser nos buts mais aussi d'exploiter notre potentiel (Lafontaine, 2016). La littératie est particulièrement associée à l'écrit, nos sociétés étant particulièrement ancrées dans l'écrit. Celui-ci n'est cependant pas dissociable de l'oral et va être structuré par l'écrit (Garcia-Debanc 2016). La littératie se présente en 5 niveaux d'après l'OCDE, qui présente les compétences des personnes selon une catégorisation graduelle :

Figure 2 : Les cinq niveaux de littératie.

Encadré B. Cinq niveaux de littératie

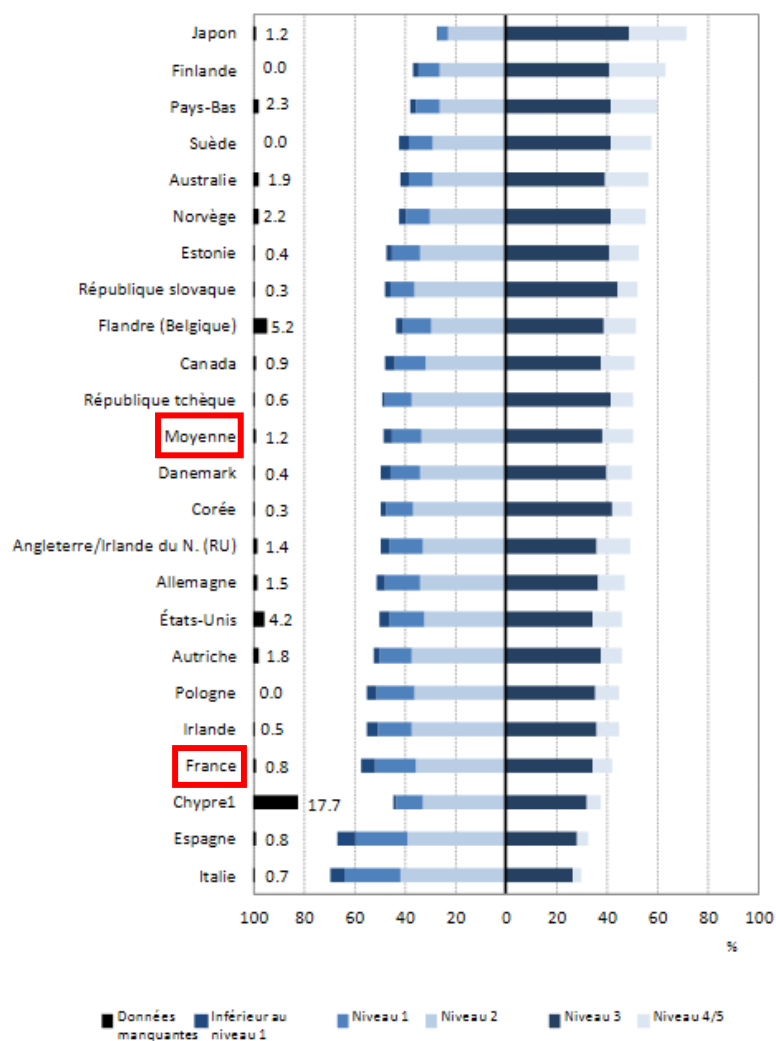
- Le **niveau 1** dénote un niveau de compétences très faible ; par exemple, la personne peut être incapable de déterminer correctement la dose d'un médicament à administrer à un enfant d'après le mode d'emploi indiqué sur l'emballage.
- Les répondants de **niveau 2** peuvent lire uniquement des textes simples, explicites, correspondant à des tâches peu complexes. Bien que faible, ce niveau de compétences est supérieur au niveau 1. Le niveau 2 correspond à des personnes qui savent lire, mais qui obtiennent de faibles résultats aux tests. Elles peuvent avoir acquis des compétences suffisantes pour répondre aux exigences quotidiennes de la littératie mais, à cause de leur faible niveau de compétences, il leur est difficile de faire face à de nouvelles exigences, comme l'assimilation de nouvelles compétences professionnelles.
- Le **niveau 3** est considéré comme un minimum convenable pour composer avec les exigences de la vie quotidienne et du travail dans une société complexe et évoluée. Il dénote à peu près le niveau de compétences nécessaire pour terminer des études secondaires et entrer dans le supérieur. Comme les niveaux plus élevés, il exige la capacité d'intégrer plusieurs sources d'information et de résoudre des problèmes plus complexes.
- Sont classés dans les **niveaux 4 et 5** les répondants qui font preuve d'une maîtrise des compétences supérieures de traitement de l'information.

Source : OCDE, (2000). « La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes ». Statistique Canada. p.11.

La littératie est un enjeu important en France. D'après les chiffres de l'OCDE (cf : Figure 3 ci-dessous), dans un échantillon de 23 pays de l'hémisphère Nord sur les

adultes, la France se situe en dessous de la moyenne en termes de littératie puisqu'elle se place aussi dans les quatre derniers pays avec la Chypre, l'Espagne et l'Italie. On observe que plus de la moitié de l'échantillon français possède un niveau de littératie entre le niveau 2 et le niveau 1 (voir figure 2), soit au-dessous du niveau défini comme le minimum convenable.

Figure 3 : Les compétences en littératie chez les adultes (pourcentage des adultes à chaque niveau de compétence en littératie).



Les pays sont classés par ordre décroissant du pourcentage combiné d'adultes se situant au niveau 3 et au niveau 4/5.
 1. Voir les notes sur Chypre à la fin de ce document.
 Remarques : les adultes de la catégorie « données manquantes » n'ont pas été en mesure de donner assez d'informations contextuelles pour obtenir des scores sur l'échelle de compétence en raison de difficultés linguistiques, de troubles de l'apprentissage ou encore de troubles mentaux (« non-réponses liées aux compétences en littératie »).
 Source : Evaluation des compétences des adultes (PIAAC) (2012), tableau A2.1

Source : OCDE, (2013). *Evaluation des adultes premiers résultats, France.*

Comme nous l'avons dit précédemment, l'oral est un marqueur social. Les rapports de l'Education Nationale mettent en évidence des différences de langage et de lexique liées aux origines sociales des élèves. Les enfants issus des classes populaires ont un lexique plus restreint et utilisent des phrases plus courtes (Laparra

et Margolinas 2012). L'oral est constamment utilisé en classe, de ce fait l'oralité de la littératie est utilisée tout au long des journées de classe, peu importe l'activité et cela même si l'écrit est au centre de l'activité. C'est pourquoi, le travail de l'oral est fortement impactant pour obtenir un meilleur niveau de littératie. Celui-ci permet d'assurer une bonne insertion des élèves dans nos sociétés occidentales. L'oral étant le point central de la littératie, son apprentissage explicite en classe semble primordial.

iii. L'oral prestige dans nos sociétés

L'école est particulièrement orientée vers l'utilisation de l'écrit, notamment au cycle 3 où il prend une place très importante (Programme cycle 3, 2020). Il apporte un bon développement cognitif et incarne un marqueur social très fort de notre société. L'oral comme nous avons pu le voir est d'une certaine complexité cognitive qui porte alors tout autant d'intérêt pour le développement de l'enfant. Cependant, une forme de concurrence a toujours été présente entre l'écrit et l'oral, ce dernier étant souvent perçu comme plus facile d'après S. Plane (2019).

En 2018 une nouvelle réforme vise à changer drastiquement le baccalauréat mis en place précédemment en supprimant les filières L, ES et S. Le fait le plus marquant est la réduction des épreuves finales de terminale à quatre évaluations dont une qui peut sembler très intéressante pour notre développement : le grand oral. Cet oral est la grande nouveauté du baccalauréat, une prise de parole de 20 minutes, préparée tout au long de l'année de terminale autour d'un projet. Il est d'ailleurs clairement explicité sur le site du ministère de l'éducation nationale que « l'aisance orale constitue un marqueur social ».

En plus d'une volonté d'effacement des différences sociales liées à l'oral, ces dernières années, l'oral a pris une grande place dans le milieu scolaire. Il est très régulièrement utilisé comme une évaluation finale : par exemple, le grand oral du baccalauréat mais aussi dans les études supérieures. On peut également observer l'augmentation du nombre de concours qu'on appelle concours d'éloquence en France. D'abord très présent dans les universités de droits et sciences politiques, de nombreuses facultés ont désormais leurs propres concours d'éloquence. Ce type de concours demande de répondre avec des arguments forts, précis et construits sur un sujet. Le but de ce type de concours est surtout de bien parler. Il demande d'être à l'aise avec un parler fluide et cohérent. Beaucoup de vidéos de ces concours sont

accessibles sur internet et laissent paraître des argumentations et des étudiants parfaitement à l'aise avec les mots. Ce bien parler est mis en valeur, le rendant alors prestigieux. Ce type de concours permet de donner de l'importance à ce qu'on appelle les « soft skills » très appréciées du monde professionnel.

L'oral semble être de plus en plus utilisé en tant qu'évaluation, que ce soit au lycée ou dans les universités. Les concours d'éloquence montrent aussi l'importance de l'oral dans le monde professionnel. Ces deux faits appuient l'importance du travail de l'oral dès le plus jeune âge afin, non seulement d'effacer les différences sociales, mais aussi de préparer les élèves aux futures épreuves que leur réservera leur scolarité et leur future vie professionnelle. Cependant, si l'oral est très présent dans les programmes et les salles de classe, son enseignement est toujours pointé comme étant quelque chose de complexe pour les enseignants (Lafontaine, Dumais 2014, Nonnon 2011).

iv. Un enjeu social

Il est clair que l'oral a avant tout un enjeu social. Quand bien même il est utile tout au long de la scolarité, il est aussi utile pour l'évolution de l'enfant dans le monde adulte. L'oral est effectivement travaillé dès la maternelle en quantité, ce qui demande d'ailleurs l'introduction d'objectifs de langage dans les séances. Un travail, notamment sur l'aspect syntaxique, est réalisé dès les premières années de scolarisation (Garcia-Debanc 2016), créant ainsi les répertoires syntaxiques de base et permettant aux élèves d'améliorer leurs productions verbales. L'oral est aussi un apprentissage de l'écoute. Cette écoute est à la fois primordiale en classe et est amenée à être utilisée par toute sorte de profession. La conduite d'entretien, de réunion et d'autres missions demandent cette compétence.

L'oral est un marqueur fort d'inégalité (Plane 2016), le langage étant marqué par des différences selon le milieu socio-économique des individus. L'objectif de l'école et de la scolarisation, en lien direct avec les valeurs d'égalité de l'école, est finalement de lisser ces inégalités. L'école doit proposer l'égalité des chances, des hommes et des femmes dans leur réussite. Ainsi, l'obtention d'un vocabulaire et d'une syntaxe, dans le but de créer un répertoire commun, vise à diminuer les différences dans la prise de parole afin de réduire les possibilités de discrimination par l'origine sociale.

L'oral étant un marqueur social fort, celui-ci peut avoir un impact sur le « déterminisme scolaire » (S. Plane, 2015). C'est pourquoi il est tout à fait indispensable de travailler l'oral pendant toute la scolarité d'un élève. L'oral est un outil social et au service des apprentissages. L'oral constitue à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage (Plane, 2015). Ces trois statuts sont différents mais relèvent tous de l'utilisation de l'oral en classe.

III. Comment travailler et évaluer l'oral à l'école

i. Comment évaluer l'oral ?

L'oral en tant que tel est quelque chose de volatile. L'oral est mis en place parfois de manière ponctuelle ou sur toute une séquence. Garder une trace des différentes interventions des élèves, que ce soit au cours d'une séance, d'une séquence ou lors d'une évaluation est donc particulièrement complexe.

L'oral, d'après Dupont et Dolz (2020), est un contenu d'enseignement se formulant sous trois dimensions :

- L'oral implicite qui est travaillé sans appellation directe, lors d'interrogations de l'enseignant.
- L'oral explicite est quant à elle une séance ou une séquence dédiée aux réflexions sur l'oral et son appropriation.
- Une dernière dimension se forme à partir de la « pratique routinière réflexive » et constitue un enseignement entre l'implicite et l'explicite. Il va effectivement parler de l'oral en soit dans une situation ponctuelle.

Cependant, ces trois dimensions n'amènent pas toutes à l'évaluation. Pour l'oral implicite, il s'agit de prendre connaissance de ce que les élèves sont capables de faire ; on ne relève pas ce qui se passe, il s'agit d'un échange non-guidé. La pratique dite routinière rejoint celle-ci, seulement, l'enseignant fait le choix d'intervenir, comme un apprentissage incident non-prémédité. Enfin, l'oral explicite permet quant à lui une évaluation selon des objectifs précis et définis avec les élèves. L'auteure Claudine Gracia-Debanç (1999) a construit une façon d'évaluer l'oral allant au-delà du « a participé » et « n'a pas participé ». Pour elle, une réflexion précise sur l'évaluation de l'oral est essentielle pour mettre en place sa séquence. Il faut pour cela savoir

précisément les contenus mis en jeu et connaître les compétences visées par ces contenus. Cela passe ensuite par la prise en considération des outils théoriques qui permettent d'interroger la conception de l'oral formel et de comprendre ses spécificités. Il s'agit enfin de comprendre ce qu'est « le français parlé » (Garcia-Debanc, 1999) comme un élément central de la définition de ce qui va être enseigné. L'auteure décrit aussi les spécificités de cette évaluation. En effet, comme nous l'avons déjà souligné l'oral est un objet complexe à évaluer pour des raisons d'observation et d'analyse, un point également abordé par Claudine Garcia-Debanc en 1999.

Elle pointe aussi la nécessité de l'enregistrement. En effet, ces dernières années, l'oral évolue, développant différents dispositifs de son enseignement. De plus, l'arrivée de nouveaux instruments et ressources matérielles et technologiques ont fait évoluer l'oral en classe (Dupont et Dolz, 2020) et par conséquent son évaluation. La vidéo est un outil pouvant se montrer très utile pour l'évaluation de l'oral. Son utilisation permet un retour a posteriori sur la passation de l'oral. Cependant, ce dernier aspect appuie sur une autre variable : le temps. Les auteurs, Dolz et Dupont (2020), soulignent effectivement que le temps d'évaluation de l'oral peut se montrer très important. Entre le temps de passation des élèves, le temps de retour et le visionnage postérieur des présentations, le temps cumulé dans l'évaluation de l'oral peut rapidement monter, ce qui constitue une spécificité de l'oral comme évaluation.

D'autres spécificités sont aussi à souligner comme la transversalité de l'oral qui est impliqué dans l'enseignement de différentes matières. Cette spécificité est une force qui permet de mettre l'oral au service des apprentissages en plus d'être un enseignement explicite de l'oral en tant que tel.

Une dernière spécificité est l'engagement qu'il implique : au cours d'une présentation orale, l'élève est face aux autres et peut réagir de différentes manières, notamment avec du stress, de la timidité ou d'autres réactions liées à l'exposition physique et morale de l'élève face à la classe.

ii. Les ateliers formatifs

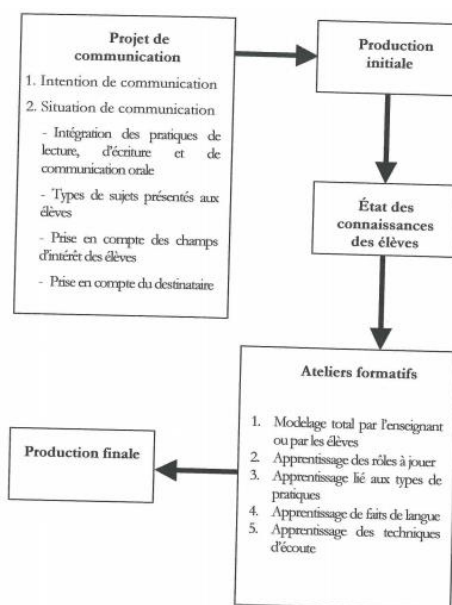
Les travaux scientifiques sur l'oral ont été nombreux ces dernières années, notamment au Québec, ce qui montre une certaine volonté de se saisir des enjeux de l'oral en milieu scolaire. On peut notamment citer Dumais et Messier qui entre 2014 et 2016 ont mis en place une méthode pour travailler l'oral en classe appelée « ateliers formatifs ». Il s'agit d'un modèle didactique formulant un

« processus d'organisation et de gestion de la situation pédagogique » (Reuter, 2010). Le terme de processus est important, car le modèle didactique ne présente en aucun cas une possibilité d'organisation mais davantage une manière de procéder adaptable à toute organisation de classe.

Cette méthode des ateliers formatifs s'inspire entre autres de la séquence didactique de Lafontaine de 2001 (voir figure 5), une collègue québécoise de Dumais et Messier.

Lafontaine a proposé (d'après l'article de Dumais et Messier, 2016), une séquence didactique proposant la mise en place d'un projet en plusieurs étapes. Voici une figure permettant de voir le déroulement de sa séquence :

Figure 5 : Modèle didactique de Lafontaine de 2001, extrait d'un article de Messier en 2007.



Source : Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. Revue de formation continuée et de didactique du français. ENJEUX. N°90, p5-25

Elle décrit dans ce modèle la mise en place d'un projet de communication. Dans cette séquence Lafontaine (2001) propose d'établir l'intention et la situation de communication qui vont être mises en place (sujet, intérêt, destinataires...). Après, une première production orale des élèves et un état de connaissances sur le sujet qui veut être travaillé, elle propose des ateliers formatifs de 5 phases :

- Modelage par l'enseignant et/ou les élèves (pratique imagée de ce qui doit être fait et ce qui est à éviter pour une présentation optimale)
- Apprentissages des rôles à jouer
- Apprentissages des types de pratiques
- Apprentissage de faits de langage
- Apprentissages de technique d'écoute

Ces 5 phases présentent différents ateliers à intégrer dans toute les séquences d'oral, touchant alors aux compétences et sous-compétences de l'oral que nous avons présentées précédemment (cf figure 1 p. 7). Suite à la mise en places de ces ateliers, le modèle didactique débouche sur une production finale.

Cependant, sa démarche fut remise en cause, notamment sur le premier atelier formatif de modelage entièrement réalisé par les enseignants ou les élèves. Le modelage est une technique très utilisée au Québec (Plane 2019) et qui est une « *technique béhavioriste qui consiste à enseigner un nouveau comportement en effectuant soi-même une démonstration de ce comportement ou en demandant à un élève ayant déjà maîtrisé cette tâche d'effectuer cette démonstration* » (Vienneau, 2011). Cette technique de modelage dans la séance de Lafontaine serait davantage une technique pédagogique afin de mettre en place des apprentissages qu'un atelier en lui-même (Dumais et Messier, 2016). Plusieurs failles ont été détectées par les auteurs dans ce modèle didactique du fait de la variation des ateliers.

Ils ont alors mis en place leur propre modèle didactique en reprenant le nom d'ateliers formatifs. Cette démarche pédagogique se déroule en 6 phases (annexe 1) :

- 1) L'élément déclencheur : cette première phase doit finalement permettre la présentation de l'objet de l'apprentissage. Le but est de faire découvrir la thématique à travers un exemple ou encore le modelage.
- 2) L'état des connaissances : il s'agit de faire identifier l'objet d'apprentissage de la séance, recueillir les conceptions initiales sur le sujet, faire analyser l'objet et le mettre en lien avec leurs pratiques.
- 3) L'enseignement : après avoir recueilli les conceptions des élèves, cette étape permet de compléter finalement ces conceptions. Pendant cette phase,

l'enseignant décortique le sujet et l'exemplifie afin de permettre sa compréhension aux élèves.

