

CAFIPEMF 2015

(Académie de Nice – Alpes-Maritimes)

Epreuve d'admission

Candidat
HATAT Philippe

Mémoire en maîtrise de la langue orale

Problématique :

En quoi un enseignement explicite et progressif de la production orale dans les différentes situations de communication de la classe permet-il à l'élève de CM1 d'améliorer ses compétences en langue orale ?

Fiche descriptive

Problématique : En quoi un enseignement explicite et progressif de la production orale dans les différentes situations de communication de la classe permet-il à l'élève de CM1 d'améliorer ses compétences en langue orale ?

Ce mémoire a pour enjeu de réfléchir sur une progression en langue orale au cycle 3 (CM1). Une progression axée sur la mise en place d'un parcours d'apprentissage personnalisé, s'appuyant sur des ateliers et des projets audiovisuels, accompagné d'un processus d'évaluation, le tout visant des améliorations du langage oral de mes apprenants leur permettant d'adopter un comportement langagier et un niveau de langue adapté aux situations.

J'ai choisi de centrer ma réflexion sur la place de l'évaluation formative qui, au cœur des apprentissages, permet à l'élève de progresser, après réflexion sur ses productions orales lors des pratiques sociales de référence.

Les derniers rapports de l'Inspection Générale de l'Education Nationale montrent bien que l'enseignement de l'oral, peu présent aux cycles 2 et 3, n'est pas planifié, encore moins évalué objectivement. L'oral est pourtant omniprésent dans nos classes et dans nos communications sociales.

Ma réflexion repose sur deux hypothèses :

- Complexe et chronophage, un enseignement explicite de l'oral est cependant possible si ce domaine est perçu comme un objet d'enseignement décliné en compétences, programmé et évalué en soi et pour soi.
- Une évaluation formative de l'oral lors d'activités planifiées, adaptées, motivantes, instrumentées par les outils audiovisuels, et rassurantes, permet à l'apprenant, futur citoyen, de progresser dans ses apprentissages de l'oral lors des différentes situations de communication en adoptant un comportement langagier et un niveau de langue adapté aux situations.

Pour effectuer ce travail j'ai fait le choix de mettre en place une progression de l'oral à partir de compétences spécifiques. Les activités et projets inclus dans cette progression sont des supports aux apprentissages que je mets en place depuis mes débuts dans les classes. Ils sont aujourd'hui plus réfléchis et mieux planifiés, s'appuyant sur les nombreuses recherches, réflexions et productions théoriques des grands noms de la pédagogie et de la didactique gravitants autour de notre passionnant métier d'enseignant.

Cette réflexion et ces recherches ont entraîné des changements dans ma pratique, ma planification et mon organisation de classe tout en incluant un processus d'évaluation permettant de renseigner mes livrets de fin de trimestre de la manière la plus objective possible dans le domaine de la langue orale. Une tâche qui fut souvent bien complexe pour l'enseignant que je suis : soucieux d'être le plus juste avec les recommandations officielles, et surtout juste envers tous mes élèves.

Ayant changé de pays, d'école et de niveau de classe (CP) en cette deuxième année de préparation au CAFIPEMF, certains passages seront alimentés par des réflexions et des propositions pour le cycle 2.

Sommaire

1. Introduction	p.4
2. Remarques et réflexions sur l'existant	p.6
2.1. Un constat sur la place de l'oral à l'école primaire.	p.6
2.2. Donner à l'oral une nouvelle place à l'école primaire	p.7
3. L'oral comme objet d'enseignement : Des propositions pour donner toute sa place à l'oral au cycle 3	p.8
3.1. L'oral en classe : réflexion et planification	p.9
3.1.1. Des compétences spécifiques	p.9
3.1.2. Oser l'oral mais un oral programmé	p.10
3.2. Progressivité des apprentissages de l'oral	p.12
3.2.1. Dispositifs pédagogiques favorisant la prise de parole de tous et l'élaboration d'un parcours d'apprentissage	p.12
3.2.1.1. Evaluations diagnostiques et formatives : prise de parole et réflexions	p.12
3.2.1.2. Les activités rituelles	p.19
3.2.1.3. Pratiques <i>nouvelles</i>	p.20
3.2.1.3.1. Des projets motivants et rassurants	p.20
3.2.1.4. Projets audiovisuels : CMTV1 - la télévision de classe des CM1....	p.21
3.3. Evaluer et expliciter l'oral : Critères et dispositifs d'évaluation	p.26
3.3.1. Représentations et difficultés de l'évaluation de l'oral.....	p.26
3.3.2. Pour une évaluation la plus objective possible du langage oral	p.27
3.3.2.1. Evaluation formative et outils d'observation et d'analyse des composantes de l'oral	p.27
3.3.2.2. Pour un oral scriptural : évaluer les compétences d'ordre énonciatif (Raconter, Improviser)	p.30
3.3.2.3. Des progrès visibles et objectivement mesurés	p.31
4. Conclusion et perspectives	p.32
4.1. L'oral comme nécessité scolaire et sociale	p.32
4.2. Oser l'oral	p.33
4.3. L'accompagnement et la formation des maîtres	p.33
5. Bibliographie.....	p.35

1. Introduction

Des épreuves du baccalauréat à l'oral ? ... De l'oral !

Un entretien d'embauche ? ... Encore de l'oral !

Une soutenance de mémoire ? ... Toujours de l'oral !

A la sortie du monde scolaire, à l'entrée dans le monde du travail, ou lors d'un changement de statut professionnel, l'attribution d'une note, d'un poste ou d'une promotion passe souvent par une évaluation de l'oral du candidat. Comme le dit Claudine Garcia-Debanc : « les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses. »¹

Dans le *Bulletin Officiel N° 3 du 19 juin 2008*, le ministre Xavier DARCOS demande aux professeurs des écoles d'agir pour « l'acquisition de l'ensemble des connaissances et des compétences fondamentales qui permettront à chaque élève d'aller plus loin dans sa scolarité et de réussir, plus tard, son insertion dans la vie professionnelle ».

Une vie professionnelle et sociale où l'oral occupe très souvent une place importante : s'exprimer devant les autres, écouter, proposer et défendre ses idées,...

Les textes officiels de la maternelle sont très clairs sur le besoin d'acquérir des compétences langagières orales et attribuent un statut primordial à ce domaine : « Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. »²

Des compétences en langue orale sont également présentes aux cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements dans les programmes officiels et dans les compétences du socle commun. Mais en analysant leur nombre, on peut dire que la place de l'oral, comparativement à celle de l'écrit et de la lecture devient moins importante une fois arrivée en CP, et ceci jusqu'au CM2.

Le dernier rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale le souligne : en cycle 2 et 3, « le langage oral n'est pas planifié, il est absent des emplois du temps, il n'est pas un objet de formation... C'est comme s'il n'y avait plus à s'en préoccuper après la maternelle. »³

Nos élèves savent-ils parfaitement parler à 6 ans pour ne pas continuer un travail sur la langue orale comme objet d'enseignement ? Ont-ils acquis toutes les subtilités du langage oral et de la communication avec autrui (verbale, non-verbale) au sortir de la maternelle ?

J'ai des élèves de CM1 qui ne participent jamais, ne prennent jamais la parole lors des corrections ou lors des débats réglés, ne sont pas audibles par les autres élèves même lorsque j'essaie d'augmenter le volume en tournant le bouton (leur oreille). D'autres, au contraire, participent parfois trop, sans rester toujours dans le sujet, donnant des arguments pauvres, utilisant un lexique imprécis, une morphosyntaxe erronée, et utilisant seulement un oral spontané. Ces élèves, que je pourrais signaler comme en difficulté dans la maîtrise de la langue orale, sauront-ils développer, seuls, des aptitudes, des capacités et des savoirs nécessaires à une bonne communication orale ? L'école a-t-elle un rôle à jouer à ce niveau ou faut-il laisser le monde extra-scolaire avec ses déviances en matière de communication (dire tout et n'importe quoi, n'importe comment et à n'importe qui) prendre le dessus ? Je ne pense

¹ Claudine Garcia-Debanc, *Evaluer l'oral* in *Les dossiers de l'éducation prioritaire*, 2002

² *Bulletin Officiel Hors-série N° 3 du 19 juin 2008*

³ *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 - Rapport - n° 2013-066* - juin 2013, Inspection générale de l'éducation nationale (Philippe Claus)

pas et c'est pourquoi je développe aujourd'hui des activités de communication orale structurées en classe.

Ce constat et ces préoccupations m'amènent à réfléchir sur la place de l'oral à l'école primaire et dans ma classe.

Je travaille depuis longtemps sur des activités et des projets où l'oral a une place importante comme outil de communication : contes audiovisuels, journaux télévisés, fausses publicités, etc. Mon expérience dans une école française à l'étranger, un milieu plurilingue, avec des élèves qui fréquentent peu ou pas la langue française en dehors de l'école, a encore plus focalisé mon attention sur ce domaine. J'ai rapidement pris conscience de la nécessité de mettre en place une évaluation de l'oral, établissant des grilles d'observation pour pouvoir analyser les compétences réelles en début d'année et pouvoir faire progresser mes élèves dans ce domaine. (Annexe 1)

Mais ce n'est pas toujours facile, le nombre d'élèves et les programmes chargés, fortement ancrés dans une maîtrise de la langue écrite, demandent de redoubler d'imagination et d'innovation pour réussir à proposer un parcours d'apprentissage bénéfique à la production et à la compréhension orale dans toutes les situations.

Tout ce que je propose dans ce mémoire, est le fruit de mon expérience dans le cadre d'un milieu plurilingue où le français pour la majorité des élèves est la langue de scolarisation. Aujourd'hui, après 6 mois d'expérience en France, je suis persuadé que ces compétences doivent être également développée pour les élèves en France, qui doivent aussi être « capable de passer de l'oral familier qui suffit pour la compréhension dans notre environnement familier aux oraux dont la réussite scolaire a besoin. »⁴

En effet, de retour dans ma circonscription d'origine, dans une classe à grande mixité sociale et culturelle, je remarque que les mêmes difficultés au niveau de la production orale sont présentes chez mes nouveaux élèves de CP.

Je vais dans un premier temps proposer des remarques et des réflexions sur la place de l'oral à l'école primaire et argumenter un besoin de lui redonner une vraie importance au cycle 3. Puis j'oserai proposer une progression en maîtrise de la langue orale, articulée autour de compétences spécifiques, proposant des situations d'apprentissages, des ateliers, des projets motivants et des évaluations adaptées permettant à chaque élève d'avoir un parcours d'apprentissage bénéfique pour l'acquisition de compétences, savoirs et attitudes lors des diverses situations de communication orale.

Ces propositions concernant le cycle 3 seront enrichies, tout au long du mémoire, de nouvelles ouvertures réflexives concernant les élèves de CP dont je suis en charge, provisoirement, cette année.

Conclusions et perspectives viendront ponctuer ce mémoire et prolonger un peu plus le débat sur la maîtrise de la langue orale à l'école primaire, vaste contrée qui mérite d'être explorée et dominée par tous.

⁴ Vivianne Bouysse in *BLé91 n°28 - Dossier Oral - Bulletin de Liaison des écoles de l'Essonne* - avril 2000

2. Remarques et réflexions sur l'existant

2.1. Un constat sur la place de l'oral à l'école primaire

Bien qu'identifiée par Jean-François Halté comme « une matière dangereuse, instable, voire explosive, que l'on ne sait pas très bien contrôler »⁵, l'oral est pourtant omniprésent, en règle générale, dans les classes. Mais cette *présence diffuse* du langage oral (on fait du langage tout le temps et partout) est un leurre : des pratiques réelles mais aléatoires ne peuvent tenir lieu d'enseignement. Le constat est qu'il y a peu de situations d'apprentissage. L'enseignement de l'oral n'est, de manière fréquente ni programmé, ni organisé, ni explicite.

Cet enseignement a historiquement une place particulière à l'école. En regardant les programmes on s'aperçoit que son apprentissage n'était pas spécifique, sûrement parce que les élèves, pour la plupart, arrivaient à l'école en sachant déjà parler. Depuis les programmes de 2002, la maîtrise de la langue est devenue la priorité des priorités de l'école maternelle afin de lutter contre l'échec scolaire. Or à l'école élémentaire, depuis les instructions officielles de 1985 et l'attention portée sur l'« écrire – parler – compter », l'apprentissage de la langue orale a presque disparu. Aujourd'hui encore, les compétences liées à la langue orale comme contenus d'apprentissage ne sont que très peu visées et sont peu réfléchies à l'école élémentaire comme le stipule clairement le rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, rédigé par Philippe CLAUS et ses collaborateurs en juin 2013: « Cycle 2 : L'enseignement de l'oral n'est pas planifié : il ne bénéficie que très rarement de créneaux dans l'emploi du temps et, surtout, ne fait l'objet d'aucune progression. Il n'y a pas en la matière de critères de progrès clairs pour les maîtres (c'est rarissime) qui ne cultivent pas chez leurs élèves une attention personnelle quant au « bien parler » ou au « bien comprendre ». Cycle 3 : Force est de reconnaître que, de tous les inspecteurs rencontrés, aucun ne dit avoir fait du langage oral un objet de formation à l'école élémentaire alors que ce domaine est perçu comme une priorité pour l'école maternelle et comme s'il n'y avait plus à s'en préoccuper ensuite. » Dans ce même rapport, les résultats des questionnaires proposés et complétés avec sérieux par 70 écoles primaires de France métropolitaine et de La Réunion confirment que l'expression orale (production orale) est souvent un élément traité de manière peu approfondie ou trop succinctement aussi bien en cycle 2 qu'en cycle 3. (Annexe 2) Pourtant la place de l'oral est bien présente dans les textes officiels même si l'écrit en occupe une plus grande et mieux organisée. Dans le *Livret Personnel des Compétences* nous pouvons relever quelques compétences liées à ce domaine : 26% des compétences de la maîtrise de la langue concernent le langage oral pour le palier 1 (6 sur 23), et 24,1% (7 sur 29) pour le palier 2. D'autres compétences référencées dans d'autres domaines peuvent également être rattachées à la langue orale et, tout comme celles de la maîtrise de la langue, relèvent également d'un oral produit lors d'activités langagières proprement dites et non seulement lors de moments de participation de l'élève. Ce rapport indique également qu'« il n'y a pas d'évaluation réelle même s'il en existe des traces dans les livrets. »⁶. Les grilles de référence et de validation des compétences du socle commun⁷ proposent pourtant des indications pour l'évaluation de tous les items dont ceux liés à l'oral. Il est à remarquer aussi que la compréhension orale comme la production orale sont inexistantes dans les évaluations nationales en CE1 et en CM2. Est-ce dû à la difficulté de son évaluation ou est-ce une question de priorité ?

⁵ Jean-François Halté, *Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière*, in Jean-François Halté et Marielle Rispaïl (coord.), *L'Oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, 2005.

⁶ *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 - Rapport - n° 2013-066* - juin 2013, Inspection générale de l'éducation nationale

⁷ Grilles de référence et de validation des compétences du socle commun, MENJVA/DGESCO, janvier 2011

2.2. Donner à l'oral une nouvelle place à l'école primaire

Reléguée comme pratique secondaire dans le monde scolaire, l'oral a pourtant, si l'on se tourne vers la vie sociale, professionnelle ou non, une « importance incontestable ».⁸

Présent dans de nombreuses situations comme certaines épreuves du baccalauréat, les soutenances de mémoires ou de thèses, les entretiens d'embauche, les réunions de travail, les émissions de radio ou de télévision, ..., l'oral est le vecteur du message communicationnel.

« Aujourd'hui il est attesté que les inégalités scolaires et les difficultés ultérieures de nombre d'élèves ont leur source dans le maniement du langage et de la langue. »⁹

Au regard de ces préoccupations, de ces analyses et de la vie sociale vers laquelle nos apprenants se dirigent, ce monde de la rhétorique où la parole est un instrument d'intégration et de séduction, il est difficile de ne pas porter d'importance à une pratique systématique et reposant sur des critères d'évaluation rigoureux.

L'école a un rôle à jouer dans l'acquisition de toutes les composantes de la langue orale et les enseignants doivent redonner aux activités d'apprentissages de l'oral une place plus importante.

Mais comment l'intégrer alors aux pratiques de classe réfléchies et programmées à l'emploi du temps ? Comment faciliter sa pratique dans un groupe classe important en impliquant tous les élèves dans les projets ? Comment évaluer le plus objectivement possible les productions orales des apprenants sans surcharger le temps de travail des enseignants ? Telles sont les questions auxquelles ce mémoire tente d'apporter une réponse, sur la base de mon expérience professionnelle.