- 4) Mise en pratique : afin d'acquérir cette nouvelle notion, il est essentiel de mettre en pratique les élèves. Ils proposent alors de les mettre en action à l'aide d'activités en petit groupe. Il n'est pas toujours nécessaire que tous les enfants pratiquent à chaque atelier. Dumais et Messier (2016) citent d'ailleurs Lafontaine, qui indique que l'apprentissage peut se faire de différentes manières pour l'élève, il y a effectivement la pratique mais aussi l'imitation et l'observation.
- 5) Retour en grand groupe : cet avant dernière phase permet de synthétiser les découvertes liées à la pratique et s'assurer de la compréhension des enjeux de l'atelier. Cette étape peut proposer d'autres mises en pratique pour exemplifier les propos de chacun.
- 6) Activité métacognitive : pour « bien consolider les apprentissages » (Dumais et Messier, 2016), les auteurs proposent une phase de métacognition. Ce terme renvoie au fait de réfléchir sur ces propres processus mentaux « penser sur ses propres pensées ». Cette étape permet de faire réfléchir les élèves sur l'apprentissage qui vient d'être mis en place. Dumais et Messier (2016) proposent de donner quelques questions liées à l'apprentissage et à sa pratique. En plus, de les faire réagir et réfléchir sur leurs propres pratiques, cette étape permet de garder une trace écrite personnelle, permettant de s'approprier davantage le sujet de la séance.

L'atelier est adaptable à toutes utilisations et permet de travailler les compétences de l'oral. On observe encore la présence du modelage cette fois-ci intégrée à la phase d'élément déclencheur à la différence du modèle de Lafontaine qui le présente comme un atelier complet.

Lafontaine et Dumais ont d'ailleurs concrétisé ces ateliers en 2014 autour de thématiques et compétences différentes en amont de cet article de 2016, faisant état de la méthode en tant que modèle didactique adaptable.

L'ouvrage didactique *Enseigner l'oral c'est possible !* (Dumais et Lafontaine, 2014) propose 18 ateliers clefs en mains permettant de travailler les compétences orales pour différentes tâches finales, proposant alors un modèle de la méthode permettant une mise en place au plus proche de la volonté des auteurs.

iii. Évaluer l'oral avec les ateliers formatifs

Pour Dumais (2016), l'évaluation de l'oral doit avoir lieu avant et pendant l'enseignement de l'oral. L'évaluation avant les séances d'apprentissage permet d'opérer un diagnostic des compétences et des connaissances des élèves avant de débiter une séquence sur le sujet. La collecte de ce type d'informations doit aussi se faire pendant la séquence à l'aide de fiches d'autoévaluations et d'évaluations entre pairs. Ce dernier aspect permet non seulement de clarifier les apprentissages pour les élèves mais aussi d'être un appui pour l'enseignement et l'enseignant. La tâche finale est alors un point déterminant afin d'observer l'évolution des compétences et connaissances des élèves en fin de séquence.

Le deuxième élément souligné par Dumais (2016) est de rester cohérent au moment de l'évaluation. Il est difficile de ne pas prendre en compte les autres éléments parfois parasites lors de la prise de parole d'un élève. Cependant, cela ne doit pas affecter la note si l'enseignement explicite de cet aspect n'a pas été mis en place. Bien entendu, rien n'empêche l'enseignant de parler de cette difficulté avec l'élève en question lors du retour post-évaluation mais il ne doit pas en pâtir lors de son évaluation. Rajouter des observations hors cadre de l'enseignement explicite ajouterait un nombre trop grand de compétences à évaluer. Il est d'ailleurs conseillé par Dumais (2016) de limiter le nombre d'éléments évalués. Des compétences et des points évalués trop nombreux à l'oral peuvent engendrer une surcharge cognitive pour l'élève, ce qui rendrait sa présentation ou sa prise de parole moins efficace. En minimisant le nombre d'éléments évalués, l'élève peut se concentrer sur des éléments précis, ce qui permet une meilleure mise en œuvre des compétences. De plus, plus il y aura d'éléments à évaluer, plus il sera difficile pour l'enseignant de les évaluer. Pour l'oral il est ainsi important d'utiliser des outils construits par le professeur lui-même, les manuels proposant en général un trop grand nombre d'éléments à évaluer.

Les élèves ne doivent pas être mis de côté lors de leur évaluation. Dumais (2016) indique qu'il est nécessaire de les impliquer dans l'évaluation. Si l'enseignement est explicite et compris des élèves, l'évaluation peut faire tout à fait sens à leurs yeux.

L'ouvrage didactique de Dumais et Lafontaine (2014) met en œuvre ces dispositions. Il y est montré l'aspect primordial d'évaluer uniquement ce qui est

enseigné et travaillé en classe. Afin que l'évaluation fonctionne, l'enseignement doit être également explicite et réel. Les élèves doivent comprendre comment ils sont évalués afin d'évoluer, de s'auto-évaluer et de prendre en compte les remarques. Il est donc plus simple pour les élèves de comprendre ce qui est attendu lors de la présentation orale si le professeur est explicite et les fait participer à l'évaluation.

Cet ouvrage (Lafontaine et Dumais 2014) présente différents outils pour travailler avec les ateliers formatifs. Il partage ces outils en deux catégories les outils d'évaluation pour les élèves et ceux pour l'enseignant :

- Les grilles d'évaluations : elles peuvent être utilisées par les enseignants comme par les élèves. Des grilles d'évaluations entre pairs peuvent être notamment utilisées lors des phases de mise en pratique ou de retour en grand groupe (phases 4 et 5) pour les élèves. Cette grille peut aussi être utilisée par l'enseignant, proposant une grille d'observation descriptive mettant en avant les points positifs et ceux à améliorer lors des observations. Elle est un outil utile au moment de l'évaluation finale car elle permet de comparer ces grilles avec celles de la tâche finale.
- Le journal de bord : permet à l'élève de « se regarder penser et travailler » (Dumais et Lafontaine 2014). Les élèves y écrivent leurs réflexions personnelles sur les enseignements lors des phases métacognitives. Le journal de bord constitue un outil utile pour l'enseignant afin de noter ses observations pour nourrir l'évaluation finale. Il s'agit d'un carnet ou d'un classeur réservé à cet effet, qui peut être nourri tout au long de l'année.
- Le portfolio : permet de consigner tous les travaux mis en place par les élèves lors des ateliers formatifs. Il s'agit finalement d'un dossier permettant de garder toutes les traces mises en place tout au long des enseignements. Il est consultable à tout moment de la journée en classe ou à la maison.

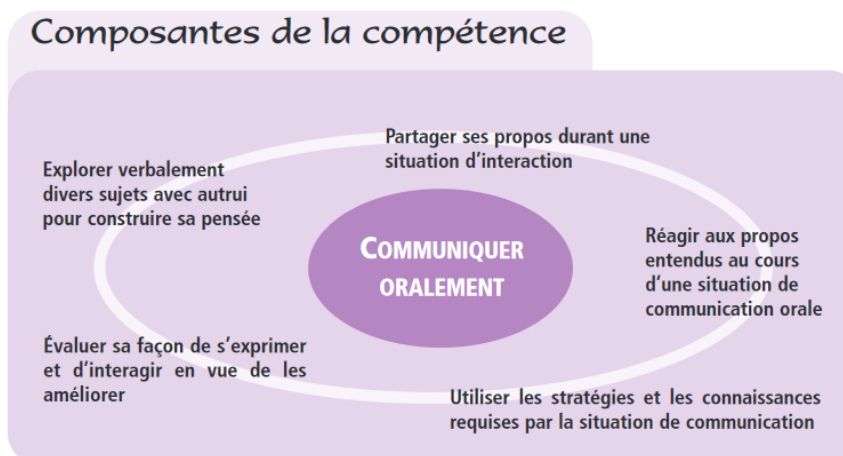
La pluralité des fiches d'observation et d'évaluation proposées par l'ouvrage souligne la nécessité de garder énormément de traces pendant une séquence avec les ateliers formatifs mais plus généralement sur l'oral. Plus les traces sont nombreuses plus les comparatifs permettent de comprendre et observer l'évolution des élèves.

iv. *Programmes québécois et français sur l'oral*

Les programmes québécois et français sont très proches au cycle 3. Le programme québécois est composé de différentes compétences détaillées, des connaissances associées et les attendus de fin de cycle sont répartis en 3 niveaux. Les programmes français sont quant à eux découpés en 3 cycles, composés de toutes les matières, chacune possédant différents aspects. Chaque aspect possède des compétences, des connaissances et des attendus de fin de cycle. En termes d'oral, les deux programmes se rejoignent. La compétence québécoise en lien avec l'oral est nommée « Communiquer oralement ». En France l'oral est découpé en plusieurs compétences. Celles qui vont nous intéresser ici sont « Parler en prenant en compte son auditoire », « Participer à des échanges dans des situations diverses » et « Adopter une attitude par rapport à son propos ». Les composantes (Figure 4 ci-dessous), se rapprochent alors des compétences d'oral des programmes français.

Figure 4 : Composantes de la compétence « Communiquer oralement » dans les programmes québécois.

Source : Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation. Chapitre 5 Domaine des langues.



On observe dans la figure 4, cinq aspects des programmes québécois qui renvoient aux compétences des programmes de cycle 3 de 2020 en France. L'analyse suivante rendra compte de cette parité en apposant les compétences des programmes québécois, inscrit en italique et les compétences des programmes français, écrits en caractères normaux.

Compréhension d'un message oral

- Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu
- *Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale / Utiliser les stratégies et les connaissances requises par la situation de communication*

Les deux compétences visent ici à la compréhension d'un message oral. En effet le terme de « réagir » induit la nécessité d'avoir compris le message. La seconde compétence des programmes québécois ci-dessus renvoie à l'écoute comme stratégie permettant de construire un propos oral. Ces deux compétences québécoises cumulées viennent recouvrir le champ de la compétence énoncée dans les programmes français, tout en la dépassant, dans l'objectif de projeter le message reçu dans une réflexion qui pourrait aboutir à une prise de parole.

Partage univoque d'information

- Parler en prenant en compte son auditoire
- *Partager son propos durant une situation d'interaction*

Les compétences ci-dessus renvoient au partage d'information face à un public. Elles peuvent induire différents genres oraux (débat, exposé...).

L'échange dans la pratique de l'oral

- Participer à des échanges dans des situations diverses
- *Explorer verbalement divers sujets avec autrui pour construire sa pensée / Réagir aux propos entendus au cours d'une situation de communication orale*

Les compétences françaises et québécoises touchent au versant communicationnel et d'échange de la pratique orale. Les compétences québécoises rendent plus explicite l'intérêt de l'échange et de sa dynamique comme concourant à la construction d'une réflexion.

Penser sa pratique de l'oral

- Adopter une attitude critique par rapport à son propos
- *Evaluer sa façon de s'exprimer et d'interagir en vue de les améliorer*

Ici, l'aspect visé par les compétences est davantage métacognitif. Il s'agit de se centrer sur la production de l'oral que fournit l'élève et de prendre du recul par rapport à celui-ci. L'objectif est que l'élève apprenne à s'auto-critiquer afin d'améliorer son oral. Toutefois, la proximité entre les enjeux soulevés n'efface pas une certaine différence dans l'énoncé des objectifs. Le programme français utilise le terme de « propos » qui revient à ne pas distinguer fond et forme de l'oral. Ce choix tend à noyer la réflexion personnelle sur les compétences de l'oral. Le programme québécois fait au contraire le choix de resserrer la focale sur les compétences de l'oral.

Cette comparaison montre la proximité et la complémentarité entre les deux programmes français et québécois. C'est pourquoi initier les ateliers formatifs dans une classe en France semble tout à fait pertinent afin d'enseigner l'oral dans une classe française.

IV. Conclusion, problématique et hypothèses

i. La problématique

L'atelier formatif propose une méthode explicite dans la volonté d'une bonne appropriation des compétences orales en vue d'une évaluation ou d'une tâche finale dans le cadre scolaire. Ce modèle didactique transcrit en ateliers précis dans l'ouvrage *Enseigner l'oral c'est possible !* de Dumais et Lafontaine (2014) permet de tester cette méthode au plus proche de la volonté première des auteurs. L'exposé est une tâche finale très utilisée à l'école et semble être le bon moyen d'analyser l'efficacité et la mise en place de ces ateliers. Les programmes québécois et français ayant de fortes similitudes sur le plan des compétences orales, l'intérêt de tester ce type de méthode dans une classe française apparaît pertinent. **Nous pourrions d'ailleurs nous demander quel serait l'impact des ateliers formatifs sur la qualité de l'enseignement de l'oral via la forme de l'exposé.** Il serait effectivement intéressant d'observer si cette méthode au sein d'une séquence peut améliorer l'appropriation des compétences orales des élèves.

ii. *Les hypothèses*

Afin de répondre à cette question, nous allons tester les ateliers formatifs afin de mettre à l'épreuve les trois hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : *La mise en place des ateliers formatifs permet une meilleure appropriation des compétences orales.*

Cette première hypothèse permet d'apprécier l'évolution de l'élève entre le début et la fin de la séquence autour d'une courte prise de parole en comité restreint. Elle permet ainsi de prendre connaissance par l'observation du niveau des élèves dans un premier temps, puis d'observer si les compétences introduites ont été comprises. Les élèves ayant eu les ateliers formatifs pendant la séquence devraient avoir davantage atteint ces compétences facilitant leurs réutilisations sur une courte présentation.

Hypothèse 2 : *La mise en place des ateliers formatifs permet une meilleure mise en œuvre de la tâche finale évaluée, l'exposé.*

Cette seconde hypothèse relève essentiellement de l'évaluation d'un genre oral spécifique : l'exposé. Il s'agit de vérifier que les élèves ayant suivi les ateliers formatifs développeront davantage les compétences travaillées lors des séances que les élèves n'ayant pas eût ces ateliers. Cette hypothèse devrait alors être corrélée avec l'hypothèse première.

Hypothèse 3 : *La méthode des ateliers formatifs proposée par l'ouvrage Enseigner l'oral, c'est possible ! permet une meilleure appréciation de la pratique de l'oral formel par les élèves.*

Cette dernière hypothèse s'appuie sur un questionnaire auto-rempli après la séquence permettant une prise de connaissance du ressenti des élèves vis-à-vis de la séquence d'exposé qu'ils ont suivie. Il s'agit de rendre compte de leurs perceptions de la séquence, des ateliers et de ce qu'ils ont compris et apprécié dans l'enseignement.

Méthodologie

I. Conditions et construction de l'expérimentation

i. Population

La population qui a été étudiée est une classe de CM2 d'une école du centre-ville de Bourges. L'échantillon est composé de 24 élèves entre 10 et 11 ans. La proportion garçon-fille est de 9 filles et 15 garçons. La classe est composée d'élèves d'un niveau relativement élevé et d'un enfant en situation de handicap accompagné d'une AESH depuis cette année scolaire 2020-2021. Ce handicap est moteur et ne touche que la motricité de l'enfant sur le côté droit du corps incluant certains muscles faciaux. Sa diction n'étant que légèrement touché, il a pu participer à cette séquence sans problème. Cependant, sa fatigue physique étant plus élevée que les autres élèves, des adaptations pour son confort physique lui ont été proposées.

Pour les nécessités de l'expérimentation, la population sera séparée en deux groupes de 12 individus. Un groupe qui assistera aux ateliers formatifs selon les séances proposées par Dumais et Lafontaine (2014) et un groupe qui n'y assistera pas. Le groupe avec ateliers sera par la suite nommé groupe AF et le groupe sans atelier NAF.

ii. Matériel utilisé

Pour cette expérimentation, différents outils sont utilisés. Dans un premier temps, pour la construction des séances, les ateliers formatifs créés par Dumais et Messier sont mis en place en se basant sur les séances clé en main de l'ouvrage didactique *Enseigner l'oral c'est possible !* proposé par Lizanne Lafontaine et Christian Dumais (2014). Trois ateliers issus de cet ouvrage ont été sélectionnés pour être mis en œuvre dans cette classe, il s'agit : d'un atelier sur la posture, un atelier sur le débit et un atelier sur le contact et la prise en compte de l'auditoire (la séquence en annexe 2 et les fiches de préparation en annexe 3). Au vu de la situation sanitaire, seulement deux ateliers ont pu être réalisés : l'atelier sur la posture et l'atelier sur le débit.

Afin de mettre en place ces séances, différents documents fournis dans l'ouvrage didactique ont été utilisés (annexes 4). Ces documents, notamment composés des fiches métacognitives proposées par les auteurs ont été proposées aux élèves à la fin de chaque atelier formatif afin de percevoir la compréhension des notions vues pendant la séance.

Deux évaluations pré-test et post-test ont été opérées lors de l'expérimentation en début et en fin de séquence. La grille d'observation proposée dans l'ouvrage de Lafontaine et Dumais étant trop générale, une grille plus spécifique (annexe 5) a été élaborée en se basant sur celle présentée en annexe 4 fiche 14.

Une troisième grille d'évaluation découpée par compétence et basée sur les programmes de cycle 3 de 2020 et sur le S4C sera utilisée après la restitution en utilisant les vidéos des présentations orales des élèves (annexe 6).

Un questionnaire composé de 6 questions (annexe 7) a été proposé en fin de séquence afin de percevoir le ressenti des élèves face à la séquence sur l'oral.

iii. Construction des outils et de la séquence

L'ouvrage didactique de Dumais et Lafontaine (2014) propose de nombreux outils très pertinents pour assurer une séquence sur l'oral. Pour cette expérience le choix s'est porté sur un outil : les fiches métacognitives et les traces écrites découlant en partie de ces fiches. Des outils utilisables à plus long terme comme le journal de bord n'a pas été mis en place. Cependant, les fiches de métacognitions et les traces écrites permettaient tout de même un suivi des ateliers, une pochette leur étant assigné. Pour l'enseignant, les outils choisis ont été la grille d'observation qui propose un tableau double entrée avec en colonne le nom de l'aspect observé (posture, débit...) et en ligne les aspects positifs et négatifs. En utilisant ce premier outil lors de la phase de pré-test, l'outil s'est révélé complexe à utiliser, révélant un manque de détails qui a induit une perte de temps dans l'observation. Pour cela, une grille détaillant les attendus de manière plus précise avec des items par exemple pour la posture : « Je me tiens droit, face à mon auditoire. ». Ces items permettent d'être plus précis et de prendre le temps d'observer davantage l'élève au lieu d'écrire pendant sa prestation. Ainsi, chaque modalité débit et posture est découpée en trois observables attendus pouvant être accompagnés de commentaires si nécessaire (annexe 5).

En ce qui concerne le choix des séances, la volonté était dans un premier temps de toucher corps et voix avec le débit et la posture afin d'attacher l'exposé à une présentation d'une information certes mais pas seulement. Le dernier atelier de prise en compte de l'auditoire permettait de synthétiser ces deux aspects et d'ajouter quelques éléments de forme liés à l'exposé : saluer l'auditoire, regarder l'auditoire, donner le titre de l'exposé...