Depuis plusieurs années je pratique avec mes élèves de tous cycles des activités pédagogiques en lien étroit avec la langue orale. Des activités programmées dans mes projets de classe, mais sans réelles progressions établies et orientées vers la maîtrise de la langue orale. Durant mes deux dernières années d'enseignement dans une classe de CM1, je m'étais fixé comme objectif l'amélioration des compétences en langue orale des mes apprenants à partir de 2 hypothèses :

- Première hypothèse : Complexe et chronophage, un enseignement explicite de l'oral est cependant possible si ce domaine est perçu comme un objet d'enseignement décliné en compétences, programmé et évalué en soi et pour soi.
- Deuxième hypothèse : Une évaluation formative de l'oral lors d'activités planifiées, adaptées, motivantes, instrumentées par les outils audiovisuels, et rassurantes, permet à l'apprenant, futur citoyen, de progresser dans ses apprentissages de l'oral lors des différentes situations de communication en adoptant un comportement langagier et un niveau de langue adapté aux situations.

⁸ Eveline Charmeux, *Enseigner la prise de parole orale*

⁹ Marielle Rispaïl & Jean-François Halté, *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités* - 2005

3. L'oral comme objet d'enseignement : Des propositions pour donner toute sa place à l'oral au cycle 3.

L'oral apparaît dans l'histoire de l'institution comme un « mauvais objet institutionnel, à la fois incontournable et insaisissable, un allant de soi, perçu plutôt que pensé, comme moyen de tous les apprentissages et en même temps vécu, considéré comme obstacle majeur à la réussite. »¹⁰

Défini comme *OVMI (Objet Verbal Mal Identifié)*¹⁰ par Jean-François Halté, un grand nombre de chercheurs et praticiens ont étudié méthodiquement cet oral dans le but de mieux le définir, de lui redonner une vraie place à l'école primaire et d'empêcher qu'il soit l'obstacle majeur à la réussite de nos élèves.

Jean Hébrard distingue l'« oral à apprendre » et l'« oral pour apprendre ».¹¹ L'« oral pour apprendre » correspond à toutes les situations de communication présentes en classe et qui permettent à l'élève d'apprendre. L'oral est ici considéré dans sa dimension pratique, comme un outil fondamental pour l'acquisition de toute autre compétence. L'« oral à apprendre » est à l'inverse considéré comme un objet d'apprentissage en tant que tel. Si l'oral demeure la forme première de communication dans la classe, c'est l'« oral à apprendre » qui lui ne reçoit pas l'attention qu'il mérite depuis la fin des années 80. Les instructions officielles de 1985 donnèrent la priorité au « Lire, Ecrire, Compter ». L'écrit prit alors « le pas sur toutes les autres modalités de transmission des connaissances » et l'oral se mit « à son service exclusif ».¹¹

Depuis, l'oral a du mal à retrouver une place à part entière dans les classes alors qu'il est bien présent dans les textes officiels. Pourtant il n'existe pas dans la pratique une réelle pédagogie de l'oral, visant des objectifs clairs et des compétences évaluables de façon assez objective. Catherine Le Cunff propose donc de considérer l'oral comme « objet d'enseignement », sans réduire la compétence langagière orale à la langue, c'est-à-dire au type de langue parlée par l'école et les enseignants, assimilée à la norme, donc à la langue écrite.»¹² Les variations présentes entre la langue écrite et la langue orale réclament donc des compétences spécifiques pour cette dernière.

Un de mes objectifs est donc d'emmener l'élève à comprendre les enjeux et les contraintes des différentes situations de communication orale proposée plus bas, afin qu'il accomplisse la tâche langagière requise, réinvestissant les compétences spécifiques de la langue orale.

¹⁰ Jean-François Halté, *Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière*, in Jean-François Halté et Marielle Rispaïl (coord.), *L'Oral dans la classe, compétences, enseignement, activités*, 2005

¹¹ Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Jean Hébrard), *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire – Rapport 2000*

¹² Catherine LE CUNFF, *Écrit-oral : solidarité ou conflit*, in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 400, « Oser l'oral », janv. 2002

3.1. L'oral en classe : réflexions et planification

3.1.1. Des compétences spécifiques

Dans un message d'espoir accompagné d'un soupçon d'énervement, Eveline Charmeux souhaite que tous les élèves aient à disposition le « pouvoir conféré à la prise de parole. »¹³ Elle nous propose, pour atteindre cet ambitieux objectif, une liste de compétences à développer pour travailler l'oral en classe dans les 3 cycles, qu'elle accompagne de contenus d'apprentissage.¹⁴

Ci-dessous les compétences à développer proposées pour le cycle des apprentissages fondamentaux et pour le cycle des approfondissements :

Compétences à développer	Contenus d'apprentissage au cycle 2	Contenus d'apprentissage au cycle 3
Compétences d'ordre physique	<ul style="list-style-type: none"> * Poursuivre le travail sur la respiration, la posture, l'articulation, l'intonation. * Jouer avec sa voix. 	<ul style="list-style-type: none"> * Apprendre à placer sa voix, à parler dans le masque, à respirer convenablement des phrases longues à lire et à dire à haute voix.
Compétences d'ordre communicationnel	<ul style="list-style-type: none"> * Apprendre à se mettre à la place des autres et à oublier ses propres évidences (se décentrer). * Apprendre à regarder les autres quand on leur parle. * Apprendre à écouter et à reformuler ce qui vient d'être dit. 	<ul style="list-style-type: none"> * Apprendre à regarder les auditeurs. * Apprendre à reformuler ce qui a été dit. * Apprendre à utiliser ce qui a été dit dans sa réponse. * Commencer à savoir interpréter les réactions des auditeurs. * Commencer à savoir être ferme dans ses tâches d'animation.
Compétences d'ordre langagier	<ul style="list-style-type: none"> * Commencer à analyser le fonctionnement de la langue et découvrir les différences oral / écrit : <ul style="list-style-type: none"> - sur la segmentation (notion de mot oral et de mot écrit) ; - sur les données signifiantes et leur place respectives dans l'énoncé oral et l'énoncé écrit ; - sur les unités de seconde articulation du langage . 	<ul style="list-style-type: none"> * Commencer à avoir un grand choix de formulations possibles lexicales et syntaxiques. * Apprendre le fonctionnement social de ces variations. * Savoir passer d'une formulation à une autre pour dire la même chose, en fonction des situations.
Compétences d'ordre énonciatif	<ul style="list-style-type: none"> * Apprendre à raconter. * Commencer à apprendre à expliquer et à justifier. * Commencer à savoir improviser rapidement ses propos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Commencer à pouvoir improviser à partir de notes. * Apprendre à expliquer, à raconter, à dire des poèmes et des contes. * Commencer à pouvoir dire d'un ton juste des dialogues écrits.
Compétences d'ordre technique	<ul style="list-style-type: none"> * Poursuivre l'apprentissage de la pratique du micro (ou d'applications d'enregistrement) 	<ul style="list-style-type: none"> * Poursuivre le travail avec micro. * Avoir l'habitude de se voir sur un écran et d'entendre sa voix enregistrée.

¹³ Eveline Charmeux, *Enseigner la prise de parole orale*

¹⁴ Eveline Charmeux, *Quels contenus d'enseignement à l'école primaire ?*

Pour compléter humblement ce tableau, et ceci dans l'optique d'un travail autour de l'évaluation formative assistée des outils enregistreurs (micro MP3), caméra vidéo ou tablette numérique, je rajoute une compétence d'ordre « réflexif et émotionnel » et les contenus d'apprentissage correspondants :

Compétences à développer	Contenus d'apprentissage au cycle 2	Contenus d'apprentissage au cycle 3
Compétences d'ordre réflexif et émotionnel	<ul style="list-style-type: none"> * Accepter de se voir et de s'entendre devant ses pairs * Commencer à apprendre à analyser sa production et celle d'un pair. * Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser 	<ul style="list-style-type: none"> * Accepter de se voir et de s'entendre devant ses pairs * Apprendre à analyser sa production et celle d'un pair. * Critiquer en argumentant ses propos * Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser

Afin de favoriser le développement d'une attitude critique et citoyenne il semblait intéressant d'ajouter ces contenus d'apprentissage. L'apprentissage d'un « *oral citoyen* » est alors envisagé, « un oral qui permet de gérer les conflits, d'organiser les projets, de prendre des décisions ».¹⁵

3.1.2. Oser l'oral mais un oral programmé

Marielle Rispaïl conseille d'« oser l'oral ».¹⁶ Il s'agirait de *réfléchir* sur cette matière, puis de « se risquer » à travailler en classe dans ce domaine, afin d'« analyser » cette pratique. Enfin il faudrait « se risquer » encore en régulant sa pratique suite aux retours d'analyse.