La grille d'évaluation s'est basée sur deux compétences des programmes de cycle 3 de 2020 : *parler en prenant en compte son auditoire* et *adopter une attitude critique par rapport à son propos*. La première compétence induisait des observables en termes de posture avec les critères définis avec les élèves. Par exemple, pour la posture : se tenir droit face à l'auditoire, éviter les gestes « de stress » et l'utilisation des mains ; pour le débit : ne pas parler trop vite ni trop lentement, faire des pauses sans interjections et être dynamique (accélération et ralentissement). Après avoir formalisé ces observations, qui rejoignaient les observables de la grille d'évaluation pré-test au tour d'une première compétence, la deuxième compétence a été utilisée pour synthétiser les observations de la première. On pouvait déterminer leurs prises en compte selon le nombre d'observables correctement utilisés. Ainsi, cela permettait d'observer si l'enfant avait atteint ces objectifs et de prendre conscience des observables nécessaires à sa réussite. Les observables pour cette compétence sont donc les suivants :

- Je prends en compte tous les critères de posture et de débit (5 et plus)
- Je prends en compte la plupart des critères de posture et de débit (au moins 4)
- Je prends quelques critères de débit et de posture (Au moins 1 au plus 3)
- Je ne prends aucun critère de la posture ou du débit en compte.

Enfin, le questionnaire clôture la séquence. Le questionnaire est très court afin de ne pas surcharger cognitivement les élèves. Il est composé de 7 questions dont une demandant une courte justification. Ainsi, le but du questionnaire était d'observer un ressenti global sur la séquence d'exposé. Pour cela, il semblait important de toucher à trois pôles : l'appréciation des ateliers, la pertinence des ateliers selon eux sur l'évaluation finale et enfin la sécurité affective de l'élève. Ces trois aspects permettent d'avoir des réponses à la fois sur le contenu de la séquence, leurs issus et enfin sur un aspect important de l'oral : la sécurité affective. Comme nous l'avons souligné précédemment en partie théorique, l'oral induit de s'exposer face au groupe, ce qui peut conduire à un sentiment de gêne.

Deux questions du questionnaire portent sur les sentiments des élèves face à la séquence : une question en lien avec la sécurité affective face à la classe interrogeant leurs sentiments de gêne ; et une question destinée à savoir s'ils ont aimé cette séquence sur l'oral. Trois items sont accordés à la mise en place de l'exposé avec l'évaluation de leur ressenti face à leur présentation : une question sur l'impact de la

séquence sur leur exposé ; un second item sur leur sentiment de réussite et de compréhension des critères de réussite résultant des ateliers ; un dernier item sur leurs sentiments de capacité à reproduire cet exposé. Enfin, un item rend compte de l'expérience que les élèves ont des exposés et s'ils en avaient déjà pratiqué auparavant. Un dernier item, à part, demande la profession des parents ou tuteurs de l'élève permettant un appui en discussion.

Beaucoup d'outils sont disponibles dans la méthode des ateliers formatifs. Nous allons en tester un court échantillon. Toutefois, la plupart d'entre eux sont très utiles sur une classe à long-terme. C'est pourquoi des outils tels que le portfolio ou le journal de bord n'ont pas été mis en place.

II. Procédure de l'expérimentation

i. Contenu de la séquence

La séquence initialement prévue pour le groupe AF était composée de 6 séances, avec l'évaluation pré-test, les trois ateliers formatifs, une séance de recherche documentaire et d'entraînement et enfin la séance de restitution. Le groupe NAF, en parallèle des ateliers formatifs, ont eu 3 séances sur la prise de parole en continu en anglais. Leur objectif était la réalisation d'exposés biographiques sur des personnalités de la révolution industrielle et scientifique. Elles ont été mises en place par une étudiante stagiaire présente également dans la classe (annexe 2). Voici le récapitulatif des séances mises en place :

Figure 5 : Séquence résumé proposée à la classe de CM2.

Séances	Groupe AF	Groupe NAF
Séance 1 Pré-test et séance 1 d'anglais	Pré-test opérer sur les deux groupes. Pendant que le groupe AF est en séance de pré-test, le groupe NAF à sa première séance en anglais.	
Séance 2 1^{er} atelier formatif et séance 2 d'anglais	Séance sur la posture	Séance de vocabulaire et syntaxe en lien avec la biographie des personnages de la révolution industrielle et scientifique.
Séance 3 2^{ème} atelier formatif et séance 3 d'anglais	Séance sur le débit	Séance sur le vocabulaire des tenues d'époque.
Séance 4 3^{ème} atelier formatif et séance 4 d'anglais	Séance sur la prise en compte de l'auditoire	Séance d'écriture des biographies en binôme.
Séance 5 Recherche documentaire et entraînement	Séance de recherche documentaire sur Steve McCurry, support et d'entraînement.	Séance d'entraînement à l'oral et confection d'affiche support.
Séance 6 Les exposés	Exposés en classe entière.	

À cause de la situation sanitaire et du reconfinement, plusieurs modifications ont dû être apportées. Dans un premier temps, la séance 4 du groupe AF a dû être supprimée par manque de temps. La séance de recherche documentaire a été supprimée pour permettre uniquement de s'entraîner sur un texte pré-fait. Ce texte présente un texte sur le photographe Steve McCurry (annexe 4 fiche 13) et un encadré permettant de personnaliser à minima l'exposé où les élèves devaient donner leurs impressions à propos d'une photographie de Steve McCurry présente dans l'école.

La séquence d'anglais permettait de travailler l'oral d'une manière propre à l'anglais afin de retenir et découvrir un nouveau vocabulaire. La séance d'entraînement et de

confection des affiches a été supprimée. Les affiches ont été mis en forme par l'autre étudiante stagiaire de la classe pour les élèves. Son approche par la documentation permettait de marquer la différence avec la séquence des ateliers formatifs.

Une courte séance de 30 minutes a été mis en place pour l'entraînement à l'oral pour les deux groupes.

ii. Déroulement de l'expérience

22 mars 2021, présentation et évaluation pré-test

La première séance du 22 mars 2021 fait l'objet d'une présentation du projet d'exposé. Elle permet de présenter la thématique des exposés choisis par l'enseignant d'accueil et l'étudiant stagiaire, définir les groupes AF et NAF ainsi que les binômes d'exposé pour toute la classe.

Cette première séance voit les deux groupes séparés afin de réaliser, pour chacun, une évaluation dont l'objectif a été de repérer les compétences orales des élèves. La démarche présentée aux élèves lors de la séquence suit la démarche de Dumais et Messier (2015) en 6 étapes pour le groupe AF (Elément déclencheur, état des connaissances, visée de l'enseignement, mise en pratique, retour en grand groupe, retour métacognitif individuel) et une démarche en 3 étapes pour le groupe NAF (contextualisation, activité, retour en grand groupe). Cette première séance dure environ 50 minutes par groupe.

Pendant que le groupe AF fait la séance pré-test, le groupe NAF fait la première séance de la séquence d'anglais.

25 mars 2021, premier atelier formatif sur la posture

Le premier atelier sur la posture est mis en place le matin avec le groupe AF pendant que le groupe NAF travaille sur la deuxième séance d'anglais. La séance dure environ 50 minutes.

29 mars 2021, second atelier formatif sur le débit et exposé

La crise sanitaire ne permettant pas d'étaler davantage la séquence, nous avons dû réduire notre intervention. Pour le groupe AF, une séance était réservée à la recherche documentaire pour que les élèves puissent construire le contenu de leur exposé. Au vu du manque de temps, le texte des exposés pour le groupe AF a été construit par l'étudiante stagiaire. Une partie de ce texte devait résulter d'une analyse

personnelle des élèves autour d'une photographie de Steve McCurry. Le groupe NAF a fait une présentation construite tout au long des séances de la séquence en anglais.

La matinée est dédiée à l'atelier sur le débit pour le groupe AF pendant que le groupe NAF fait ses séances 3 et 4 de la séquence en anglais de manière simultanée. La séance dure 50 minutes.

Afin de permettre une présentation le jour même, une séance de découverte du texte a été aménagée. Cette séance, a été découpée en deux séances de 20 minutes, une première de découverte et d'écriture en quelques phrases pour exprimer leur ressenti face à une photo de Steve McCurry. Puis 20 minutes à la suite de la pause méridienne pour s'entraîner à la présentation de l'exposé, avec le texte.

L'évaluation finale clôture l'expérience l'après-midi. Sur une séance de 50 minutes, les binômes ont pu présenter leurs exposés. Cette séance permet simultanément d'opérer les évaluations post-test et finale. La séance a été filmée permettant une évaluation par leurs visionnages, puis ces vidéos ont toutes été détruites.

Le 8 juin 2021, les élèves remplissent les questionnaires.

La mise en place de ce questionnaire, deux mois après la séquence permet de voir ce qui est resté de la séquence d'oral chez les élèves. L'ensemble de la classe a donc passé ce questionnaire.

III. Hypothèse et mesures

i. Hypothèse 1

Hypothèse 1 : *La mise en place des ateliers formatifs permet une meilleure appropriation des compétences orales.*

La variable indépendante est l'utilisation ou non des ateliers formatifs pour cette hypothèse. La variable dépendante devrait laisser apparaître une variation entre groupe AF (de 12 individus) et NAF (de 12 individus), en termes d'appropriation des compétences orales, par l'observation des évaluations pré-test et post-test avant et après la séquence, quantifiée selon différents critères. De plus, afin d'appuyer cet aspect, une analyse qualitative des fiches métacognitives des élèves du groupe AF sera proposée.

ii. Hypothèse 2

Hypothèse 2 : *La mise en place des ateliers formatifs permet une meilleure mise en œuvre de la tâche finale évaluée, l'exposé.*

La variable indépendante est pour cette hypothèse la modalité du groupe avec ou sans ateliers formatifs. La variable dépendante observée devrait aboutir à une meilleure réussite de l'exposé final, observée en utilisant une grille d'évaluation sommative (annexe 6).

iii. Hypothèse 3

Hypothèse 3 : *La méthode des ateliers formatifs proposée par l'ouvrage Enseigner l'oral, c'est possible ! permet une meilleure appréciation de la pratique de l'oral formel par les élèves.*

Enfin, la variable indépendante observée ici est l'impact de la séquence d'oral sur les réponses au questionnaire (annexe 7), qui est la variable dépendante. Le but est d'observer le ressenti des élèves face à la séquence de manière quantitative selon les questions mais aussi par l'analyse qualitative de certaines précisions demandées à certaines questions du questionnaire.

Résultats

I. L'impact des ateliers sur l'appropriation des compétences

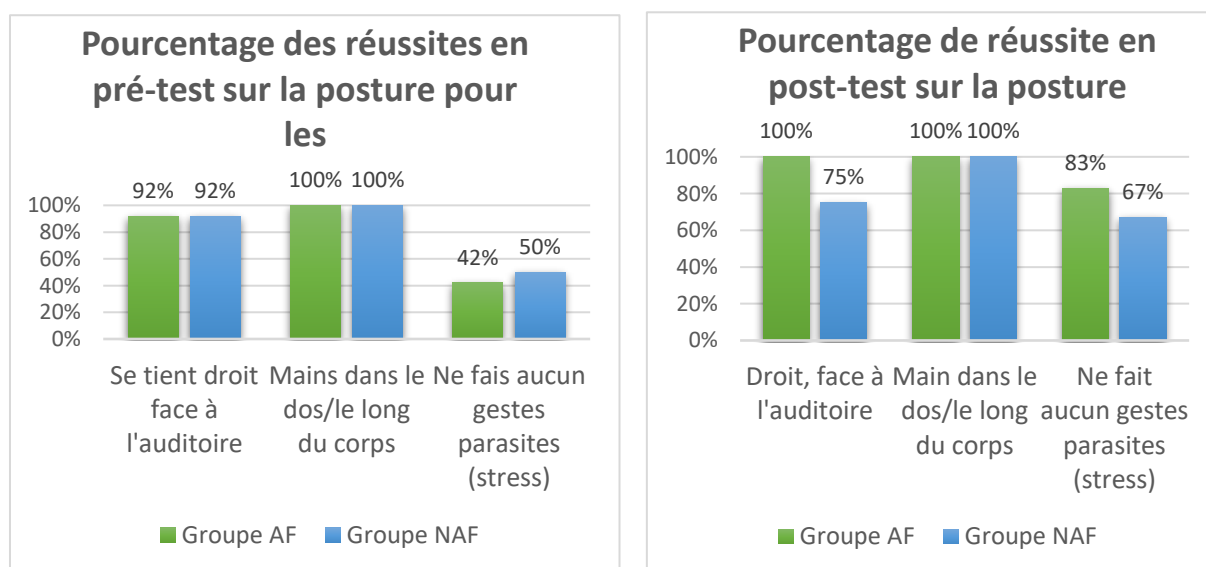
La première hypothèse était la suivante : *La mise en place des ateliers formatifs permet une meilleure appropriation des compétences orales*. Pour cette hypothèse, le prélèvement des données s'est effectué autour de deux passages des élèves à l'oral avec un pré-test (avant la séquence) et un post-test (après la séquence). Ces deux tests permettaient de mesurer l'évolution des compétences orales des élèves à l'aide de plusieurs indicateurs rattachés aux deux notions abordées : le débit et la posture. Selon ces deux aspects plusieurs observables étaient considérés :

- Posture : Se tient droit face à son auditoire, mes ses mains dans son dos ou le long du corps et évite les gestes « parasites » dû au stress.
- Débit : a un débit moyen (compréhensible), évite les interjections, rend son oral dynamique avec des ralentissements et accélérations.

i. Résultats selon l'indicateur de posture

Dans un premier temps, voici les résultats obtenus en pré-test et post-test par les deux groupes selon l'indicateur de posture, on observe les données suivantes :

Figure 6 : Pourcentage des réussites en pré-test et post-test selon l'indicateur de posture pour le groupe AF en vert et le groupe NAF en bleu



Tout d'abord, en ce qui concerne la posture pour le groupe AF, les résultats pour le premier item « droit, face à l'auditoire » passent de 92% en pré-test à 100% en post-test. Pour le second item « main le long du corps ou dans le dos » les résultats restent

identiques à 100%. Pour le dernier item « Ne fait aucun gestes parasites stress », ils passent de 42% au pré-test (5 élèves sur 12) à 83% (10 élèves sur 12).

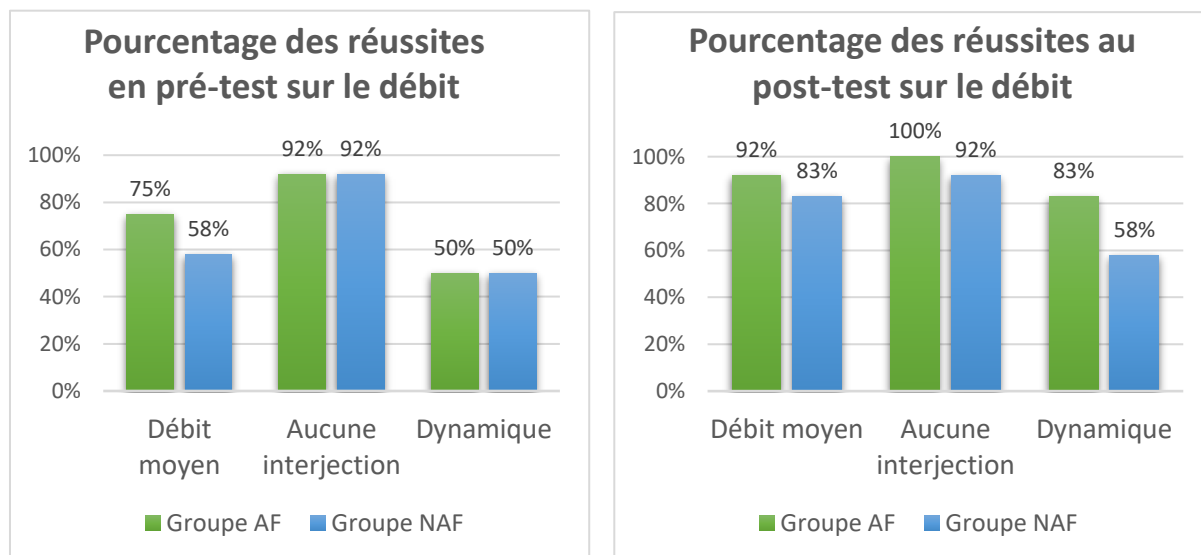
Pour le groupe NAF, pour l'observable « Droit, face à l'auditoire » 92% (11 sur 12) des élèves avaient mis en place cet item en pré-test et 75% (9 sur 12) en post-test. Le second item « les mains le long du corps ou dans le dos » a été appliqué par 100% des élèves en pré-test et en post-test. Enfin, le dernier item « Ne fait pas de gestes parasites (stress) » passe de 50% (6 sur 12) d'application à 67% (8 sur 12).

On observe des résultats très similaires en pré-test pour les groupes AF et NAF. En post-test, on observe une légère différence en faveur du groupe AF, sur le premier observable avec 3 élèves de plus ayant mis en place cet aspect et le dernier observable avec 2 élèves de plus.

ii. Résultats selon l'indicateur de débit

Selon l'indicateur de débit, on observe les données suivantes en pré-test et post-test :

Figure 7 : Pourcentage des réussites en pré-test sur le débit, en vert le groupe AF et en bleu le groupe NAF.



Pour le débit, il n'est observé qu'une légère variation dans le groupe AF pour l'observable « débit moyen », passant de 75% (9 élèves sur 12) à 92% d'application (11 élèves sur 12). Pour l'item « aucune interjection », une petite augmentation est observée, passant de 92% en pré-test à 100% en post-test (donc 11 élèves sur 12 à 12 sur 12). Enfin pour le dernier item du débit, dit « Dynamique », on observe une

légère augmentation de la réussite avec un taux de 50% (6 sur 12) en pré-test passant à 83% (10 sur 12).

Pour le groupe NAF, on passe de 92% (11 sur 12) en pré-test à 83% (10 sur 12) en post-test sur l'item « débit moyen ». Pour l'item « Aucune interjections » aucune évolution n'est à noter, le pourcentage étant de 92% en pré-test et en post-test. L'observable « dynamique » a quant à lui connu une légère diminution de sa réussite, passant de 50% (6 sur 12) en pré-test à 58% (7 sur 12) en post-test.

On voit ici sur le post-test seulement une très légère différence entre les deux groupes AF et NAF. Des différences de 2 à 3 élèves sont observés entre les deux groupes sur les items « dynamique » et « débit moyen ». Les résultats ne donnent pas à voir des variations globales de l'application des observables au sein du groupe AF.

iii. Validation de l'hypothèse 1

L'hypothèse numéro 1 était la suivante : *La mise en place des ateliers formatifs permet une meilleure appropriation des compétences orales.* Elle devait permettre de voir l'évolution de l'appropriation des compétences en débit et en posture au travers d'un pré-test et d'un post-test.

Les résultats ont montré que pour la posture, les pré-tests étaient très similaires en termes de pourcentage de réussite. Ils étaient même très élevés (92% de réussite pour le premier observable et 100% pour le second). Cependant, le dernier observable voyait seulement une moitié environ des groupes en réussite. Au post-test on observe quelques changements. Les groupes NAF et AF obtiennent tous une augmentation en post-test sur les 3 observables, sauf le groupe NAF qui diminue sur l'observable « Droit face à l'auditoire ». Autrement, le pourcentage obtenu pour l'observable « Mains dans le dos/le long du corps » est le même et une petite augmentation est notée pour l'observable « Ne fait aucun gestes parasites (stress) », qui passe de 6 élèves sur 12 en réussite sur cet aspect à 8 élèves sur 12. Le groupe AF obtient une augmentation d'1 élève pour l'observable « Droit, face à l'auditoire » passant de 11 élèves sur 12 à 12 élèves sur 12. Les résultats sont identique pour l'observable « les mains dans le dos ou le long du corps ». Et enfin le dernier observable voit une augmentation partant de 5 élèves sur 12 à 10 élèves sur 12.

Les observations concernant le débit prennent les mêmes directions. On part d'une base de réussite assez élevée mais moins prononcée : 75% pour le groupe AF et 58% pour le groupe NAF de réussite pour l'observable « débit moyen », 92% de réussite pour « aucune interjections » pour les deux groupes et 50% pour les deux groupes pour « dynamique ». On observe des augmentations en post-test pour tous les groupes dans les 3 observables. Pour le « débit moyen » une légère augmentation est perçue pour le groupe AF avec 2 élèves de plus en réussite, et 3 élèves en réussite de plus pour le groupe NAF. Pour le second observable un élève supplémentaire réussit à mettre en application l'observable « aucune interjection » pour le groupe AF et le taux de réussite reste le même pour le groupe NAF. Enfin l'observable dynamisme voit une augmentation de 4 élèves en réussite pour le groupe AF et une augmentation de 1 élève pour le groupe NAF. Comme pour la posture, le débit ne voit pas de grande augmentation apparaître, sauf pour quelques élèves. Encore une fois, les observables semblaient déjà acquis pour une bonne partie des élèves d'où la forte réussite aussi pour le groupe NAF.

On peut en conclure, que malgré quelques augmentations en termes d'appropriation des compétences, on observe un écart relativement faible entre les groupes AF et NAF. L'expérience démontre alors que la mise en place des ateliers a permis une amélioration marginale, quelques évolutions de l'ordre de 5 élèves de différence apparaissant notamment pour le groupe AF dans l'évitement des gestes parasites.

L'hypothèse n'est donc pas validée.

II. Les résultats aux évaluations

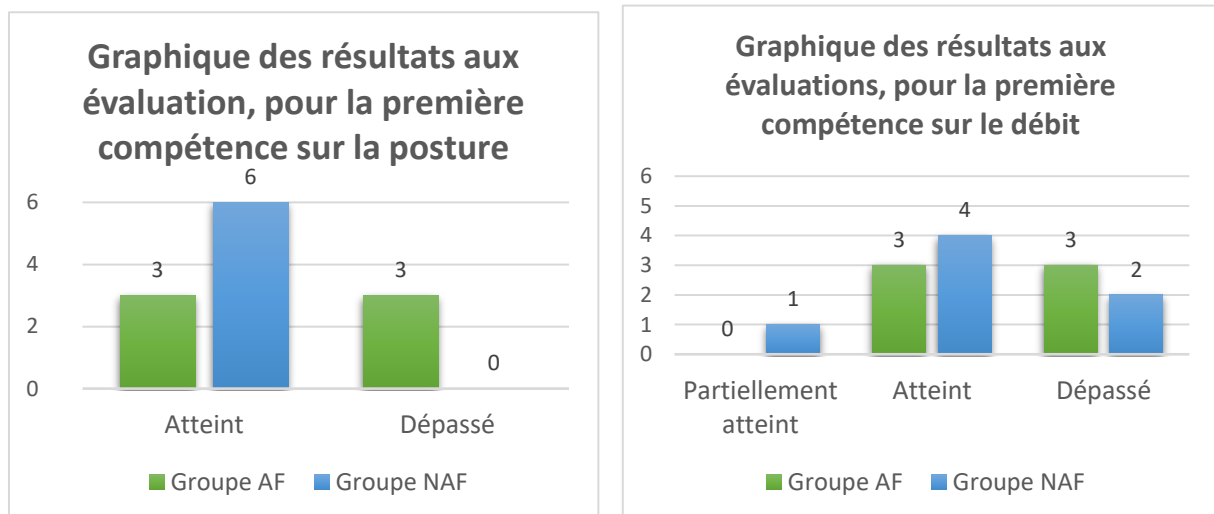
La seconde hypothèse proposée était la suivante : *La mise en place des ateliers formatifs permet une meilleure mise en œuvre de la tâche finale évaluée, l'exposé.* Afin de rendre compte des données obtenues lors de l'expérience, la démonstration sera découpée selon les deux compétences en jeu lors de l'évaluation de l'exposé :

- « Parler en prenant en compte son auditoire », découpée en deux sous-compétences : débit et posture (annexe 6)
- « Adopter une attitude critique par rapport à son propos » (annexe 6).

i. Résultats pour la compétence « Parler en prenant en compte son auditoire »

L'évaluation de cette première compétence comprend deux aspects, la posture et le débit. Voici les résultats obtenus par les 6 binômes du groupe AF et NAF lors des exposés :

Figure 8 : Résultats des évaluations selon le groupe AF et NAF sur la compétence : parler en prenant en compte son auditoire, observables posture et débit.



Les évaluations atteignent au minimum « Atteint » pour la posture. On peut voir que 3 binômes du groupe AF ont obtenu « Atteint » et 3 autres ont obtenu « Dépassé ». Les 6 binômes du groupe NAF ont obtenu « Atteint ». On observe des évaluations « globalement » plus acquises par le groupe AF pour l'aspect posture.

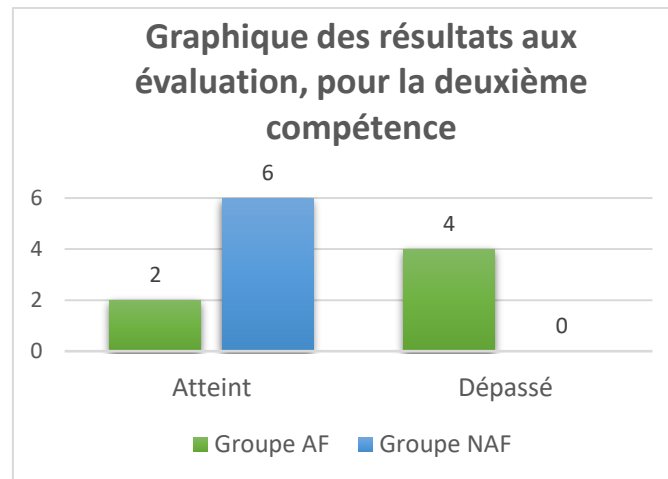
Pour ce qui est du versant débit de la compétence « Parler en prenant en compte son auditoire », on obtient les résultats suivants selon les groupes AF et NAF :

Les binômes du groupe AF obtiennent 3 « atteint » et 3 « Dépassé » pour les observables liés au débit. Les binômes du groupe NAF, quant à eux, obtiennent 4 « Atteint », 2 « Dépassé » et 1 « Partiellement atteint ». L'atteinte de la compétence débit suit une tendance identique à celle de l'aspect posture, avec des différences faibles entre groupes AF et NAF.

ii. *Résultats pour la compétence « Adopter une attitude critique par rapport à son propos »*

La compétence « *Adopter une attitude critique par rapport à son propos* » a donné lieu aux résultats d'évaluation suivants :

Figure 9 : Résultats par évaluation selon le groupe AF et NAF sur la compétence : adopter une attitude critique par rapport à son propos.



Tous les binômes du groupe NAF ont obtenu « Atteint » et les binômes du groupe AF ont obtenu 2 « Atteint » et 4 « Dépassé ». Une légère tendance à mieux réussir l'évaluation est observée pour les élèves du groupe AF, même si elle est globalement acquise par les deux groupes.

iii. *Validation de l'hypothèse 2*

Pour la première compétence observant posture et débit, les résultats pour les deux groupes se trouvent entre « Atteint » et « Dépassé ». Seul 1 binôme du groupe NAF obtient un partiellement atteint sur le débit. Cependant, les résultats situés entre « Atteint » et « Dépassé » pour le reste des binômes montrent leurs réussites. On observe que 3 binômes d'élèves du groupe AF obtiennent « Dépassé » en posture, et 3 autres en débit. Deux élèves obtiennent « Dépassé » en débit pour le groupe NAF et aucun en posture. Les compétences semblent avoir été bien acquises sur ces observables pour les groupes AF et NAF.

La seconde compétence « *Adopter une attitude critique par rapport à son propos* » permet de voir combien d'observables l'élève avait pris en compte afin de mettre en place un meilleur exposé. Les résultats restent très bons, entre « Atteint » et

« Dépassé » pour les groupes AF et NAF. On note que 4 élèves ont obtenus « Dépassé » dans le groupe AF et aucun dans le groupe NAF.

Les résultats des groupes AF et NAF sont très bons et sans différence profonde et ne permettent pas de valider l'hypothèse.

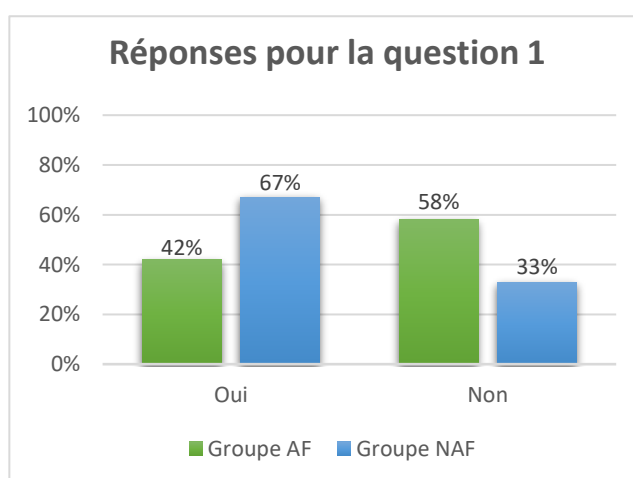
III. Le ressenti des élèves autour de la séquence

La dernière hypothèse de cette expérimentation était la suivante : *La méthode des ateliers formatifs proposée par l'ouvrage Enseigner l'oral, c'est possible ! permet une meilleure appréciation de la pratique de l'oral formel par les élèves.* Pour cela un questionnaire de 6 questions a été proposé aux élèves.

i. Résultats de la question 1

Cet item permettait d'observer l'expérience des élèves dans les présentations d'oraux formels face à la classe. La question 1 était la suivante : *Avais-tu déjà fait des exposés à l'école avant celui-ci ? Si oui, combien ?*

Figure 10 : Réponses à la question 1 du questionnaire par les groupes AF et NAF.

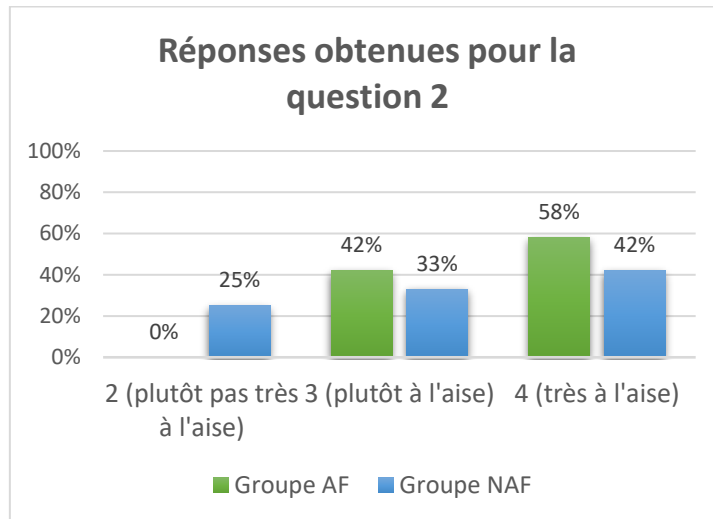


On observe que 67% (8 élèves sur 12) des élèves du groupe NAF ont déjà fait un exposé ; environ 2 exposés en moyenne pour cet échantillon. 33% des élèves du groupe NAF n'avaient jamais fait d'exposé avant celui-ci. Le groupe AF est moins expérimenté, 42% ont déjà fait des exposés (soit 5 élèves sur 12) avec environ 1,4 exposés en moyenne. 58% (7 élèves sur 12) n'avaient pas fait d'exposé avant celui-ci.

ii. Résultats à la question 2

La question était : *Te sentais-tu à l'aise pendant ton exposé ?*

Figure 11 : Réponses données à la question 2 du questionnaire pour le groupe AF en vert et NAF en bleu.

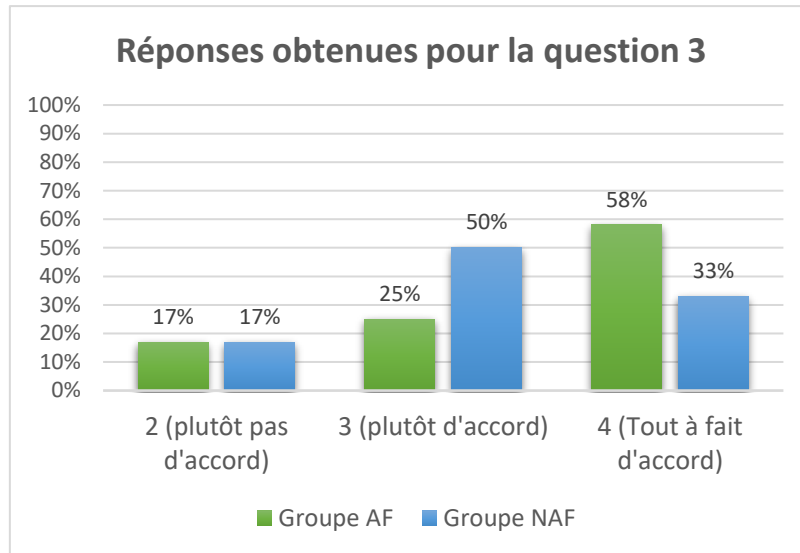


On observe que le groupe AF n'a pas ressenti de gêne particulière, la totalité de l'échantillon se plaçant sur les items réponse 3 (Plutôt à l'aise) avec 42% (5 élèves sur 12) et 4 (très à l'aise) avec 58% (7 élèves sur 12). Pour le groupe NAF, les réponses sont légèrement plus diffuses, 25% de l'échantillon de 12 élèves semblant ne pas s'être senti très à l'aise lors des présentations, soit 3 élèves. Le reste de l'échantillon s'est senti à l'aise 33% (4 élèves sur 12) et 42% (5 élèves sur 12) étaient très à l'aise.

iii. Résultats à la question 3

La question posée était : *Pendant ta présentation orale, tu savais exactement comment faire pour réussir ?*

Figure 12 : Réponses données à la question 3 du questionnaire pour le groupe AF en vert et NAF en bleu.



Le groupe AF a des résultats répartis sur 3 items, allant de « plutôt pas d'accord » à « Tout à fait d'accord ». On observe que 2 élèves sur 12 (17%) ne savaient pas trop comment faire pour réussir au vu de la séquence, le reste des élèves, soit 10 élèves sur 12, semblait lui savoir davantage comment s'y prendre, puisque 25% (3 élèves sur 12) sont plutôt d'accord et 58% (7 élèves sur 12) sont tout à fait d'accord.

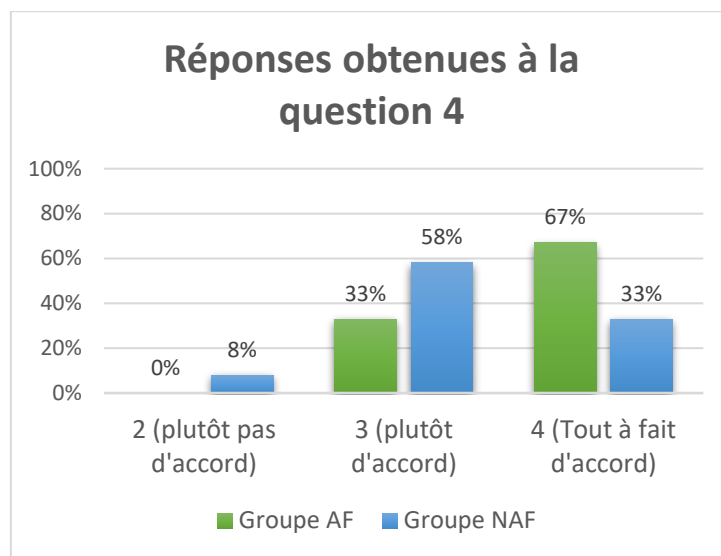
Les résultats du groupe NAF ressemblent à ceux du groupe AF. On peut voir que 2 élèves sur 12 ne semblaient pas trop savoir comment réussir sa présentation. Le reste des élèves sachant davantage comment s'y prendre, 50% (6 élèves sur 12) sont plutôt d'accord et 33% (4 élèves sur 12) sont tout à fait d'accord. Les réponses des groupes AF et NAF sont très proches sur cet item.

iv. *Résultat à la question 4*

La question 4 était composée de deux parties. Une première question demandait une réponse selon une échelle de Likert : *Penses-tu avoir réussi cet exposé ?*

La seconde question était de forme ouverte : *Qu'est ce qui t'as permis de réussir cet exposé ? Donnes des exemples de choses qui t'ont aidé à réussir cet exposé.*

Figure 13 : Réponses données à la question 4 du questionnaire pour le groupe AF en vert et NAF en bleu.



Les élèves du groupe AF semblent confiants sur la mise en place de l'exposé. Les items vont de « plutôt d'accord », répondu à 33% (4 élèves sur 12), à « Tout à fait d'accord » donné à 67% (8 élèves sur 12). Le groupe NAF a des résultats presque similaires au groupe AF. 1 élève (8%) ne pense pas avoir réussi son exposé. 58% (7 élèves sur 12) sont plutôt d'accord pour dire qu'ils ont réussi et 33% (4 élèves sur 12) sont tout à fait d'accord. Les élèves du groupe NAF sont légèrement moins tranchés quant à leur réussite.

La seconde partie de la question était la suivante : *Qu'est ce qui t'as permis de réussir cet exposé ? Donnes des exemples de choses qui t'ont aidé à réussir cet exposé.* Nous allons analyser qualitativement les réponses données. Tout d'abord, pour le groupe AF, on obtient les réponses suivantes :

Figure 14 : Réponses données à la question ouverte accompagnant la question 4 du questionnaire pour le groupe AF.