Alors après mûres réflexions, je me *risque* à une proposition de programmation au cycle 3 (en CM1) en accord avec le bulletin officiel N°3 du 19 juin 2008 qui propose les repères suivants pour organiser la progressivité des apprentissages : « Raconter, décrire, exposer, échanger, débattre, réciter, lire à haute-voix. »

Pour les compétences qui relèvent de l'action d'exposer, Joaquim DOLZ de l'université de Genève propose d'aller « vers la construction d'une progression ».¹⁷ Cette progression vers une maîtrise de l'exposé s'appuie sur plusieurs composantes à prendre en compte et développées sous forme de palier.

Pour pouvoir réaliser une progression recherchant l'acquisition de toutes les compétences liées à l'oral à l'école, je vais également prendre en compte certaines de ces composantes et réfléchir à des paliers pour chaque compétence.

Pour le CM1, je propose ci-dessous une programmation de niveau sur 5 périodes. Cette programmation est construite autour de pratiques coutumières de classe, comme la récitation ou la lecture à haute voix, et de « pratiques nouvelles » avec la caméra vidéo, le micro MP3 ou la tablette numérique, comme l'interview, les débats, les contes audiovisuels, ...

¹⁵ Jacqueline Lutherreau – *Reseau Delay N°10* – 2002

¹⁶ Marielle Rispaïl, *Dossier « Oser l'oral » – Cahiers pédagogiques N°400*, « Oser l'oral », janvier 2000

¹⁷ Joaquim DOLZ, *Vers la construction d'une progression* in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 400, « Oser l'oral », janvier 2002

Ces ateliers, activités et projets, que je mets en place depuis plus ou moins longtemps dans mes classes, sont en lien avec les Instructions Officielles et visent le développement des compétences proposées par Eveline Charmeux.¹⁸

Nombreuses activités permettent l'acquisition de plusieurs compétences, mais leur place dans le tableau sous-entend un effort momentané vers une compétence.

Compétences à développer	Contenus d'apprentissages	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Compétences d'ordre physique	Travailler la voix (volume, prosodie, intonation, ...)	Récitations		Chants		Récitations, Voix-off du JT.
Compétences d'ordre communicatif	Non verbal (gestes, expressions faciales)	Récitations et Projet : cinéma burlesque				
	Ecouter pour : Reformuler, utiliser ce qui est dit, interpréter		Débats réglés			Réunions de rédaction du JT
	Posture, regarder les autres	Expliquer ses recherches (math)/ ses hypothèses (Sc.) Exposé libre ou imposé		Expliquer ses recherches (math)/ ses hypothèses (Sc.) Exposé libre ou imposé		Présentation de son sujet du JT
Compétences d'ordre langagier	Enrichir le lexique et la syntaxe	Rituels divers et écoutes orientées (radio, film)				
	Adapter son registre de langue (lexique et sa syntaxe) à la situation.	L'interview de début d'année	Atelier questionner, Atelier vouvoyer Interview à un adulte	Atelier registres de langue	Interview en autonomie	Interviews, et commentaires des journalistes du JT.
Compétences d'ordre énonciatif	Improviser	Jeu de cartes : Il était une fois...		Restitution du récit (au cycle 2 puis au cycle 3)		Invitation orale à la projection du JT et +
	Raconter	Lecture à voix haute (contes) pour sa classe	Lecture à voix haute (contes) Pour les classes de cycle 1			Conte audiovisuel
	Dire avec ton des dialogues écrits			La discut'minute des petits citoyens.com		Le doublage son
Compétences d'ordre technique	Utiliser le micro et la caméra vidéo	Lors des enregistrements				
	Se voir et s'entendre	Lors des projections audiovisuelles privées en classe et sur le blog.				Projection publique du JT et +
Compétences d'ordre réflexif et émotionnel	Analyser sa production (et celles des autres)	projection-analyse critique après chaque enregistrement				
	Accepter les critiques des autres					

Ce tableau montre une articulation des apprentissages entre eux à travers la notion de progression. En effet, c'est surtout aux enfants les plus fragiles qu'un enseignement trop

¹⁸ Eveline Charmeux, *Quels contenus d'enseignement à l'école primaire ?*

parcellaire va nuire le plus. Ce sont justement eux qui auraient besoin de davantage de cohérence, d'articulation et de continuité dans une même année pour construire véritablement des compétences.

Cette proposition de programmation va permettre aux élèves de pouvoir véritablement construire des apprentissages en mettant « en réseau les compétences et les connaissances travaillées et en les réinvestissant »¹⁹.

Dans le cadre de ce mémoire je n'expliciterai de façon détaillées que les pratiques dites « nouvelles » au travers desquelles les compétences langagières sont développées. Les autres pratiques, plus classiques, sont explicitées dans des tableaux.

Vous pouvez trouver, pour chacune d'entre elles, des exemples de productions sur mon site internet « école et vidéo ».²⁰ (Annexe 4)

3.2. Progressivité des apprentissages de l'oral

Les pratiques de classe suivantes programmées en cycle 3 ont pour objectif de conduire l'élève à s'exprimer en adoptant un comportement langagier et un niveau de langue adapté aux situations.

Une première approche des situations de communication orale me permettra de faire certains diagnostics tout en diminuant chez l'élève la charge émotionnelle que représente l'activité. Je considère ces premières situations comme situations de références et seront proposées trois ou quatre fois durant l'année comme situation d'évaluation formative.

Ensuite les activités rituelles et les *pratiques nouvelles* débouchant sur des projets motivants donneront aux élèves l'envie et les outils pour progresser en langue orale.

Je vais donc, tout au long de l'année, « mettre en évidence des *invariants* et des *variations* par la confrontation de *situations variées* » comme le propose Claudine Garcia-Debanc.²¹

3.2.1. Dispositifs pédagogiques favorisant la prise de parole de tous et l'élaboration d'un parcours d'apprentissage

3.2.1.1. Evaluations diagnostiques et formatives : prise de parole et réflexions.

En début d'année, je propose à mes élèves six situations de référence servant d'évaluation diagnostique pour savoir où ils se situent au niveau de la production orale : 1) l'interview de début d'année, 2) raconter une histoire, 3) la lecture à haute voix, 4) la récitation, 5) l'exposé et 6) le débat réglé.

Ces situations de référence seront reprises plusieurs fois pendant l'année et serviront d'évaluation formative.

L'ordre de passation défini ci-dessus est réfléchi car il propose une progression prenant en compte la difficulté émotionnelle présente pour chaque situation de production orale. Les émotions à gérer lors d'une production orale font partie d'une des composantes de l'oral qu'il faut prendre en compte pour analyser les réussites et les échecs des apprenants, trouver des solutions et faire en sorte qu'ils progressent. Parmi les difficultés émotionnelles que mes élèves doivent surmonter pour s'engager pleinement dans l'oral, la plus habituelle est la peur

¹⁹ Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, 1992

²⁰ Philippe Hatat, *école et vidéo* : <http://phatata.wix.com/ecolevideo#!videos-cycle-3/c19cn>

²¹ Claudine Garcia-Debanc, *Évaluer l'oral, Les dossiers de l'éducation prioritaire*, 2002

de l'échec face aux pairs. Parfois, un sentiment d'incompétence et une pauvre estime de soi rendent difficile la tâche de production d'oral. (Annexe 5)

Les situations de production d'oral proposées lors de ces évaluations diagnostiques sont identifiées dans le tableau ci-dessous pour comparer leur indice de difficulté émotionnelle (IDE) et organiser ainsi leur passation.

Situation de production orale lors d'une évaluation diagnostique.	Production orale =1 orale et non verbale =2	Dispositif individuel= 0 collectif = 1	Support écrit Avec = 0 Sans =1	Interaction Sans = 0 Avec = 1	Observa- -teur(s) Sans = 0 Avec = 1	Public Sans 0 Elèves de la même classe 1 Elèves d'autres classes et parents 2	IDE
1) Interview de début d'année	1	0	0	0	0	1	2
2) raconter une histoire*	1	0	0	0	0	0	1
3) Lire à haute voix	1	1	0	0	0	1	3
4) Réciter*	2	1	1	0	0	1	5
5) Exposé	2	1	1	1	1	1	7
6) Débat*	2	1	1	1	1	1	7

* situation proposée en cycle 2 (avec mes CP actuels)

Cette progression dans les premières productions orales donne du temps aux élèves pour s'adapter à leur nouvelle classe. Elle me permet aussi d'installer progressivement un climat de confiance dans ma classe pour permettre à tous les élèves d'oser s'exprimer en fin de premier trimestre lors du premier débat de l'année.