Nombre d'élèves	Typologie des réponses des élèves du groupe AF
8 élèves sur 12	Font référence aux ateliers « les astuces » ; « les conseils » ; « nos petits exercices » ; « les solutions » avec des exemples « comment se tenir » ; « la voix » ; « les mains dans le dos »
3 élèves sur 12	Font appel à des exemples pouvant être en lien avec la posture et le débit « rester droit » ; « parler distinctement » ; d'autres exemples eux n'avait pas de lien avec la posture « parler fort ».
1 élève sur 12	« Ce qui m'a aidé c'est que j'étais sûr de moi parce que tout ce que j'avais appris était dans ma tête »

Le groupe AF, semblent avoir fait le lien avec les ateliers mis en place et leurs utilités pour l'exposé. Les exemples ne sont cependant pas très nombreux et parfois n'étant pas complètement en lien avec la posture et le débit. L'élève isolé semblent s'être senti sûr de lui au vu des apprentissages, faisant lien aussi aux ateliers.

Pour le groupe NAF on obtient la typologie de réponses suivante :

Figure 15 : Réponses données à la question ouverte accompagnant la question 4 du questionnaire pour le groupe NAF.

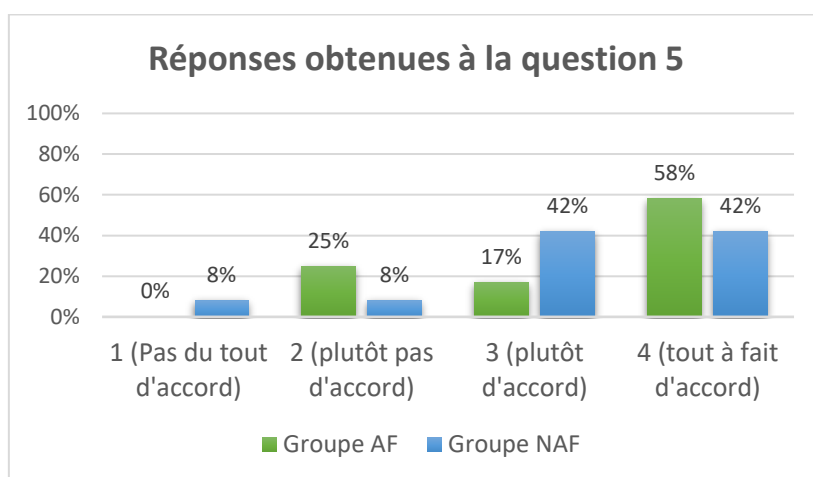
Nombre d'élèves	Typologie des réponses des élèves du groupe NAF
4 élèves sur 12	Référence au texte « apprendre son texte » « les documents fournis » « j'ai appris mon texte »
2 élèves sur 12	Des exemples en lien avec l'oral « fluide » « apprendre à s'exprimer à l'oral » ; « prendre le temps de dire les informations » ; « regarder les gens »
2 élèves sur 12	Référence au contenu de la séquence de l'autre étudiante stagiaire « Les conseils de x » ; « ce que l'on a appris avec la maîtresse ».
5 élèves sur 12	Font référence au travail en groupe : « les copains » ; « être en duo » ; « travailler avec quelqu'un que je connais » « j'étais avec un ami »

Les élèves font essentiellement référence au fait de présenter l'exposé en binôme. Deux élèves expriment le lien à la séquence, en termes de vocabulaire et de conseils, parfois accompagnés d'exemples en lien avec la présentation orale pour 2 élèves. Enfin 4 élèves appuient surtout sur les documents et le texte à apprendre.

v. *Résultat à la question 5*

La question 5 était : *Si on te le demandait, pourrais-tu refaire un exposé en répondant aux mêmes critères de réussites ?*

Figure 16 : Réponses données à la question 5 du questionnaire pour le groupe AF en vert et NAF en bleu.



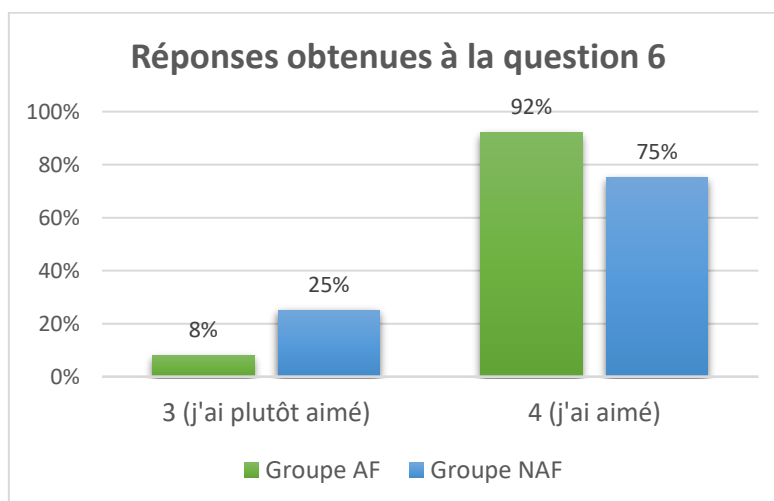
Les enfants du groupe AF sont moins confiants quant à cette question. 25% (3 élèves sur 12) ne se sentent pas vraiment capable de reproduire leur exposé aujourd'hui (2 mois après la mise en place des exposés) en respectant les mêmes critères. Les 9 autres élèves se sentent plutôt capables à 17% (2 élèves sur 12) et 58% s'en sentent tout à fait capable (7 élèves sur 12).

Pour le groupe NAF, 1 élève ne sent pas du tout capable de refaire l'exposé et un second n'est pas non plus confiant dans sa capacité à le réitérer. Les 10 autres élèves s'en sentent plutôt capables pour 42% (5 élèves) et s'en sentent tout à fait capables pour le même pourcentage.

vi. Résultats à la question 6

La question 6 « As-tu apprécié de mettre en place ces exposés ? », a recueilli les réponses suivantes :

Figure 17 : Réponses données à la question 6 du questionnaire pour le groupe AF en vert et NAF en bleu.



On perçoit l'appréciation générale de la mise en place des exposés, avec 92% des élèves (soit 11 élèves sur 12) qui indiquent « j'ai aimé » et un élève qui indique « j'ai plutôt aimé ». Ce sentiment est d'ailleurs partagé par le groupe NAF, 75% des élèves indiquent avoir aimé la mise en place des exposés (soit 9 élèves sur 12) et 25% avoir plutôt aimé (3 élèves sur 12).

vii. Validation de l'hypothèse 3

Le questionnaire a été effectué par l'ensemble de la classe deux mois après la séquence sur la présentation orale. Ce questionnaire permettait d'interroger les élèves sur différents aspects : affectif, sentiment de réussite ou encore appréciation globale de la pratique de l'exposé.

La question portant sur l'aisance des élèves lors de la présentation ne montre pas de profonde différence entre les deux groupes. Les réponses sont légèrement plus diffuses pour le groupe NAF allant de « plutôt mal à l'aise », donné par 3 élèves, à « très à l'aise » donné par 5 élèves, les autres se plaçant sur « plutôt à l'aise ». Les élèves du groupe AF se placent entre « plutôt à l'aise » pour 5 élèves et « très à l'aise » pour 7 d'entre eux. La différence semble suffisante pour affirmer que les élèves du groupe AF se sentait plus à l'aise lors de l'exposé.

La troisième question portant sur la dimension « d'objectif » voulait questionner le postulat que les élèves du groupe AF sauraient plus explicitement ce que l'on attendait d'eux. Les réponses sont légèrement plus franches pour le groupe AF, 7 élèves sont « tout à fait d'accord » et 5 sont « plutôt d'accord ». Pour le groupe NAF 6 étaient « plutôt d'accord » et 4 étaient « tout à fait d'accord ». Le résultat reste relativement positif pour les deux groupes, sachant que dans chaque groupe 2 élèves montrent des doutes et indiquent « plutôt pas d'accord ».

La question 4 qui était en deux parties nous donne 2 résultats. Premièrement, les élèves AF et NAF pensent avoir réussi leurs exposés, la réponse étant légèrement plus franche pour le groupe AF. Nous pouvons aussi observer qu'un élève a répondu « plutôt pas d'accord ». 8 élèves du groupe AF ont coché « tout à fait d'accord et 4 « plutôt d'accord ». Les réponses du groupe AF sont un peu plus tranchées pour un accord avec la question mais ne marquent pas de différence significative avec le groupe NAF. La question ouverte soulève cependant une différence entre les deux groupes. En effet, 8 élèves sur 12 du groupe AF ont fait référence aux ateliers quant à leur réussite aux exposés, quand 2 élèves du groupe NAF seulement ont mentionné les apprentissages lors de leur séquence en anglais.

La question 5 demandait si les élèves se sentaient capables de refaire cet exposé aujourd'hui. Les élèves des deux groupes sont partagés. Le groupe AF possède 58% (7 sur 12) qui s'en sentent capables. Les autres sont pour 2 d'entre eux « plutôt d'accord » ou pour les 3 autres « plutôt pas d'accord ». La même dynamique est présente pour le groupe NAF.

Enfin, la dernière question portait sur l'appréciation globale de la mise en place des exposés. Il en sort qu'ils ont été très appréciés par les deux groupes, les réponses allant de « plutôt aimé » à « j'ai aimé ». 11 élèves du groupe AF ont répondu avoir aimé, pour 9 élèves du groupe NAF.

La faiblesse des différences entre les deux groupes, rapportées dans les différents aspects du questionnaire, ne permet pas d'affirmer que les élèves du groupe AF ont davantage apprécié la conduite de la séquence d'oral formel grâce aux éléments composants les ateliers formatifs. L'expression du sentiment de réussite des élèves donne à voir des situations similaires entre les deux groupes, tout comme le sentiment de connaissance des attentes ou le fait que l'élève ait aimé les séquences. Une

différence est cependant notable dans l'observation des données qualitatives de la question 4 qui indiquent que les élèves du groupe AF semblent percevoir davantage la place de la préparation dans leur réussite. Le sentiment d'aisance de l'élève lors de la passation est également plus fort pour les élèves du groupe AF.

Ces résultats prouvent que les ateliers formatifs ont tout de même apporté aux élèves du groupe AF. En effet, ils semblent qu'ils aient eu un impact notamment sur la considération des ateliers formatifs dans leurs réussites. Cependant le caractère réduit des effectifs ne permet pas d'affirmer une conclusion franche.

Discussion

I. Interprétation des résultats

i. *L'impact des ateliers sur le développement des compétences orales*

L'impact des ateliers a été mesuré par les deux premières hypothèses, sur l'appropriation des compétences et sur la réussite à l'évaluation sommative finale par la présentation de l'exposé.

Les évolutions observées pour la posture et le débit nous apprennent que la séquence a effectivement été bénéfique pour quelques élèves. Cependant, l'évolution du groupe AF n'est pas significative par rapport au groupe NAF puisque l'on observe une augmentation de la réussite pour les deux groupes. Quelques observables sont légèrement mieux réussis par le groupe AF. La baisse pour l'observable « Droit face à l'auditoire » du groupe NAF est expliquée par une mauvaise gestion de l'affiche servant de support à l'exposé des élèves du groupe NAF. Les élèves du groupe AF avaient eux aussi une photographie à présenter. Ils ont néanmoins pris attention à ne pas se tourner vers celle-ci lorsqu'ils parlaient. Les évaluations vont aussi dans ce sens, les ateliers ont potentiellement permis de perfectionner certaines connaissances des élèves sur ces observables. Cependant, le groupe NAF atteint lui aussi le « dépassé » pour deux de ses groupes en termes de débit. Encore une fois, il semblerait que l'application des ateliers ait permis de perfectionner les résultats des élèves du groupe AF sur ces compétences.

Bien que les résultats n'appuient pas une différence d'appropriation des compétences à l'échelle des deux groupes, les ateliers formatifs semblent avoir effectivement aidés une poignée d'élèves, dont le niveau était inférieur lors du pré-test, à s'approprier pleinement les compétences de posture et de débit. Cependant, cette réussite très forte dès le pré-test peut questionner le choix des indicateurs choisis pour la séquence. Il est possible que le choix des indicateurs n'ait pas été adapté à la classe. Il aurait été intéressant de travailler des aspects plus complexes à mettre en place et moins connus des élèves. Il est donc évident qu'une bonne connaissance de la classe aurait été utile pour mettre en place des ateliers mieux adaptés, ce qui n'a pas pu être fait puisque les ateliers et le déroulement de la séquence ont été préparés avant d'avoir pu rencontrer les élèves. Or, il semblerait qu'une bonne connaissance des élèves et de leurs besoins soit nécessaire pour mettre en place les ateliers formatifs, afin de

percevoir une évolution de la réussite. Ainsi, l'oral demande plusieurs évaluations et l'expérimentation montre la nécessité d'opérer des évaluations diagnostiques régulières afin d'enclencher une nouvelle séquence d'oral. Cette mise au point est essentielle car elle permet de prendre en compte les progressions avant et après séquence. Cette pratique demande plus de temps mais semble primordiale pour prendre en compte la volatilité de l'oral.

De plus, La question 1 du questionnaire pour l'hypothèse 3 permet d'appuyer le fait que les élèves avaient de l'expérience et donc potentiellement eu plusieurs séquences dédiées à la prise de parole formelle, notamment sur le genre de l'exposé. Le groupe NAF comporte plus d'élèves ayant déjà pratiqué l'exposé (8 élèves sur 12) et ceux-ci ont aussi pratiqué plus d'exposés (environ 2 en moyenne). Cette situation initiale pourrait expliquer les résultats du groupe NAF proches du groupe AF à l'évaluation et lors des pré-tests et post-test.

ii. L'impact des ateliers sur le ressenti des élèves

La dernière hypothèse cherchait à montrer que l'appréciation générale de la séquence serait meilleure pour les élèves du groupe AF.

Les réponses concernant la question sur l'aisance des élèves face à la classe sont plus diffuses pour le groupe NAF mais pas suffisamment pour marquer une réelle différence avec le groupe AF. La classe étant assez soudée, il n'est pas étonnant que l'ensemble des élèves se soit sentis à l'aise de passer face aux autres. La question 4 a montré que les élèves du groupe AF pensent que les ateliers ont eu un impact sur leur réussite, près de 8 élèves citant les ateliers comme y ayant contribué. Le groupe NAF a davantage mis en avant l'utilité du support d'information et du travail d'équipe. Le groupe NAF met l'accent sur la sécurité affective que permet une présentation en binôme et une vision de l'exposé centrée sur le contenu. À l'inverse, les élèves du groupe AF sont dans le « comment » et explicitent ce qu'ils ont fait pour que leurs présentations soient réussies.

Ces données sont les plus marquantes ressortant des questionnaires. En effet, ces deux aspects appuient l'intérêt des ateliers pour construire un sentiment d'aisance à l'oral et sur le sentiment de réussite des élèves. Ainsi, même si l'effectif ne permet pas de valider complètement cette hypothèse, il semblerait qu'il y ait effectivement eu un impact des ateliers sur le ressenti des élèves. Cette situation indique que la démarche

a su être suffisamment explicite pour que les élèves perçoivent l'utilité des ateliers dans leur réussite. Cet élément est d'autant plus essentiel que l'enseignement explicite est reconnu comme primordial pour le bon fonctionnement d'une séquence orale (Dumais, 2016 ; Lafontaine 2016 ; Dumais et Lafontaine, 2014).

II. Limites et apports de l'expérimentation

i. Les biais de l'expérience

Les résultats obtenus peuvent nous amener à nous questionner sur la place des biais dans l'expérimentation. Des raisons pratiques et techniques ont empêché un contrôle strict des biais mais une attention leur a tout de même été portée afin de permettre la réflexion sur les conditions de l'expérience.

Dans un premier temps, au vu de la situation sanitaire très instable, il n'a pas été possible de mettre en place l'expérimentation sur deux classes différentes. Afin d'assurer l'expérience, la classe d'accueil a été coupée en deux, donnant un échantillon certes restreint mais permettant une comparaison. La séquence du groupe NAF portait elle aussi sur l'oral mais en anglais. La seconde étudiante stagiaire ayant mis en place son expérience sous les mêmes contraintes sanitaires, nos expériences se sont accommodées au partage de la classe. La langue étrangère peut induire des difficultés à s'exprimer portant un biais qui pourrait tendre à désavantager les élèves du groupe NAF dans la comparaison. À l'inverse, ils ont aussi pu être influencés positivement par le contenu des ateliers formatifs qui leur ont été partiellement connus.

Nous pouvons ensuite souligner un second biais dans le niveau socio-économique des élèves de la classe. En effet, Plane (2019) indique que l'oral est un marqueur social et que l'appartenance à un groupe socio-professionnel élevé implique une facilité à l'usage de l'oral. Ici, les parents des élèves sont à 31% des cadres ou issus de professions intellectuelles supérieures et à 21% des professions intermédiaires (annexe 9). Ces données peuvent nous interroger sur les résultats que nous avons obtenus. Ainsi, les résultats obtenus pourraient être, en partie, dus au milieu socio-économique de la classe. De plus, l'école d'accueil est une école dites d'application, où sont testées des formes de pédagogie innovante. Ces éléments tendent à appuyer la nécessité de prendre en compte l'impact de l'environnement scolaire sur la réussite des élèves à l'oral.

Au sein de la classe, 4 élèves proviennent de la classe moyenne inférieure. Cependant, leurs résultats lors des pré-test et post-test ainsi qu'en évaluation ne révèlent pas de différence profonde avec les élèves issus de milieux plus aisés. La faiblesse de différences de réussite semble contre-intuitive si l'on reprend les propos de Plane (2019), et pourtant deux raisons semblent pouvoir l'expliquer. Premièrement, l'appartenance de ces élèves à une classe favorisée peut leur faire profiter d'un effet d'entraînement favorable. Secondement, la dynamique de l'école d'application peut elle aussi avoir un impact.

ii. Les ateliers formatifs en classe

La majorité des élèves partaient avec une très bonne base, appliquant déjà la quasi-totalité des observables de posture et de débit. Les résultats ont tout de même mis en exergue un aspect intéressant : les ateliers formatifs ont permis une amélioration pour une poignée d'élèves de la classe. En effet, malgré le fait qu'il n'y ait pas eu de différences notables entre les groupes AF et NAF, on observe des améliorations marginales dans le groupe AF.

L'oral étant lié à une dimension affective (Eduscol, 2016), cela peut amener à penser que les individus les plus timides de la classe sont ceux ayant le plus de problème à prendre la parole en public au vu de l'insécurité affective que l'oral peut apporter. Ainsi, les ateliers ont pu avoir un effet sur la réussite de ces élèves plus timides, leur permettant par l'entraînement et la pratique de prendre confiance en eux. Deux élèves peuvent être qualifiés de timide dans l'échantillon de 12 élèves du groupe AF. Au pré-test, le premier élève avait mis en place 4 éléments des observables sur 6 (posture et débit confondu). Au post-test l'élève en a mis en place 6 sur 6. Le second élève avait mis en place 2 éléments sur 6 en pré-test, puis 5 sur 6 en post-test. Si l'on regarde des élèves davantage confiants, on observe que l'un d'entre eux passe de 5 éléments sur 6 mis en place lors du pré-test à 6 sur 6. Un second élève quant à lui a mis en pratique les 6 observables lors du pré-test comme au post-test. Dans le groupe NAF, un enfant plus timide a quant à lui quasiment stagné, avec 3 éléments sur 6 au pré-test et 4 sur 6 au post-test. Si l'on compare avec un élève plus confiant du groupe NAF, on peut voir qu'il n'y a pas de changement avec 5 éléments sur 6 mis en place en pré-test comme en post-test. Même si ces chiffres ne permettent pas d'étayer fortement cette hypothèse, il semblerait que les ateliers aient été profitables pour les individus plus timides, quand ceux du groupe NAF ne voient pas d'augmentation aussi

forte (1 élément mis en place). Cette hypothèse pourrait impliquer que les ateliers soient utiles pour certains élèves, donc qu'il serait intéressant de les mettre en place en tant que différenciation. En effet, il pourrait même être possible de mettre en place des ateliers selon les besoins spécifiques des élèves, en adaptant le procédé de l'atelier par la combinaison de plusieurs ateliers formatifs.

La réussite déjà largement présente dès le pré-test souligne aussi l'intérêt d'une bonne connaissance de son effectif de classe pour mettre en place les ateliers formatifs. En effet, l'expérimentation se faisant sur une classe méconnue de l'étudiante stagiaire, les besoins et les connaissances des élèves ne pouvaient pas être anticipés. De ce fait, le choix des ateliers s'est fait sur la base de la mise en place de l'oral formel, avec trois ateliers touchant aux compétences définies par Préfontaine, Lebrun et Nachbauer (1998) : compétences linguistique (volet voix : débit) et compétences communicative (volet interaction : prise en compte de l'auditoire et volet non-verbal : la posture). Les ateliers permettaient de balayer différents facteurs de l'oral formel, en s'accordant aux programmes de 2020. Le volet discursif avait été mis de côté puisque les élèves avaient déjà eu une séquence sur les aspects intégrant cette compétence en début d'année scolaire. Même au vu de cette information, qui a permis d'adapter les ateliers à mettre en place, la bonne connaissance de la classe permet de savoir quelles sont les lacunes des élèves et aurait permis de cibler davantage des aspects moins mis en place par les élèves.

Les fiches de métacognition avaient pour objectif de percevoir ce qui a été le mieux retenu par les enfants lors des ateliers formatifs. Cette fiche outil de l'élève lui permet aussi de garder une trace personnelle de son apprentissage afin de se l'approprier et de mieux le comprendre. Leur analyse montre que les conceptions initiales étaient déjà avancées sur le débit et la posture. La définition des termes et les exemples de choses apprises ont fait l'objet de définitions claires surtout pour le débit. Des exemples précis ont été donnés, autant pour la posture que pour le débit. La fiche sur la posture a posé un problème sur la partie auto-critique, dû à une question pouvant porter à confusion. Or, après sa suppression, les élèves ont su répondre à la question, laissant beaucoup moins de sans réponse pour la fiche métacognitive sur le débit. On observe cependant jusqu'à 2 élèves qui émettent des auto-critiques hors du cadre de la posture et du débit (Annexe 8). La durée limitée de l'expérimentation n'a pas permis de mettre en place d'autres outils utiles aux apprentissages proposés par Lafontaine

et Dumais (2014) comme le portfolio (permettant de consigner toutes les traces des ateliers) ou le journal de bord (permettant d'inscrire des réflexions personnelles). En effet, au vu du nombre d'atelier mis en place, et même si les élèves ont gardé leurs productions (fiches métacognitive et traces écrites coconstruites), nous n'avons pas mis en place de cahier ou pochette dédiée à l'oral. Quant au journal de bord, les fiches métacognitives permettant déjà de prendre connaissance de leurs réflexions et de se voir penser (Lafontaine et Dumais, 2014), il n'a pas non plus été utilisé au vu du nombre restreint d'ateliers mis en place. Le journal de bord resterait un outil très utile sur une année, toutes ses traces permettant de voir l'évolution de l'élève, sa progression dans le domaine et son cheminement de pensée tout au long de l'année. De même pour le portfolio qui consigne tous les documents utilisés et qui permet de faire des rappels quand il est nécessaire et de réactiver certaines connaissances.

Un autre aspect a également paru essentiel dans cette expérimentation : une réussite globale de l'exercice oral dans la classe, grâce à la motivation apportée aux élèves par les formes de séquences utilisées. Les très bons résultats obtenus par le groupe NAF lors du post-test et de l'évaluation en sont exemplaires, quand bien même les élèves ont fait leurs présentations en anglais. L'autre étudiante stagiaire a mis en place une pédagogie de projet proposant « un anglais au service d'une autre matière », dans le cas présent en histoire. Pour le groupe AF, le projet était lui-même inclus dans un projet plus large autour de l'exposition de Steve McCurry au sein de l'école. Cette dimension a alors pu motiver les élèves lors de la séquence. Cette motivation se répercutant positivement dans la mise en place des présentations.

iii. Apports en tant que future enseignante

En tant que future enseignante, la mise en place de ce projet m'a fait découvrir une autre façon d'approcher l'oral. En effet, par sa volatilité soulignée dans la littérature sur le sujet (Plane, 2019 ; Lafontaine, Dumais, Pharand, 2021 ; Nonnon, 2019), l'oral peut faire peur et induire des difficultés à l'enseigner. Les ateliers permettent de visualiser facilement les aspects que l'on peut travailler et de définir des observables simples pour comprendre les besoins des élèves. Ainsi, être explicite dans son apprentissage et utiliser des supports multiples, comme le proposent Lafontaine et Dumais (2014),

permettent de garder le plus de traces possibles, que ce soit pour l'enseignant afin de procéder aux évaluations ou pour les élèves afin de percevoir leur progression.

Si l'on s'en remet au référentiel de compétences de l'enseignant, ce projet m'a aussi permis de développer la compétence « Connaître les élèves et les processus d'apprentissage » en m'appropriant un modèle didactique par sa mise en place et en comprenant l'importance de la connaissance de sa classe pour mettre en place un cours adapté. Elle m'a aussi amenée à « Accompagner les élèves dans leurs parcours de formation ». Il s'agit ici de consolider des savoirs utiles qui serviront tout au long de la vie de l'élève. On perçoit l'enjeu sociétal en lien avec la littératie souligné par Lafontaine (2015) et les enjeux scolaires, notamment le grand oral du nouveau baccalauréat.

L'oral met en jeu la sécurité affective (Eduscol, 2016), pouvant donner lieu à un manque de confiance face à la classe ou même exposer à des moqueries. Le climat de classe doit être maîtrisé afin de permettre aux élèves de faire des présentations orales en toute sérénité, ce qui peut être mis en lien avec la compétence « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Le climat de la classe d'accueil était tout à fait serein. On sentait que la classe était soudée, ce qui n'a donné lieu à aucune moquerie et qui a fait que les élèves étaient relativement à l'aise face aux autres. Cela démontre encore l'importance du climat de classe pour le bon déroulement des enseignements et particulièrement pour l'oral.

Enfin, l'oral semble être une discipline simple cependant, c'est en se penchant véritablement sur le sujet qu'on découvre ses subtilités et les savoirs nécessaires pour l'enseigner, montrant l'intérêt de « Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique ».

Conclusion

Ce mémoire avait pour vocation d'observer l'impact de la mise en place des ateliers formatifs d'après Lafontaine et Dumais (2014) sur la qualité de l'enseignement de l'oral, ici sous la forme de l'exposé. L'expérience n'a pas démontré un impact fort des ateliers proposés dans l'ouvrage sur l'appropriation de compétences et sur les résultats d'une évaluation. En effet, bien qu'ils aient permis le perfectionnement de certains élèves, les différences entre le groupe test et le groupe témoin ne sont pas suffisantes pour affirmer que les ateliers élèvent la qualité de l'enseignement. La mise en place de l'expérience sur un échantillon réduit et les perturbations au cours de celle-ci imposent ce recul sur la validation ou non des hypothèses.

Cependant, son utilité est remarquée dans le cas où ils seraient utilisés pour travailler spécifiquement une compétence orale non-acquise par l'ensemble des élèves d'une classe, ou dans le cas où quelques élèves présentent des lacunes importantes, les utilisant comme mode de différenciation. L'appréciation générale des élèves sur les ateliers a ainsi montré l'intérêt de leur pratique explicite de l'oral pour l'apprentissage.

Cette tendance relevée met en avant l'importance donnée à la situation de la classe et de ses élèves pour définir ou non l'intérêt de travailler l'oral en passant par les ateliers formatifs. Les élèves du groupe d'expérience faisant à la fois largement partie de groupe socio-économiques favorisés et ayant déjà travaillé l'oral sous la forme de l'exposé, l'apport des ateliers formatifs reste marginal. Il serait alors pertinent de tester une séquence d'oral constituée à partir des ateliers formatifs dans une classe en REP afin d'observer l'impact des ateliers lorsque le milieu est moins favorisé. Cette expérience complémentaire pourrait permettre de mieux caractériser le rôle des ateliers dans la réussite des élèves, il serait aussi intéressant de pratiquer les ateliers autour d'un autre genre oral. De plus, les élèves plus timides de la classe de l'expérimentation semblent avoir été plus impactés par les ateliers dans leur réussite. Il serait donc pertinent d'observer l'impact des ateliers formatifs sur ces élèves timides en resserrant la focale lors d'une expérience complémentaire. Elle permettrait d'analyser la capacité des ateliers à permettre à ses élèves des prises de paroles plus assurées et appropriées, grâce à un enseignement explicite construit sur des ateliers à thématiques spécifiques.

Bibliographie :

Bautier, E. (2016). *Pratiques enseignantes et difficultés des élèves*. Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche, (ressources eduscol 2016).

Bronckart, J., Bulea, E., & Pouliot, M. (Eds.) 2005. *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.14806 <https://books.openedition.org/septentrion/14817>

Direction générale de l'enseignement scolaire, (2020). *Programme du cycle 3*. D'après le BOEN n°31 du 30 juillet 2020. Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.

Dumais, C. (2016). *Comment évaluer la compétence à communiquer oralement ?* Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, (ressource eduscol).

Dumais, C. et Lafontaine, L. (2014). *Enseigner l'oral, c'est possible !* Chenelière education : Montréal.

Dumais, C., Lafontaine, L. et Pharand, J.(2021). *J'enseigne et j'évalue l'oral. Pratiques effectives au 3^{ème} cycle du primaire*. Dans : l'oral aujourd'hui : perspectives didactiques de Pietro J-F., Fisher, C., Gagnin, R. Presses universitaire de Namur. p 151-176.

Dumais, C. et Messier, G. (2016). *L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral*. Revue de formation continuée et de didactique du français. ENJEUX. N°90, p5-25.

Dupont, P. & Dolz, J. (2020). *Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ?* Recherche n°73 Les genres oral.

Erard, S., & Schneuwly, B. 2005. *La didactique de l'oral : savoirs ou compétences ?* In Bronckart, J., Bulea, E., & Pouliot, M. (Eds.), *Repenser l'enseignement des langues : Comment identifier et exploiter les compétences ?* Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. doi :10.4000/books.septentrion.14817

Gaissel, M. (2017). *L'oral ça s'apprend aussi !* La parole des élèves, Langages, vol. 153.

Garcia-Debanc, C. (1999). *Évaluer l'oral*. Pratiques, n°103/104. EDUSCOL.

Garcia-Debanc, C. (2016). Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? *Le français aujourd'hui*, 4(4), 107-118. <https://doi-org.ezproxy.univ-orleans.fr/10.3917/lfa.195.0107>

Gouvernement du Québec, ministère de l'éducation. *Chapitre 5 Domaine des langues*.

Lafontaine, L. (2016). *Pratiques d'enseignement de l'oral au primaire au Québec : des avancées dans le domaine de la littérature*. *Le français aujourd'hui*, 4(4), 37-46. <https://doi.org/10.3917/lfa.195.0037>

Lafontaine, L. (2004). *L'enseignement-apprentissage des genres oraux à l'école secondaire québécoise*. Acte du 9^{ème} colloque de l'AIRDF, Québec.

Lafontaine, L. (2005). *La place de la didactique de l'oral en formation initiale des enseignants de français langues d'enseignement au secondaire*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol.8. n°1, p. 95-109.

Laparra, M. & Margolinas, C. (2012). *Oralité, littérature et production des inégalités scolaires*. *Le français aujourd'hui*, 2(2), 55-64. <https://doi.org/10.3917/lfa.177.0055>

Lecomte, J. (1998). *Lev Vygotski (1896-1934). Pensée et langage*. *Revue : Sciences Humaines*. Mensuel n°81. https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html#

Leloup, M-H. (2015). *Les enjeux de l'enseignement de l'oral, des changements effectifs pour réduire les inégalités*. Extrait de conférence, Sélestrat.

Levelt, W.J. (1993). *Speaking. From intention to articulation*. M.I.T. Press.

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (2016). *Oral et émotions*. (Ressource eduscol).

Ministère de l'éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche (février 2021). *Baccalauréat 2021 : Quelles nouveautés ?* doi : <https://www.education.gouv.fr/le-nouveau-baccalaureat-3098>

Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. BO n° 30 du 25 juillet 2013.

Nonnon, E. (2011). *L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français*. *Pratiques linguistiques, littérature, didactique*. *Didactique du français* 2. 149-150. p. 184-206. Doi : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1739>

OCDE, (2013). *Evaluation des adultes premiers résultats, France*. [https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20\(FR\).pdf](https://www.oecd.org/skills/piaac/Country%20note%20-%20France%20(FR).pdf)

OCDE, (2000). *La littératie à l'ère de l'information. Rapport final de l'enquête internationale sur la littératie des adultes*. Statistique Canada. p.11.
http://www.oecd.org/fr/education/innovation-education/39438013.pdf#xd_co_f=MDE2ZDAxMjctZjYzOS00ZWNmLWE1MzQtZDhiOGY3YmE5MDIk~

Plane, S. (2019). *L'oral un objet multidimensionnel*. Ife Centre Alain-Savary, Université de la Sorbonne. Doi : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plane>

Plane, S. (2015). *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* Nouveaux programmes. (Ressource eduscol)

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

Plaza, M. (2014). *Le développement du langage oral*. *Contraste*, 1(1), 99-118.
<https://doi.org/10.3917/cont.039.0099>

Préfontaine, C., Lebrun, M., Nachbauer, M. (1998). *Pour une expression orale de qualité*. Montréal : Les Editions logiques, p 55-61. Dans le livre *Enseigner l'oral c'est possible !* de Lafontaine, L. et Dumais, C. (2014)

Reuter, Y. (2010). *Modèle didactique*. Dans Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Bruxelles : De Boeck.

Vienneau, R. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. (2^e éd.). Montréal : Chenelière éducation.

Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*, éditions La Dispute.

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

ANNEXES

Annexe 1 : Les étapes des ateliers formatifs de Dumais et Messier (Source : Dumais, C. et Messier, G. (2016). L'atelier formatif : un modèle didactique pour enseigner l'oral. Revue de formation continuée et de didactique du français. ENJEUX. N°90, p5-25.)

Étapes d'un atelier formatif	Explications
1. Élément déclencheur	Au départ, il est important de présenter l'objet de l'oral à travailler à partir d'un élément déclencheur sans que soit nommé l'objet. Ce peut être, par exemple, par la présentation d'un enregistrement audio ou vidéo dans lequel on retrouve l'objet à travailler, ou encore par un modelage, effectué par les élèves ou l'enseignant, de l'objet. La présentation mettra tout d'abord en valeur une mauvaise utilisation de l'objet de l'oral (contre-exemple) afin de susciter une réaction chez les élèves et de créer un intérêt. Un bon exemple est présenté par la suite.
2. État des connaissances	L' état des connaissances consiste à demander aux élèves les points faibles et les points forts de l'élément déclencheur (contre-exemple et exemple) et d'identifier l'objet de l'oral. Cela permet de connaître les connaissances antérieures des élèves et de faire le point sur leurs représentations quant à l'objet travaillé. S'il a été possible de filmer l'élément déclencheur, il peut être souhaitable de le visionner.
3. Enseignement	Après l'état de connaissances, l'objet de l'oral est enseigné, et ce, à partir des représentations des élèves. Il y a donc enseignement de l'objet et ce dernier est décortiqué afin que les élèves le comprennent bien et prennent connaissance de son utilisation dans divers contextes. L'enseignant fait un modelage de l'objet et prend le temps de bien le définir avec les élèves. Pour orienter son enseignement de l'objet de l'oral, l'enseignant,
	à l'aide des élèves, peut répondre aux questions suivantes: <i>quoi?</i> (définition de l'objet), <i>comment</i> mettre en pratique l'objet?, <i>pourquoi</i> apprendre cet objet (son importance et sa pertinence)? et <i>quand</i> mettre en pratique cet objet? Il peut répondre à ces questions dans un document (un référentiel) qui sera conservé par les élèves ou affiché dans la classe.
4. Mise en pratique	Pour favoriser l'apprentissage, il y a mise en pratique de l'objet par les élèves. Ces derniers réinvestissent les apprentissages dans des activités en petits groupes ou avec tout le groupe. Il est important de spécifier que ce ne sont pas tous les élèves qui ont besoin de participer à la mise en pratique. « Les élèves apprennent de plusieurs façons : dans l'action, par imitation et par observation » (Lafontaine, 2007, p. 20).
5. Retour en grand groupe	Un retour en grand groupe est effectué à la suite de la mise en pratique ainsi qu'une synthèse pour assurer la compréhension de l'objet de l'oral travaillé. Une équipe ou quelques élèves refont la mise en pratique devant le groupe, à titre d'exemple, pour s'assurer de la compréhension de l'objet.
6. Activité métacognitive	Finalement, afin de permettre aux élèves de bien consolider les apprentissages, une ou plusieurs activités métacognitives leur sont proposées. Par exemple, ce peut être le fait de répondre à des questions dans un journal de bord. L'enseignant peut aussi créer avec les élèves une carte conceptuelle qui reprend l'ensemble des apprentissages. Cela permet aux élèves de réfléchir à leurs apprentissages, de garder des traces écrites de ces derniers et de mettre par écrit leur réflexion.