Dès le premier jour de classe, sous forme de jeu de présentation et en manipulant le matériel audiovisuel (caméra vidéo, microphone, trépied), les élèves vont se poser des questions pour mieux se connaître. C'est la situation que j'appelle « *l'interview de début d'année* ».

C'est pour moi l'occasion de diagnostiquer le niveau de langue du journaliste-en-herbe en analysant la structure de sa phrase interrogative, adaptée ou non à la situation de communication. L'improvisation de l'interviewé est également diagnostiquée. (Grille d'observation pour le maître : Annexe 8)

L'objectif pour l'élève est d'oser prendre la parole devant les autres. Il doit aussi contrôler ses émotions.

L'intégration du matériel audiovisuel donne une autre dimension à la tâche de présentation des élèves en début d'année. Ces derniers, enthousiasmés par la manipulation des objets technologiques, sont motivés et rentrent tous dans l'activité. La dynamique donnée par la rotation des rôles du tournage entraîne même les plus timides dans l'action. Même peu sûr d'eux, ils peuvent s'appuyer sur l'imitation des précédents journalistes. Tout le monde participe ! Chaque élève produit !

Suite à cette situation, je montre les enregistrements aux élèves. Cette première projection n'a pas pour but de réfléchir sur les productions. La *métacognition* n'est pas possible car l'émotionnel prend tout de suite le dessus. Comme c'est la première fois qu'ils se voient sur l'écran, les rires et les commentaires fusent. C'est normal et cela met une bonne ambiance dans la classe. Certains font l'autruche. Ils se cachent les yeux et bouchent leurs oreilles pour ne pas se voir et ne pas entendre leur voix, différentes de celle qu'ils entendent lorsqu'ils parlent. Pas facile au début d'accepter de se voir et de s'entendre, mais les élèves s'y habituent assez vite surtout si un climat de tolérance est présent en classe (voir partie 3.2.3.1)

Lorsque certaines moqueries se mêlent au brouhaha émotionnel, quelques remarques techniques sur le cadrage ou la tenue du micro calment rapidement les choses. J'en profite pour rappeler aux élèves un des objectifs de l'école : « apprendre et dans ce cas améliorer son oral. On a tous le droit à l'erreur... c'est par la coopération et l'entraide que tout le monde pourra progresser et réussir ! » Je crée immédiatement un affichage auquel on se réfèrera souvent : « *On a tous le droit à l'~~erreu~~ erreur !* » (Annexe 7)

Cette activité n'étant qu'une évaluation diagnostique, cette première situation d'interview me permet d'analyser en particulier la production orale du journaliste. Cinq critères d'observation des compétences langagières du journaliste sont analysés dans un tableau individuel proposé en annexe, dont celle sur le savoir formuler une interrogation qui est l'essence même de l'activité de journalisme : poser des questions pour obtenir des informations.

Une deuxième projection est proposée quelques jours plus tard, avec cette fois comme objectif une première évaluation de la part des élèves eux-mêmes des compétences langagières engendrées par l'activité.

Pour faciliter cette tâche encore difficile, je propose aux élèves une fiche d'observation de l'interview. Les critères d'observation y sont transcrits sous forme de savoir-faire (Je sais... / Il sait...) (Annexe 6) Mise sous pochette plastique, elle permet à tous les élèves de la compléter avec un feutre effaçable lorsqu'ils observent.

Ce moment est une phase de *métacognition* intéressante car elle permet alors à l'élève « d'effectuer un retour sur son propre processus d'apprentissage et d'interroger, de l'extérieur en quelque sorte, avec l'aide de ses pairs, de ses maîtres et des supports culturels nécessaires, la dynamique même du transfert de connaissance. C'est une manière de travailler sur ce transfert en n'étant plus dans le processus mais face au processus. »²² En effet lorsqu'il analyse sa propre fiche d'observation voyant aisément ses réussites et ses échecs symbolisés par une croix dans les colonnes respectives *oui* et *non* il prend conscience de ses réussites (oui) et du chemin qu'il lui reste à parcourir pour intégrer, maîtriser tous les savoir-faire pour l'activité.

Attention cependant aux « dérives contre-productives et aux dérives destructrices »²³ que cette activité d'analyse de la production des pairs peut engendrer, surtout en ce début d'année : les remarques volontairement ou maladroitement désobligeantes peuvent entraîner les élèves à se taire et à rentrer en opposition avec l'activité d'analyse.

Interview de début d'année (IDE = 2)	
Textes officiels : « Écouter et prendre en compte ce qui a été dit. Questionner afin de mieux comprendre. » Compétences spécifiques visées : <i>d'ordre langagier et d'ordre technique.</i>	
Description	Chaque élève prépare et pose des questions, un micro à la main, à un de ses camarades pour mieux le connaître. La production est enregistrée avec une caméra (image et son) par une équipe de tournage constituée des élèves de la classe. (Annexe 9)
Réussite(s)	Nombreuses questions ouvertes qui permettent à l'interviewé de s'exprimer et de donner les informations attendues.
Difficulté(s) rencontrée(s)	Un niveau de langue non adapté à la pratique social de référence. Des erreurs de syntaxe de la part du journaliste comme de l'interviewé. Déviances destructrices ²⁷ lors de la projection-analyse.
Remédiation(s) possible(s)	Prise de conscience du rôle du journaliste : verbaliser sur les questions ouvertes bien posées, et voir des exemples d'interviews télévisées. Exercice de structuration sur le niveau de langue et sur la syntaxe.

²² Philippe Meirieu, *Frankenstein pédagogue*, 1996

²³ Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, 1992

	Mise en place de nombreuses situations d'interviews (autres élèves, professeurs, visiteurs, ...)
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------

**

Je fonctionne ainsi pour toutes les autres situations d'évaluations diagnostiques s'appuyant sur ces situations de communication orale de référence.

Les productions sont enregistrées puis écoutées et analysées par des élèves impliqués dans la réussite de tous, utilisant des outils simples, construits/modifiés et réfléchis ensemble.

Lorsque je souhaite évaluer la syntaxe de l'oral qui ressemble à celle de l'écrit (oral scriptural), je propose l'activité « Raconter une histoire ». Ici l'enregistrement sonore et la transcription sont nécessaires à une bonne analyse post-production.

Raconter une histoire (IDE = 1)	
Textes officiels : « <i>inventer des histoires, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.</i> »	
Compétences spécifiques visées : <i>d'ordre langagier (syntaxe et lexique), énonciatif et technique</i>	
Description	Chaque élève passe seul devant le micro (hors d'écoute des autres élèves de la classe) pour raconter une histoire présentée sous forme d'images séquentielles. La production est enregistrée avec un micro-enregistreur MP3.
Réussite(s)	Respect de la structure de l'histoire : enchaînement cohérent des idées.
Difficulté(s) rencontrée(s)	Productions pauvres au niveau grammatical et lexical (formulations types des histoires racontées absente / peu de connecteurs logiques, temporels / lexique de base et non spécifique / formulation syntaxe de l'oral comme en récré / Peu de pronominalisation / ...) <i>(voir transcription (Annexe 10) et tableau d'analyses (Annexe 11))</i>
Remédiation(s) possible(s)	Lire et écouter des histoires (contes, romans, récits, ...) Travail spécifique sur des compétences d'ordre énonciatif et langagier. Rituels et exercices de structuration sur les connecteurs, la syntaxe de l'écrit... Jeux d'invention d'histoire (cartes) + Activité de restitution du récit.

**

Les situations suivantes sont celles qui ont les indices de difficulté émotionnelle les plus forts. La raison principale de ces indices plus élevés est le passage devant un public de pairs. C'est ce moment où l'élève passe seul devant ses pairs et perçoit que les regards sont fixés sur sa personne et non sur ce qu'il va dire. C'est quelque chose qui induit chez l'enfant *une situation d'angoisse*: il est livré au regard des autres. Je sais que les situations à venir vont être angoissantes mais il me faut aussi pouvoir diagnostiquer les compétences émotionnelles, savoir quel élève est plus ou moins en situation de stress lorsqu'il passe devant un public.