Annexe 2 : Fiche séquence groupe AF et NAF

Séquence oral, un exposé sur Steve McCurry, groupe AF	
Séances	Descriptif des séances
<p>Objectif : S'approprier une dimension d'orale formel : l'exposé. Compétences : Parler en prenant en compte son auditoire ; Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.</p>	
<p>Séance 1 Présentation – Collectif puis Groupe AF et NAF</p> <p>2 x 40 minutes</p> <p>Matériel : Annexe 4, Fiche 1 et 2</p>	<p>Présentation de la thématique sur Steve McCurry, mise en place des groupes AF, NAF et de leurs binômes de manière aléatoire et explication du protocole de la séquence.</p> <p>Séance pré-test : mise en situation d'oral face au demi-groupe. Groupe AF, tend vers les étapes suivantes : Elément déclencheur (l'exposé annoncé), état des connaissances (que savent-il sur l'oral ?), visée de l'enseignement (explication des ateliers), mise en pratique (présentation de soi face au groupe), retour en grand groupe, retour métacognitif.</p> <p>Groupe NAF : Définition de la tâche finale l'exposé, mise en pratique (se présenter), retour en grand groupe.</p>
<p>Séance 2 Posture – Groupe AF</p> <p>60 minutes</p> <p>Matériel : Annexe 4, fiche 3, 4 et 9.</p>	<p>Groupe AF : Voir fiche de préparation annexe 3.</p>
<p>Séance 3 Débit – Groupe AF</p> <p>60 minutes</p> <p>Matériel : Audio lent/moyen/rapide Annexe 3, fiche 5, 6, 7, 8 et 10</p>	<p>Groupe AF : Voir fiche de préparation annexe 3.</p>
<p>Séance 4 Prise en compte de l'auditoire – Groupe AF</p> <p>60 minutes</p> <p>Matériel : Annexe 3, fiche 11 et 12</p>	<p>Groupe AF : Voir fiche de préparation annexe 3.</p>
<p>Séance 5 Recherche documentaire – Groupe AF</p> <p>40 minutes</p>	<p>Groupe AF : Après contextualisation du sujet ; questionnaire à remplir selon différentes sources (une vidéo, un texte,</p>

	une analyse d'image) pour construire l'exposé – support et entraînement.
Séance 6 Tâche finale, exposés et évaluation post-test – Collectif 60 minutes	Donner explicitement les compétences travaillées. Evaluation post-test en direct et évaluation a posteriori à l'aide de vidéo. Restitution des exposés – questions – retour
Séquence prise de parole en continu en anglais, groupe NAF	
Séances	Descriptif des séances
Séance 1 : Recherche documentaire en français	6 personnalités ont été sélectionnées : Marie Curie, Gustave Eiffel, Victor Hugo, Thomas Edison, Louis Pasteur et Jules Verne. Les élèves ont une fiche de route à remplir en utilisant le site VIKIDIA.
Séance 2 : Découvrir les éléments d'une biographie en anglais	Les élèves découvrent le vocabulaire en anglais lié aux personnages découverts en séance précédente. Une attention est également apportée à la syntaxe anglaise.
Séance 3 : Descriptif des tenues	Une séance était dédiée au vocabulaire en anglais lié aux tenues des personnages.
Séance 4 : Ecriture d'une biographie	Cette séance était constituée de la mise en place du texte de l'oral en anglais avec toutes les informations collectées depuis la première séance sur leurs personnages.
Séance 5 : Entraînement et affiche support	Confection d'une affiche avec une photo du personnage du binôme et les informations principales liées au personnage. Entraînement à l'oral en binôme.

Annexe 3 : fiche de préparation Séance 2, 3, 5 et 6, tiré du livre *Enseigner l'oral c'est possible !* De Lizanne Lafontaine et Christian Dumais.

Séance 2

L'atelier 15 : La posture		
Durée approximative : 60 minutes		
Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant réalise lui-même l'élément déclencheur. En se référant aux consignes de la fiche 15.2, il prend la parole devant le groupe à propos d'un sujet de son choix et exécute plusieurs postures. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 15.2 <i>Les consignes de l'élément déclencheur</i>
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> Après avoir suivi les consignes de l'élément déclencheur, l'enseignant demande aux élèves s'ils ont remarqué quelque chose de différent lorsqu'il a pris la parole. Dans bien des cas, les élèves remarqueront rapidement, avant même la fin de l'élément déclencheur, que le comportement de l'enseignant est différent et souvent inadéquat. L'enseignant tente de faire nommer par les élèves les différentes postures qu'ils ont pu observer et les incite à nommer cet objet (la posture). Par exemple, il peut leur demander en quoi sa façon d'être devant le groupe était différente de celle des autres journées. L'enseignant leur demande aussi comment s'appelle ce qu'ils ont observé et s'il est approprié d'adopter ces postures dans les différentes situations de la vie scolaire et publique. Il pose également des questions aux élèves dans le but de savoir ce qu'ils connaissent des différentes postures à adopter pendant les prises de parole. Il peut noter au tableau ce que les élèves lui disent. 	<ul style="list-style-type: none"> Tableau
3. L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> La posture est d'abord définie avec les élèves afin que toute la classe ait une définition commune. Cette définition peut s'inspirer de celle présentée dans le référentiel (fiche 15.1). Par la suite, à partir de ce qui a été dit à l'étape de l'état des connaissances (les observations des élèves), l'enseignant utilise le référentiel et les éléments d'enseignement pour expliquer ce qu'est une posture adéquate pendant une prise de parole. L'enseignant explique également les conséquences positives et négatives des postures utilisées sur la prise de parole. L'enseignement effectué tient compte des connaissances antérieures des élèves. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 15.1 <i>Le référentiel sur la posture</i> Les éléments d'enseignement (voir la page 109)
4. La mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant demande à trois élèves de venir en avant de la classe. Il leur remet à chacun une mise en situation avec des consignes à suivre (fiche 15.3). Ces consignes concernent de bonnes et de mauvaises utilisations de la posture pendant une prise de parole. Il est recommandé de rencontrer les trois élèves en privé dans le corridor pour s'assurer qu'ils ont bien compris les postures à adopter. Ensuite, à tour de rôle, les élèves doivent prendre la parole tout en tentant de respecter les consignes qui leur ont été données. Les autres élèves de la classe écrivent dans une grille (fiche 15.4) leurs observations. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 15.3 <i>Les trois mises en situation</i> Fiche 15.4 <i>La grille d'observation</i> Feuille à remettre à un élève pour la froisser (mise en situation de l'élève 1) Tableau

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
	<ul style="list-style-type: none"> • Après chacune des prises de parole des trois élèves, l'enseignant demande aux élèves de la classe ce qu'ils ont observé et noté en lien avec la posture. Il écrit au tableau les observations des élèves. • Il est important, avant l'activité, que l'enseignant mette en contexte le sujet de la prise de parole des trois élèves (par exemple, dire qu'ils parleront d'un métier qu'ils souhaitent pratiquer à la fin de leurs études). 	
5. Le retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> • Avec les élèves, l'enseignant fait un retour sur les trois prises de parole des trois élèves et demande aux autres élèves comment les postures utilisées pourraient être améliorées ou consolidées. Des liens avec des situations concrètes sont faits afin de rendre cet apprentissage plus pertinent. • L'enseignant s'assure que les élèves ont bien compris l'objet enseigné. Il est important de les faire réfléchir à la manière dont ils pourraient mettre en pratique les apprentissages issus de cet atelier. 	
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves sont invités à remplir la fiche réflexive (fiche 15.5) et à la placer dans leur journal de bord. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiche 15.5 <i>La fiche réflexive</i>

Séance 4

L'atelier 14: Le contact avec l'auditoire et la prise en compte de l'auditoire		
Durée approximative: 75 à 90 minutes		
Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant raconte sa fin de semaine aux élèves en donnant un contre-exemple de ce qu'il faut faire pour établir le contact avec son auditoire et prendre en compte son auditoire: en parlant, il se place de dos, fouille dans ses papiers, regarde au sol, s'assoit sur son bureau, ne sourit pas, lit ses notes, etc. 	
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant demande aux élèves si ce qu'il a raconté les a intéressés, et pourquoi. Les élèves devraient nommer les mauvais comportements que l'enseignant a modélisés et dire en quoi ils ont nuï à la transmission du message. Il note les réponses au tableau. L'enseignant demande ensuite aux élèves ce qu'il aurait pu faire pour bien leur transmettre son message et les intéresser. Il les amène à nommer la prise de contact avec l'auditoire et la prise en compte de l'auditoire. Il note les réponses au tableau. L'enseignant pose ensuite la question suivante aux élèves: « Dans une présentation orale devant un groupe, qui est responsable du succès de la communication? Le locuteur ou l'auditoire? » Les élèves pourraient répondre: « Le locuteur est responsable, car c'est lui qui prend la parole. S'il ne regarde pas son public, l'auditoire ne sera pas intéressé; s'il ne parle pas assez fort, l'auditoire va se désintéresser; s'il ne connaît pas son sujet, l'auditoire ne comprendra pas son message. L'auditoire doit écouter et être silencieux, etc. » L'enseignant leur fait alors prendre conscience du fait que les responsabilités sont égales, puisque l'auditoire doit jouer son rôle dans une présentation orale. Il pourrait également leur poser les questions suivantes: « Si l'auditoire n'adopte pas une position d'écoute adéquate quand le locuteur parle, quel sera l'impact sur la communication? Si l'auditoire parle en même temps que le locuteur, quel sera l'impact sur la communication? Si l'auditoire ne pose pas de questions au locuteur, quel sera l'impact sur la communication? » L'enseignant fait alors comprendre aux élèves la grande responsabilité de l'auditoire dans la transmission d'un message. 	<ul style="list-style-type: none"> Tableau
3. L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Le contact avec l'auditoire et la prise en compte de l'auditoire sont d'abord définis avec les élèves afin que toute la classe ait des définitions communes. Ces définitions peuvent s'inspirer de celles présentées dans le référentiel (fiche 14.1). Par la suite, à partir de ce qui a été dit à l'étape de l'état des connaissances et écrit au tableau, l'enseignant utilise le référentiel et les éléments d'enseignement pour expliquer comment entrer en contact avec son auditoire et comment prendre en compte son auditoire. Il revient également sur le rôle que doit jouer l'auditoire. Un enseignement est donc effectué à partir des connaissances antérieures des élèves qui sont ressorties à l'étape précédente. L'enseignant peut construire un référentiel avec les élèves ou leur distribuer le référentiel de la fiche 14.1. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 14.1 <i>Le référentiel sur le contact avec l'auditoire et la prise en compte de l'auditoire</i> Les éléments d'enseignement (voir la page 103)

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
4. La mise en pratique	<p>La mise en pratique 1 : les attentes de l'auditoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils connaissent des avantages et des inconvénients des jeux vidéo. • Il note les réponses des élèves au tableau. Ces derniers pourraient donner les avantages suivants: le divertissement, une grande motivation, le développement de la dextérité, le raisonnement dans les jeux stratégiques, le réalisme des images, et les inconvénients suivants: le fait d'être assis longtemps, les longues heures passées devant un écran, le manque de socialisation quand on joue seul, l'exposition à la violence gratuite, le fait de ne pas jouer dehors, l'embonpoint, etc. • L'enseignant ajoute que, pour bien transmettre son message, il faut connaître son public cible et ses attentes. Il dit aux élèves qu'ils s'exerceront à anticiper les attentes de divers publics au sujet du thème des jeux vidéo qui seraient présentés à différents auditoires: enfants de 6 à 12 ans, adolescents de 14 à 16 ans, parents, personnes âgées, filles musiciennes, garçons sportifs. • Les élèves se placent en équipes de quatre et remplissent la fiche 14.2 (un thème est donné à chaque équipe). Chaque équipe nomme un porte-parole qui fera un compte rendu à la classe. <p>La mise en pratique 2 : la prise de contact avec l'auditoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant écrit au tableau les règles suivantes : regarder un auditeur, interpeller l'auditeur, poser une question ouverte à l'auditeur sur son discours, répondre à l'auditeur. Il fait une mise en situation dans laquelle il respecte les quatre règles. Voici un exemple: « Les jeux vidéo interactifs sportifs ou de divertissement comme ceux de la compagnie Wii favorisent l'activité physique, puisque le joueur doit bouger, faire les mouvements du sport ou du personnage dans son jeu. Il n'est pas toujours assis. » Il regarde un élève X, le montre du doigt, le nomme et dit: « Selon toi, quel autre avantage y a-t-il à jouer à un jeu vidéo interactif? » L'élève X répond et l'enseignant lui dit: C'est une excellente idée. » • L'enseignant fait un retour sur l'activité en demandant aux élèves comment ils ont fait pour établir le contact avec leur interlocuteur et il revient sur l'importance de cette prise de contact dans la transmission d'un message. Les élèves se placent en équipes de quatre. Chacun élabore un court exposé sur les jeux vidéo. À tour de rôle, ils présentent leur idée et suivent la démarche proposée dans la fiche 14.3 et dans le référentiel. L'enseignant circule dans la classe et observe les élèves, les conseille et répond à leurs questions. <p>La mise en pratique 3 : la prise en compte de l'auditoire</p> <ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant invite une équipe volontaire à s'asseoir à l'avant de la classe pour discuter⁴ du roman qui est en cours de lecture pour tout le groupe afin de répondre à la question suivante: « Quels sont les points forts et les points faibles de ce livre? » (ou discuter d'un autre sujet, par exemple d'un sujet d'actualité). 	<ul style="list-style-type: none"> • Tableau • Fiche 14.2 <i>Les attentes de l'auditoire</i> • Fiche 14.3 <i>La façon d'établir un contact avec l'auditoire</i>

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
	<ul style="list-style-type: none"> Il explique que dès qu'il jouera du tambourin, les élèves devront arrêter de parler et l'auditoire devra dire ce qui était réussi ou non dans la prise en compte de l'autre. Par exemple, l'enseignant pourrait jouer du tambourin lorsqu'un élève fronce les sourcils et que le locuteur ne réagit pas (ne prend pas l'autre en compte) ou lorsqu'un élève reformule ce qu'il a dit pour se faire comprendre (prise en compte de l'autre, etc.). À chaque arrêt, les élèves notent les observations dans la fiche 14.4 et il y a validation en groupe des réponses. La mise en pratique est refaite avec d'autres sujets de discussion et la même procédure est suivie. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 14.4 <i>La façon de prendre en compte l'auditoire</i> Tambourin (ou objets faisant un léger bruit: cloche, crécelle, flûte, etc.)
5. Le retour en grand groupe	<p>Le retour en grand groupe 1: les attentes de l'auditoire</p> <ul style="list-style-type: none"> Les porte-parole font part des éléments d'information trouvés. L'enseignant complète à l'écran la fiche 14.2 qui résume les suggestions de la classe. Il anime ensuite une discussion en grand groupe sur la manière de prendre en compte ces auditoires. <p>Le retour en grand groupe 2: la prise de contact avec l'auditoire</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignant fait un retour en grand groupe sur l'activité. Il demande à une équipe de faire devant la classe la mise en situation, qui est ensuite analysée par les élèves. L'enseignant demande aux élèves ce qu'il faut faire pour prendre en compte l'auditoire et revient sur le référentiel. <p>Le retour en grand groupe 3: la prise en compte de l'auditoire</p> <ul style="list-style-type: none"> L'enseignant revient en grand groupe et fait une synthèse de tout ce qui a été observé et justifié dans la fiche 14.4. Avant de terminer l'atelier, l'enseignant demande à un élève de reformuler ce qu'est la prise de contact avec l'auditoire et la prise en compte de l'auditoire. Il demande à un autre élève d'expliquer l'importance de chacun de ces aspects dans la transmission réussie d'un message. Puis, il demande à un dernier élève de donner des exemples de bons comportements à adopter pour établir le contact avec l'auditoire et pour le prendre en compte dans une présentation orale. 	
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves sont invités à remplir la fiche réflexive (fiche 14.5) de l'atelier et à la placer dans leur journal de bord. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 14.5 <i>La fiche réflexive</i>

Séance 3

L'atelier 3 : Le débit		
Durée approximative : Environ 60 minutes		
Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
1. L'élément déclencheur	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant fait écouter trois extraits sonores (documents sonores 3A, 3B et 3C) aux élèves dans lesquels trois débits se font entendre: un débit rapide, un débit moyen et un débit lent (il est important de les présenter dans cet ordre). Il s'agit du même contenu dans chacun des extraits, mais exprimé avec trois débits différents (fiche 3.6). Les élèves doivent noter dans la grille d'écoute (fiche 3.2) ce qu'ils remarquent dans chacun des extraits. Il importe de ne pas leur dire que les débits seront différents. C'est à eux de le découvrir pendant l'écoute des trois extraits et de repérer les différences. 	<ul style="list-style-type: none"> Documents sonores 3A <i>Le trac (débit rapide)</i>, 3B <i>Le trac (débit moyen)</i>, 3C <i>Le trac (débit lent)</i> Fiche 3.6 <i>Le texte des extraits sonores 3A à 3C</i> Fiche 3.2 <i>La grille d'écoute</i>
2. L'état des connaissances	<ul style="list-style-type: none"> Après avoir fait l'écoute de chacun des extraits, une mise en commun est effectuée à partir de ce que les élèves ont noté pendant l'écoute. L'enseignant demande aux élèves ce qu'ils ont remarqué en écoutant les trois extraits. Il tente de leur faire nommer l'objet (le débit) et les conséquences de chacun des types de débits. Par exemple, il peut leur demander s'ils ont bien compris les propos dans les trois extraits. Les élèves pourraient donner ce type de réponse: «Lorsque le débit est rapide, on ne comprend pas tous les mots.» L'enseignant pose des questions aux élèves dans le but de savoir ce qu'ils ont remarqué dans les extraits sonores et ce qu'ils connaissent en lien avec le débit. L'enseignant peut, par la suite, questionner les élèves afin de savoir s'ils connaissent des personnalités publiques qui ont une façon de parler (un débit) semblable à celle qu'on trouve dans chacun des extraits. Des liens avec le débit de certaines personnalités publiques peuvent être effectués. Par exemple, Louis-José Houde (débit rapide) et Michaëlle Jean (débit lent). Il peut aussi être question de chansons. Par exemple, la chanson <i>La manifestation</i> des Cowboys Fringants³ (débit rapide) peut être présentée aux élèves et être suivie d'une discussion. 	

Les étapes	Le contenu et le déroulement	Le matériel didactique
3. L'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> Le débit est d'abord défini avec les élèves afin que toute la classe ait une définition commune de l'objet travaillé. Cette définition peut s'inspirer de celle présentée dans le référentiel (fiche 3.1). Par la suite, à partir de ce qui a été dit à l'étape de l'état des connaissances, l'enseignant utilise le référentiel et les éléments d'enseignement pour expliquer ce qu'est le débit et les conséquences d'un débit lent, moyen ou rapide. Les variations du débit sont aussi abordées. Un enseignement s'effectue donc à partir des connaissances antérieures des élèves en ce qui concerne le débit. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 3.1 <i>Le référentiel sur le débit</i> Les éléments d'enseignement (voir la page 35)
4. La mise en pratique	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves sont invités à se regrouper en équipes de quatre. Un à la suite de l'autre, les élèves doivent tirer au hasard un numéro dans une première enveloppe (fiche 3.3) et, dans une autre enveloppe (fiche 3.4), un type de débit ou une variation du débit. Le numéro correspond à un virelangue⁴ de la fiche 3.5 qu'ils doivent lire selon l'indication du débit tiré au hasard dans la seconde enveloppe. Les élèves peuvent voir concrètement l'impact d'un débit lent ou rapide sur l'articulation et la compréhension du virelangue. Ils discutent entre eux de l'impact de chacun des types de débits ainsi que des effets des variations. Habituellement, deux ou trois lectures de virelangues par élève sont suffisantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 3.3 <i>Les numéros</i> Fiche 3.4 <i>Les débits</i> Fiche 3.5 <i>Les virelangues</i>
5. Le retour en grand groupe	<ul style="list-style-type: none"> L'enseignant peut demander à quelques élèves de faire la mise en pratique devant tout le groupe. Par la suite, un retour est effectué sur les impacts d'un débit lent, moyen ou rapide ainsi que sur les impacts des variations. L'enseignant s'assure que les élèves ont bien compris. 	
6. L'activité métacognitive	<ul style="list-style-type: none"> Les élèves sont invités à remplir la fiche réflexive (fiche 3.7) et à la placer dans leur journal de bord. 	<ul style="list-style-type: none"> Fiche 3.7 <i>La fiche réflexive</i>

Annexe 4 : Outils utilisés pour les séances 2, 3, 4, tiré du livre *Enseigner l'oral c'est possible !* De Lizanne Lafontaine et Christian Dumais.

Fiche 1 – évaluation pré-test, fiche de présentation à compléter

Se présenter

Nom :

Prénom :

Age :

Nombre de frères et sœurs et leurs prénoms :

.....

Nombre d'animaux et leurs noms :

.....

Décrit une activité, un sport ou autre que tu aimes faire et dis pourquoi :

.....

.....

.....

.....

Fiche 2 : fiche métacognitive pour le groupe avec atelier formatif pour la séance 1 pré-test

Fiche réflexive, séance de découverte

Nom :

Prénom :

Date :

Qu'est-ce que j'ai travaillé aujourd'hui :

.....

Qu'est-ce que j'ai appris pendant la séance ?

.....

.....

.....

Après l'atelier je me suis rendu compte que je devais travailler ceci pour réussir mon exposé :

.....

.....

.....

Fiche 3 : séance 2 sur la posture, grille d'observation pour les élèves

Grille d'observation : atelier sur la posture

Nom : **Prénom :**

Le nom de l'élève	Les observations
.....
.....
.....

Fiche 4, fiche métacognitive sur la posture

Fiche réflexive : La posture

Nom :..... **Prénom**.....

1. Dans mes mots je définis la posture :

.....
.....
.....

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur la posture ? Qu'est-ce que j'ai appris ?

.....
.....
.....

3. Comment pourrai-je mettre en pratique ce que j'ai appris aujourd'hui pendant mon exposé ?

.....
.....
.....

4. A la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois travailler ceci sur ma posture à l'oral :

.....
.....
.....

Fiche 5, grille d'écoute des audios pour l'atelier sur le débit

Grille d'écoute

Nom : Prénom :

Les extraits	Les observations
Extrait 1
Extrait 2
Extrait 3

Fiche 6 : contenu des enveloppes pour le jeu sur le débit.

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
Lent	Moyen	Rapide	Accélération	Ralentissement
Lent	Moyen	Rapide	Accélération	Ralentissement
Lent	Moyen	Rapide	Accélération	Ralentissement
Lent	Moyen	Rapide	Accélération	Ralentissement

Fiche 7 : Liste des phrases à lire pour le jeu sur le débit.

Liste de virelangues

- 1.** Fraises fraîches, fraîches fraises (x 4)

- 2.** Piano, panier (x 4)

- 3.** Huit truites cuites, cuites truites huit (x 4)

- 4.** Je cherche Serge (x 4)

- 5.** Je veux et j'exige quatre-vingt-seize chaises (x 2)

- 6.** Il fait nuit, il fait noir, il fait nuit noire à Paris

- 7.** Un dragon gradé dégrade un gradé dragon

- 8.** Un chasseur sachant chasser sans son chien est un bon chasseur.

- 9.** Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches ou archi-sèches, chère archiduchesse ?

- 10.** Si six scies scient six cyprès, six cent six scies scient six cent six cyprès.

Fiche 8 : fiche métacognitive sur le débit

Fiche réflexive : Le débit

Nom :..... **Prénom**.....

1. Que veut dire le mot débit ?

.....
.....
.....

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur le débit ? Qu'est-ce que j'ai appris ?

.....
.....
.....

3. A la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois travailler ceci sur mon débit à l'oral :

.....
.....
.....

Fiche 9 : Trace écrite sur la posture

La posture

Définition :

C'est la position ou l'attitude que prend le corps pendant une prise de parole ou pendant des situations d'écoute.

Quelle posture adopter :

Je me tiens face à l'auditoire et j'évite de me cacher derrière ma feuille. Je peux mettre mes mains dans mon dos ou le long de mon corps et les utiliser pour parler. J'ai les jambes un peu écartées, les pieds en V. J'évite les déplacements.

Pourquoi adopter une bonne posture :

Quand ma posture est bonne, ce que je dis est plus crédible. Cela permet de me faire mieux comprendre quand je m'adresse à l'auditoire.

Le débit

Définition :

Le débit est la vitesse à laquelle on parle. C'est la vitesse à laquelle sont produits les sons, les syllabes, les mots, les phrases.

Quel débit adopter :

Le débit doit être moyen, ni trop rapide ni trop lent. Je dois penser à faire quelques pauses pour marquer ce que je dis. Je peux aussi accélérer ou ralentir mon débit pour rendre mon oral plus dynamique. Il faut surtout bien articuler.

Pourquoi adopter un bon débit :

Adapter mon débit me permet de bien me faire comprendre par mon auditoire. Et rendre ma présentation plus dynamique.

Fiche 11 : trace écrite prise en compte de l'auditoire.

La prise en compte de l'auditoire

Définition :

Prendre en compte l'auditoire signifie établir un lien visuel et physique avec les gens qui écoutent pendant une prise de parole. Mais aussi repérer la compréhension et l'intérêt chez les auditeurs.

Comment prendre en compte son auditoire :

Pour le prendre en compte je dois respecter plusieurs choses :

- J'annonce au début de mon exposé mon titre et je prévois un petit mot de fin.
- Je regarde l'auditoire et je regarde qu'il comprenne ce que je dis.
- Je souris.
- J'utilise mon texte de manière adéquate (pas de feuille devant le visage).
- Ma tenue vestimentaire doit être correct.
- Je dois avoir une bonne posture et un débit adapté.

Pourquoi prendre en compte son auditoire :

Quand je fais attention de prendre en compte mon auditoire, ça me permet de mieux transmettre mon message.

Fiche 12 : Fiche métacognitive sur la prise en compte de l'auditoire

Fiche réflexive : la prise en compte de l'auditoire

Nom : **Prénom :**

1. Dans mes mots, je définis la prise en compte de l'auditoire :

.....
.....
.....

2. Qu'est-ce que je retiens de cet atelier sur la prise en compte de l'auditoire ? Qu'est-ce que j'ai appris ?

.....
.....
.....

3. Comment pourrai-je mettre en pratique ce que j'ai appris aujourd'hui pour mon exposé ?

.....
.....
.....

4. A la suite de cet atelier, je me suis rendu compte que je dois travailler ceci sur la prise en compte de l'auditoire :

.....
.....
.....

Fiche 13 : texte de l'exposé

Exposé : Steve McCurry

Steve McCurry est né le 24 février 1950 à Philadelphie, aux Etats-Unis. Il a fêté cette année ses 70 ans.

Steve McCurry a étudié au Collège d'arts et d'architecture dans l'université de Pennsylvanie. Quand il obtient son diplôme il part voyager et découvrir le monde. A son retour aux Etats-Unis, il devient journaliste dans un petit journal local en Pennsylvanie. Puis il décide de quitter son travail pour partir en Inde et devient photojournaliste pigiste.

Il devient célèbre grâce à un reportage photographique qu'il fait en Afghanistan : ses photographies sont récompensées en 1980 par le prix Robert Capa Gold Medal pour le meilleur grand reportage photographique. Il devient mondialement connu avec une de ses photos « Afghan Girl ». Avec cette photo, en 1985, il gagne le prix de National Geographic de la meilleure photographie de l'année.

Steve McCurry a surtout photographié dans des pays en guerre.

Exprime ton ressenti sur la photo que l'on t'as distribué (tes émotions, ce que tu vois, ce que tu penses)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Fiche 14 : Grille d'observation

Grille d'observation

Nom de l'élève observé :

Éléments à observer	Aspects positifs	Aspects négatifs
Posture		
Débit		
Prise en compte de l'auditoire		
Autres observations :		

Annexe 5 : Grille d'observation pré-test et post-test.

	Oui	Non
Posture		
Je me tiens droit, face à mon auditoire.		
J'ai les mains dans le dos ou le long du corps.		
J'évite des gestes parasites (se toucher les mains, se cacher derrière sa feuille, croisés les bras)		
Débit		
Mon débit est moyen, ni trop lent, ni trop rapide, j'articule		
Je fais des pauses sans interjections (euh... hm... bah...)		
J'utilise de petites accélérations ou des ralentissements pour rendre mon ton dynamique.		

Annexe 6 : Grille d'évaluation sommative par compétence.

Grille d'évaluation

Compétences travaillées :

- Parler en prenant en compte son auditoire
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos

	Non Atteint	Partiellement atteint	Atteint	Dépassé
Parler en prenant en compte son auditoire				
Ma posture réunit 3 critères : <ul style="list-style-type: none"> - Je me tiens droit - J'évite les gestes parasites (nerveux, feuille devant le visage) - Je mets mes mains dans mon dos où le long du corps 				
Mon débit réunit 3 critères : <ul style="list-style-type: none"> - Mon débit est moyen - Je fais des pauses dans ma prise de parole sans interjections - Je fais 1 ou 2 accélérations/ralentissements 				
Adopter une attitude critique par rapport à son propos				
Je prends en compte les critères d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Je prends en compte tous les critères de posture et de débit - Je prends en compte la plupart des critères de posture et de débit (au 4) - Je prends quelques critères de débit et de posture (Au moins 1 au plus 3) - Je ne prends aucun critère de la posture ou du débit en compte. 				

Annexe 7 : Questionnaire de recueil de ressenti des élèves.

Questionnaire sur les exposés

Il y a plusieurs semaines, tu as présenté un exposé sur **Steve McCurry OU un exposé en anglais sur un personnage de la révolution industrielle (Marie Curie, Thomas Edison, Gustave Eiffel, Victor Hugo et Jules Verne).**

Je vais te poser quelques questions sur ces exposés. Si tu ne comprends pas une question, n'hésite pas à demander de l'aide à quelqu'un. Il ne sera pas long à compléter mais je souhaite que tu prennes le temps de réfléchir à tes réponses.

Entoure la réponse que tu choisis.

Question 1 : Avais-tu déjà fait des exposés à l'école avant celui-ci : OUI ou NON

Si oui, combien ?

Question 2 : Te sentais-tu à l'aise pendant ton exposé ?

Pas du tout à l'aise 1 2 3 4 Très à l'aise

Question 3 : Pendant ta présentation orale, tu savais exactement comment faire pour la réussir :

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 Tout à fait d'accord

Question 4 : Penses-tu avoir réussi cet exposé ?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 Tout à fait d'accord

Qu'est ce qui t'as permis de réussir cet exposé ? Donne des exemples de choses qui t'ont aidé à réussir ton exposé.

.....
.....
.....
.....
.....

Question 5 : Si on te le demandait, pourrais-tu refaire un exposé en répondant aux mêmes critères de réussite ?

Pas du tout d'accord 1 2 3 4 Tout à fait d'accord

Question 6 : As-tu apprécié de mettre en place ces exposés ?

Je n'ai pas aimé 1 2 3 4 J'ai aimé

Question 7 : Quels métiers font tes parents ou ton.ta tuteur.trice ?

.....

Annexe 8 : Grille d'analyse des typologies de réponses recueillis des fiches métacognitives.

Grille 1 : Typologie des réponses à la question 1 du questionnaire de métacognition sur la posture.

Nombre d'élèves	Typologie des réponses
3 élèves sur 12	La définition est centrée sur le versant de position « La posture est une position comme être droit, c'est une posture comme être avachi » ; « La position du corps, debout » ; « position du corps »
1 élève sur 12	Le terme n'est pas défini, mais exemplifié et seulement sur l'aspect positionnel « Se tenir droit mettre les mains derrière le dos »
7 élèves sur 12	La définition utilise les 2 termes importants de la définition de la posture, c'est-à-dire la position du corps ainsi que l'attitude. « Une position qui peut être assise, debout, allongé [...] c'est une attitude » ; « C'est la position le corps et l'attitude » « C'est la position l'attitude de notre corps »

Grille 2 : Typologie des réponses à la question 2 du questionnaire de métacognition sur la posture

Nombre d'élèves	Typologie des réponses
2 élèves sur 12	Donne un seul exemple
2 élèves sur 12	Donne deux exemples
8 élèves sur 12	Donne trois exemples
Les exemples donnés	<ul style="list-style-type: none"> - « Se tenir droit » (8 élèves sur 12) - « Ne pas toucher ses mains » (8 élèves sur 12) - « Les mains dans le dos ou le long du corps » (2 élèves sur 12) - La position permet de « bien respirer » (2 élèves sur 12) - « Ne pas être affalé » (1 élèves sur 12) - « Ne pas mettre sa feuille devant soi » (1 élèves sur 12)

Grille 3 : Typologie des réponses à la question 3 et 4 du questionnaire de métacognition sur la posture.

Nombre d'élèves	Typologie des réponses
3 élèves sur 12	Auto-critique sur la tenue du support « pas mettre la feuille devant les yeux »
7 élèves sur 12	Auto-critique sur les mouvements du corps, des mains : « ne pas se toucher les mains » ; « mouvements en rapport avec le stress » ; « ne pas bouger dans tous les sens »
6 élèves sur 12	Auto-critique en lien avec la position « Être droit et pas assis »
2 élèves sur 12	Donne une auto-critique sans rapport à la posture « Parler plus fort » ; « l'écoute »

Grille 4 : Typologie des réponses à la question 1 du questionnaire de métacognition sur le débit.

Nombre d'élèves	Typologie des réponses
11 élèves sur 12	La définition utilise les deux termes principaux expliquant le débit : vitesse et parole. Par exemple : « c'est la vitesse des paroles » ; « la vitesse à laquelle on parle »
1 élèves sur 12	« Le débit c'est comment on parle », la définition proposée est trop large.

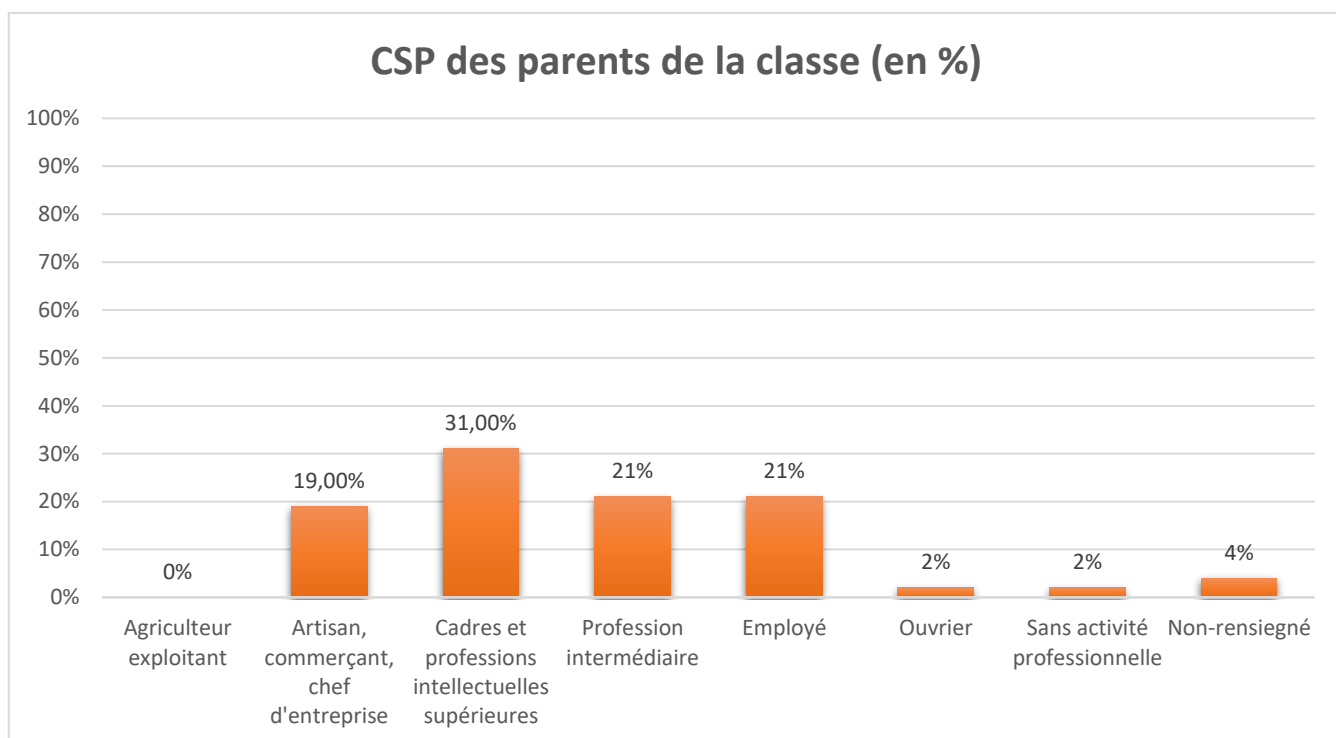
Grille 5 : Typologie des réponses à la question 2 du questionnaire de métacognition sur le débit

Nombre d'élèves	Typologie des réponses
5 élèves sur 12	Donne 3 exemples ou plus
2 élèves sur 12	Donne 2 exemples
5 élèves sur 12	Donne 1 exemple
Les exemples donnés	<ul style="list-style-type: none"> - Avoir un débit moyen « parler ni trop vite ni trop lentement » « Il faut avoir un débit moyen » (9 élèves sur 12) - Articulation « articuler » « articulation » (7 élèves sur 12) - Les pauses « faire des pauses » (5 élèves sur 12) - « Faire des ralentissements et des accélérations » « le ton » (5 élèves sur 12) - « Faire des pauses silencieuses » en lien avec les interjections (1 élève sur 12)

Grille 6 : Typologie des réponses à la question 3 du questionnaire de métacognition sur le débit

Nombre d'élèves	Typologie des réponses
5 élèves sur 12	Un travail sur la vitesse en elle-même « mon débit lent » « avoir un débit moyen »
3 élèves sur 12	Travail sur le dynamisme « je dois travailler l'accélération et le ralentissement » ; « la rapidité, la lenteur, les pauses »
4 élèves sur 12	Travail sur l'articulation « articuler » ; « Je devrais travailler à articuler » ; « je dois articuler »
1 élèves sur 12	Donne une auto-critique sans rapport au débit « Bien parler fort » qui renvoie au volume
2 élèves sur 12	Aucune réponse : d'après eux leur débit était bon et ils n'avaient pas à le changer.

Annexe 9 : Graphique des CSP des parents de la classe d'expérimentation.



Résumé :

L'oral est une discipline complexe à enseigner et aux enjeux sociaux et sociétaux fondamentaux. Ce mémoire tente, au travers de la mise en place d'ateliers formatifs développés par Dumais et Lafontaine en 2014, qui découlent du modèle didactique de Dumais et Messier, de démontrer l'impact de la mise en place de ces ateliers sur la qualité de l'enseignement. Afin d'y parvenir, une expérimentation a été mise en place auprès d'une classe de CM2, séparée en deux groupes, dont un groupe suivant deux ateliers spécifiques sur la posture et le débit. Les différences entre les deux groupes ne sont pas suffisantes pour valider les hypothèses émises lors de l'expérience. Cependant, il est possible que les ateliers aient eu un impact sur la réussite de certains élèves de la classe, ce qui en ferait être un outil de différenciation pertinent au sein d'une classe.

Mots-clés : *ateliers formatifs, oral, oral formel, exposé, cycle 3, littérature*