Lecture à haute voix (IDE = 3)	
Texte officiels : « <i>Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un texte d'une dizaine de lignes, après préparation.</i> »	
Compétences spécifiques visées : <i>d'ordre énonciatif et d'ordre physique.</i>	
Description	Chaque élève passe seul devant la classe pour lire à haute voix un passage

	d'un oralbum ²⁴ (version pour Grands) (Annexe 12), préparé à la maison.
Réussite(s)	Beaucoup d'élèves proposent une lecture fluide. Quelques élèves ont déjà une certaine aisance pour l'expressivité (intonation, prosodie, ...)
Difficulté(s) rencontrée(s)	Débit trop rapide Déviance non-productive ²⁵ et bruyante lors de l'écoute.
Remédiation(s) possible(s)	Avoir un projet de lecture ayant du sens et motivant (lire aux autres classes) Une préparation fine de la lecture en classe, guidée par l'enseignant ou des élèves tuteurs. Codage du texte à lire. Travail spécifique sur les points de fixation en lecture. Répétition et entraînement en utilisant les élèves en réussite comme tuteurs. Travail sur la posture, les expressions du visage et la voix pour faire passer les émotions. (Etude des films burlesques muets, et exercices de mime)

**

La récitation (IDE = 5)	
Texte officiels : « <i>Dire de mémoire de façon expressive...</i> » Compétences spécifiques visées : <i>d'ordre énonciatif et d'ordre physique.</i>	
Description	Chaque élève passe seul devant la classe pour réciter la poésie choisie.
Réussite(s)	Quelques élèves osent une expressivité engagée. Ces élèves connaissent parfaitement leur texte.
Difficulté(s) rencontrée(s)	Débit trop rapide. Volume faible chez certains élèves. Déviance non-productive et bruyante lors de l'écoute.
Remédiation(s) possible(s)	Caractère choisi pour donner du sens à l'activité. ²⁶ Un léger travail de compréhension du lexique. (pas de compréhension de texte : chacun son interprétation. ²⁷) Nouveau travail sur les émotions. Répétition et entraînement à partir d'un enregistrement audio (d'un élève, de l'enseignant ou d'un artiste/conteur) pour les élèves en échec sur l'expressivité (intonation, prosodie).

**

L'exposé (IDE = 7)	
Texte officiels : « <i>exposer : Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.</i> » Compétences spécifiques visées <i>d'ordre communicationnel et d'ordre physique.</i>	
Description	Chaque élève passe seul devant la classe pour exposer sur le thème choisi (chapitre travaillé). Support de l'exposé : un diaporama (type power point)

²⁴ Philippe Boisseau, *Les Oralbums Maternelle*.

²⁵ Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, 1992

²⁶ Philippe Perrenoud rappelle avec évidence que « le sens d'une activité, pour n'importe qui, dépend fortement de son caractère choisi ou non et que lorsque l'activité elle-même est imposée, son sens dépend encore de la possibilité de choisir la méthode, les moyens, les étapes de réalisation, le lieu de travail, les échéances, les partenaires. » (Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 1999)

²⁷ « *la poésie est le lieu de la problématisation et pas le lieu des réponses. Donc, chacun la vit à sa manière.* » Jean Pierre Siméon, professeur d'IUFM et poète, *Conférence sur la poésie*, 2001 (source internet)

	projeté avec le vidéoprojecteur.
Réussite(s)	Choix de la police d'écriture et des images très satisfaisante. Une idée par diapositive. Un élève a montré des attitudes excellentes d'exposant (posture, voix)
Difficulté(s) rencontrée(s)	Support illisible (superposition de couleurs inadéquates texte/fond) Recours à la lecture à haute voix lorsqu'il y a un support trop chargé en texte ou lorsque le contenu est trop compliqué. Utilisation d'un lexique inapproprié à l'auditoire. Le discours n'est pas bien organisé. Posture et regard vers le tableau et pas vers l'auditoire (timidité et « insécurité élocutive » ²⁸) Contre-production liée au stress.
Remédiation(s) possible(s)	Nouvelle formation TUIC sur le diaporama (esthétique et efficacité du message à passer : imagé, peu de texte, ...) Organiser le discours en organisant les diapositives. (vers une syntaxe de l'oral) Travaux sur le résumé, sur dégager l'idée essentielle, sur la prise de note. Préparation et répétition guidée par l'adulte ou un élève tuteur (souci de compréhension). Travail avec un psychologue.

**

Pour diagnostiquer les compétences communicationnelles relevant de l'argumentation je choisis **le débat**. Selon B. Schneuwly et J. Dolz, c'est un des six genres oraux qui offre la possibilité de développer les « capacités argumentatives orales » des élèves et qui de plus est « un genre relativement bien défini, dont les élèves possèdent souvent une certaine connaissance sur laquelle il devient possible de s'appuyer ».²⁹

Après plusieurs semaines d'école et de situations de communication différentes, les élèves se connaissent mieux et semblent avoir pris confiance dans et hors de la classe.

Il est temps pour moi de lancer un débat oral, de proposer un « espace de discussion externe » comme le suggère Bruno Seweryn. Cet Inspecteur de l'Education Nationale insiste sur le fait « qu'ouvrir des espaces de discussion externes est un véritable enjeu citoyen. Les enfants, quand ils jouent ainsi avec leur langage, s'en distancient, apprennent à l'utiliser réellement et ne s'intéressent pas uniquement aux formes scolaires attendues. On semble alors observer des déplacements dans la manière dont l'élève se positionne par rapport à son oral, la manière dont il l'envisage et le donne à voir. Parler pour de vrai ! »³⁰

Le débat (IDE = 7)	
Texte officiels : - <i>Écouter et prendre en compte ce qui a été dit. (CE2)</i> - <i>Questionner afin de mieux comprendre. (CE2)</i> - <i>Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. (CE2)</i> - <i>Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse. (CM1)</i>	
Compétences spécifiques visées : <i>d'ordre communicationnel et d'ordre physique. (compétences argumentatives)</i>	
Description	Les élèves de la classe sont dans un cercle de discussion. L'enseignant est

²⁸ Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, *Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'élucubration dans l'exposé scolaire*, in *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités* de Marielle Rispaïl - 2005

²⁹ Joaquim Dolz et Bernard Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral : Introduction aux genres formels à l'école*, 1998

³⁰ Bruno Seweryn, *Parler avec la parole de l'autre*, in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 400, « Oser l'oral », janvier 2002

	<p>hors du cercle. Le débat et son thème sont introduits par une question. Au préalable, une bande-dessinée et des courts-métrages sur le thème ont été étudiés. (Annexe 13)</p>
Réussite(s)	<p>Un peu plus de la moitié de la classe a pris la parole. (14 élèves / 24) La parole de l'autre est respectée. Personne n'interrompt. Une ambiance d'écoute est présente dans la classe. Il n'y a pas d'aparté.</p>
Difficulté(s) rencontrée(s)	<p>Obligation de relancer le débat. Les « grands parleurs »³¹ monopolisent la parole. (3 élèves) Les « petits parleurs »³⁵ ne disent pas un mot. (10 élèves / 24) Les élèves s'adressent à l'enseignant et non aux autres élèves. Lancement d'idées, d'exemples, mais pas d'analyse, pas d'argumentation.</p>
Remédiation(s) possible(s)	<p>Groupe de débat restreint. (« moyens et grands parleurs »³⁵ peuvent former un groupe de discussion. L'autre sera constitué des « petits parleurs »³⁵) La bonne écoute est propice pour apprendre à Reformuler / Synthétiser / Résumer et Réfuter.³² Des rôles d'observation sont donnés aux élèves qui ne participent pas au débat. Un des grands parleurs prend le rôle du meneur du débat (distribuer la parole, rendre compte des solutions apportées en fin de débat). Le thème doit être choisi par les élèves (notamment par les petits parleurs). Lectures, recherche et production d'écrits sur le thème avant le débat.</p>

Toutes ces situations de communication de référence qui me servent d'évaluation diagnostique en début d'année me confortent, après analyse, dans l'idée qu'il faut que je travaille les différentes composantes de l'oral et les différents oraux. La complexité et le nombre de compétences à viser obligent la programmation proposée précédemment.

Ces situations réalisées en début d'année n'auront pas toutes été de vraies situations de communication. Un peu artificielles et ayant peu de sens pour les élèves, car ni choisies par eux-mêmes, ni intégrées explicitement dans un projet, elles m'auront tout de même permis de diagnostiquer l'oral chez mes apprenants.

L'identification des difficultés de chacun de mes élèves montre bien que les efforts à fournir pour les enfants sont loin d'être les mêmes pour tous.

Philippe Meirieu différencie les élèves en « difficulté » et ceux en « échec ». ³³ Agnès Florin identifie les « petits, moyens ou grands parleurs ». ³⁴ Halima Przesmycki évoque ce qui caractérise l'hétérogénéité des élèves : « différences cognitives, socioculturelles et psychologiques ». ³⁵ Ces trois chercheurs confirment qu'un travail important est à faire pour que chaque élève rentre dans les apprentissages de la langue orale à son rythme. Il semble en effet important de proposer des situations de langage structurées avec des entrées variées et répétées dans le temps si on veut viser les progrès de tous. Il faut donc penser à des activités spécifiques, des rituels, mais aussi à une diversification et une différenciation dans les

³¹ Agnès Florin, *Parler ensemble en maternelle*, 1995

³² « Les élèves des premiers degrés de l'école primaire peuvent, d'une manière relativement simple, apprendre à exprimer leur point de vue et le justifier systématiquement avec une ou deux raisons [...] Il [l'élève] devra entrer en dialogue avec les autres, développer ses propres arguments en fonction des arguments de l'autre, formuler des objections aux arguments de l'adversaire etc. » Joaquim DOLZ et Bernard SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral : Introduction aux genres formels à l'école*, 1998

³³ Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment*, 1987

³⁴ Agnès Florin, *Parler ensemble en maternelle*, 1995

³⁵ Halima Przesmycki, *Pédagogie différenciée*, 1991

situations de communication. Etablir alors un parcours individualisé pour chaque élève en difficulté ou en échec semble une nécessité.

Aux pratiques habituelles et aux pratiques nouvelles collectives s'ajoutent donc des pratiques orales différenciées. Tous les élèves progressent donc à leur rythme avec pour finalité une participation active et efficace de tous dans les projets audiovisuels de l'année.

De plus, les réflexions avant la tâche (vers une « clarté cognitive »³⁶) et après la tâche (« évaluation formative » – « métacognition » - « régulation ») permettront à tout moment de confronter les représentations et faire ainsi progresser tous les élèves dans tous les domaines de l'oral.

Un lourd 'chantier' qui demande de l'organisation, de la préparation, du temps, du matériel et de l'aide. Il faut rester humble et se rappeler que ce travail ne se fait pas seul dans sa classe. Il est important de travailler en équipe dans la logique des cycles et en partenariat avec les familles bien sûr et aussi avec d'autres partenaires comme le RASED, le médecin ou le psychologue scolaire...

Fort de cette expérience antérieure et convaincu de la nécessité de développer les compétences de l'oral tout au long de la scolarité, cette année, avec mes élèves de CP, j'ai essayé de mettre en place une progression. Je propose le même type de tableau que pour le CM1, représentant également une programmation sur cinq périodes (voir Annexe 24) en ayant toujours les repères du bulletin officiel en vigueur pour organiser la progressivité des apprentissages : « Raconter, décrire, échanger, débattre, réciter, lire à haute-voix. »

Cette année, au cycle 2, je n'utilise, en évaluation diagnostique, que trois des situations de communication précédentes :

- L'activité « Raconter une histoire » à partir d'images séquentielles qui me permet d'analyser la richesse des productions et la qualité de leur syntaxe ;
- « Réciter une poésie », afin de déceler les élèves qui ont des facilités à se produire devant un auditoire et ceux qui ont le plus besoin de travailler le côté émotionnel de la tâche ;
- « Débattre » en instruction civique et morale, en guise d'observation des prémices de l'échange réglé, afin d'identifier les élèves à l'aise dans la prise de parole réfléchie, restant dans le sujet, et commençant leur entrée dans le discours argumentatif.

Pour chacune de ces situations les difficultés des CP ne diffèrent guère de celles des CM1.

Preuve qu'un réel travail dans tous les niveaux de classe est à réaliser et qu'une vraie programmation entre tous les cycles de l'école doit être abordée.

3.2.1.2. Activités rituelles et ateliers d'oral.

Je propose deux activités rituelles à l'oral par semaine. (Annexe 14) Les autres jours de la semaine ce sont des rituels mathématiques qui prennent la relève. Ce sont des rituels proposés en classe entière. Ils demandent certaines fois la participation orale de tous et requièrent d'autres fois l'intervention de deux ou trois élèves. Dans ce deuxième cas un système de tirage au sort (annexe 15), permet de choisir les participants. Ainsi tous les élèves de la classe participeront. Les « grands parleurs »³⁸ auront le même nombre d'interventions que les « petits et moyens parleurs » lors de ces activités rituelles.

La progression des rituels à l'oral, proposée en annexe 14, montre le caractère répétitif mais à la fois varié de ces situations. Les mêmes rituels sont programmés plusieurs fois, donnant ainsi une chance à tous d'y participer et de mieux les appréhender que ce soit au niveau des savoirs à acquérir que des attitudes à avoir. Leur diversité permet de varier les exercices. Une compétence professionnelle que Philippe Perrenoud pointe ici comme « l'art de faire de la

³⁶ John Downing in Chantal Mairal et Patrick Blochet, *Maîtriser l'oral*, 1998

diversité la règle, la standardisation des activités n'apparaissant que de cas en cas pour des raisons spécifiques. »³⁷

Ces activités rituelles ont lieu au tout début de la journée. C'est la première phase de la journée de classe qui donne le « ton » à l'ensemble de l'activité ou de l'enseignement. André de Peretti et François Muller soulignent l'importance de la manière de commencer un cours. Ils conseillent « d'y prendre garde et d'éviter les automatismes. »³⁸ L'analyse et la réflexion sur les types d'entrées en classe (avant, après ou en même temps que les élèves) offrent également des possibilités de varier la mise en place de ces activités rituelles qui, chaque jour, impliquent de manière différentes mes apprenants.

Des ateliers d'expression orale sont proposés tout au long de l'année à travers les jeux dramatiques, à travers les activités physiques d'expression. Des situations ludiques durant lesquelles les élèves sont dans l'action expressive avec leur corps et qui permettent de dédramatiser et de se familiariser avec le regard des autres. Lors de ces situations les élèves savent que le regard des autres ne porte pas sur leur propre identité.

Parfois des enregistrements audiovisuels sont faits. Ils permettent de réfléchir sur les productions réalisées et d'être précis dans les analyses. La pause avec arrêt sur image, le retour en arrière, le ralenti, ..., sont autant de procédés techniques qui facilitent une argumentation précise basée sur du vérifiable et aident à prendre du recul sur ce qui vient d'être produit.

Lors de ces projections-analyses l'élève s'habitue à se voir et à être vu par ses pairs. Il prend aussi conscience de sa voix. Lorsque les critiques sont constructives, il les accepte facilement car la preuve est là, en son et en image. C'est donc un premier pas vers l'acquisition des compétences émotionnelles et réflexives : l'acceptation de se voir et de s'entendre devant ses pairs ; et l'acceptation de la critique de l'autre pour pouvoir progresser.

3.2.1.3. Pratiques nouvelles

3.2.1.3.1. Des projets motivants et rassurants au cycle 3

La classe ne doit pas être un laboratoire morne où des situations d'apprentissage artificielles, non pourvues de sens pour l'élève, viendraient conforter l'enseignant dans sa pratique de l'oral. L'oral est fortement lié à la personnalité, à sa « manière d'être avec les autres »³⁹. Difficile pour l'élève de s'exprimer, de partager ses émotions avec ses pairs si l'activité elle-même ne le touche pas profondément et émotionnellement. Difficile aussi si l'ambiance est lourde et qu'un climat hostile et moqueur est présent. Le développement d'une capacité à vivre ensemble, l'acquisition des attitudes citoyennes verbales comme non verbales doivent permettre aux élèves de se sentir mieux en classe et de s'exprimer devant les autres avec plus de liberté. Jacques Salomé constatait, en 1991, que « la relation scolaire actuelle ne propose pas de temps, d'espaces, de lieux, suffisants pour le retour de l'influence de l'autre, celle de l'enfant vers les adultes qui l'entourent. Des conduites de fuite, de soumission et d'opposition ouvertes ou larvées seront le prix à payer de ce déséquilibre. »⁴⁰

Avec une approche rassurante de l'enseignant et un climat de confiance où le statut de l'erreur n'est plus source de moquerie mais d'entraide, les élèves oseront s'exprimer devant

³⁷ Philippe Perrenoud, *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, 1999 (source internet)

³⁸ André de Peretti et François Muller, *Mille et une propositions pédagogiques : Pour animer son cours et innover en classe*, 2008

³⁹ *Bulletin Officiel Hors-série N° 3* du 19 juin 2008

⁴⁰ Jacques Salomé, *T'es toi quand tu parles*, 1991

et avec leurs camarades, aussi bien dans les situations mises en place par l'enseignant que dans les échanges routiniers. En prenant confiance en eux, dans un climat de classe propice, les enfants sont moins souvent amenés à fuir un débat ou à rentrer en opposition. Pour ce faire, les situations proposées par l'enseignant devront constituer des déclencheurs de parole appropriés. L'école, la classe, la cour de récréation, de nouvelles personnes, des correspondants ou toute autre « médiation culturelle »⁴¹, sont autant d'entrées possibles pour motiver les élèves à « oser prendre la parole »⁴² et à participer activement aux activités orales « pour et à apprendre ».⁴³

L'utilisation des outils audiovisuels, manipulés par les élèves eux-mêmes, est également une grande source de motivation pour faire entrer les élèves, même timides, dans la production orale. L'approche de ces pratiques nouvelles relevant des TUIC est proche du monde des élèves. Ils y sont confrontés tous les jours au travers des différents supports disponibles à la maison ou ailleurs : radio, chaîne-hifi, téléviseurs, ordinateurs, tablettes numériques, Smartphones et autres baladeurs de dernière génération exposent en permanence l'utilisateur à des informations visuelles et sonores. La manipulation des objets créateurs de sons et d'images lors des activités proposées donne une nouvelle place à l'enfant. Au travers des productions réalisées en classe, l'apprenant est tour à tour producteur, diffuseur, spectateur actif et critique des productions qu'il entendra et/ou verra sur ces nouveaux objets technologiques. Quoi de plus motivant que de commencer à apprivoiser un monde si attractif mais si complexe ?

3.2.1.4. Projets audiovisuels : CMTV1 - la télévision de classe des CM1

Pendant plusieurs années, j'ai réalisé avec mes élèves une télévision de classe appelée CMTV2 depuis sa première parution en 2008 avec mes anciens CM2. Chaque année deux ou trois projections aux classes du cycle 3 étaient effectuées.

Sur la plupart des chaînes de télévision plusieurs programmes étaient proposés : de l'émission culturelle à l'information en passant par le divertissement et la publicité.

Le Conseil Supérieur de l'Audiovisuel annonce clairement l'impact que peut avoir la télévision sur les enfants. Les avantages (« stimulation, ... ») et inconvénients (« passivité, ... ») apportés par la télévision laissent à penser que l'adulte a un rôle à jouer dans le domaine audiovisuel et que l'enfant doit être accompagné. « Jusqu'à huit ans, un enfant ne devrait regarder que des émissions conçues pour la jeunesse ; le journal télévisé, en particulier, n'est pas adapté à sa sensibilité. »⁴⁴

Mes élèves avaient, tous, déjà vu le journal télévisé, regardaient tous les publicités et diverses émissions tout public. Pour les accompagner dans ce domaine il me semblait intéressant d'être acteur afin de devenir un spectateur actif et critique devant les écrans.

« Entre 6 et 10 ans, la pensée de l'enfant se construit et lui permet de faire le lien entre ce qui est réel et ce qui ne l'est pas. Dès 6 ans par exemple, l'enfant commence à analyser, à comprendre. Il commence à avoir une certaine expérience des images et peut les commenter. »⁴⁸

Comprendre et analyser seul comment les images sont produites sont des compétences complexes qui demandent un guidage de l'adulte, expert dans ce domaine. S'essayer à produire des images permet de mieux appréhender ce milieu et de connaître les possibilités techniques de passation d'informations, de messages, d'idées par et avec l'image et le son.

⁴¹ Serge Boimare, *L'enfant et la peur d'apprendre*, 2^{ème} édition 2004

⁴² *Bulletin Officiel Hors-série N° 3* du 19 juin 2008

⁴³ Inspection Générale de l'Éducation Nationale (Jean Hébrard), *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire – Rapport 2000*

⁴⁴ Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, *L'impact de la télévision* (source internet sur CSA.fr)

Les activités audiovisuelles avec la caméra vidéo que je mets en place en classe vont dans ce sens. Elles demandent la présence de l'oral et ainsi un double objectif est proposé : développer la communication orale et le sens critique à travers la création de productions audiovisuelles. Ce sont des « pratiques sociales de référence »⁴⁵ proches de celles proposées par l'équipe de Bernard Schneuwly, en Suisse, qui consistent à travailler les genres de l'oral. Les étapes de conceptions des projets, les étapes de réalisation et les étapes de tournages sont autant de situations d'oral demandant production, compréhension, analyse et argumentation.

A chaque rentrée mes nouveaux élèves, anciens spectateurs, me demandaient si nous allions faire CMTV2. Je voyais bien qu'ils étaient motivés et qu'ils avaient envie, à leur tour, de passer sur l'écran géant du théâtre devant les autres classes, de passer devant et derrière la caméra. Je leur rappelais que produire le journal demanderait de leur part discipline, respect des règles, des idées, de l'imagination et, surtout, travailler vite et bien dans tous les domaines pour faire cette activité qui prend du temps. Je ne leur disais pas que le travail en français, en mathématique ou en éducation civique nous servirait pour réaliser des émissions, des documentaires, ... Ils s'en rendaient compte et l'analysaient généralement très bien pendant l'année.

Après quelques petites activités (comme l'interview, citée plus haut) qui permettaient d'appréhender le matériel tout en développant des capacités et des attitudes au niveau de la langue orale et écrite, je proposais de vrais projets (quand ils n'étaient pas déjà proposés par les élèves eux-mêmes qui avaient déjà assisté aux projections des années précédentes).

Le journal télévisé et la publicité étaient les deux projets phares qui attiraient le plus et que les élèves réclamaient dès le premier jour d'école. Les contes audiovisuels et les activités de doublage son, n'étaient pas les premiers projets sollicités car ils n'impliquaient pas de présence physique des élèves sur l'écran. Seulement leurs voix étaient entendues lors des projections.

Prenant en compte la motivation de mes élèves, leurs capacités de travail et mes envies je lançais dès le deuxième trimestre ce projet de télévision de classe. Un projet auquel j'apportais une grande importance quant au rendu final : Avoir un produit fini propre, respectant les critères de présentabilité à un public (esthétique et compréhensible) est une preuve de respect.

Les élèves adhéraient au projet, conscients de mes exigences. Je prenais alors le rôle du réalisateur qui tenterait à chaque enregistrement de tirer le meilleur de ses acteurs. Contrairement au théâtre, l'utilisation de l'enregistrement et du montage (audiovisuel) permet d'atteindre ce niveau d'exigence avec tous les élèves. Tous participent et tous peuvent prétendre aux grands rôles !

Le conte audiovisuel et le doublage son (Annexe 17)	
Texte officiels : « Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive ... » Compétences spécifiques visées : d'ordre énonciatif, d'ordre physique et d'ordre technique.	
Description	Un conte, existant ou inventé, est (ré)écrit puis oralisé. Enregistré, il sera superposé comme voix off à un vidéogramme réalisé ou non par les élèves (animation stop-motion, marionnettes) Plusieurs rôles à jouer : <i>Le Conteur/doubleur</i> (lis à haute voix) ; <i>Le script</i> (vérifie la justesse, le respect du texte) ; <i>L'ingénieur</i> (vérification technique de la prise de son) ; <i>Le réalisateur et ses assistants</i> (observateurs des compétences physiques liées à la voix).
Réussite(s) attendues	Gros progrès sur le travail technique de la voix (prosodie) et sur la lecture à haute voix. Peu d'élèves en échec de lecture.

⁴⁵ Jean Louis Martinand, *Pratiques sociales de référence et compétences techniques*, 1981 (in source internet)

Difficulté(s) probable(s)	Débit trop rapide. Pour le doublage son : difficulté pour coller son discours avec les images.
Remédiation(s) possible(s)	Découpage du texte en fonction des respirations puis répétition et entraînement avec des élèves tuteurs. Modifier le dialogue écrit. <i>Technique du perroquet.</i> ⁴⁶

**

Le journal télévisé (Annexe 17) est un projet à long terme qui fait référence à la vie de l'école et qui demande aux élèves de réinvestir toutes les compétences de l'oral visées pendant l'année. Je ne mets pas (encore) en place de projets télévisés tout au long de l'année mais seulement sur des fins de trimestre, bien que les sujets de reportages concernent la vie de l'école depuis la rentrée des classes.

Ce projet transdisciplinaire, concernant en particulier le français et les arts visuels, permet de travailler toutes les compétences langagières lors des différentes étapes. Les réunions de rédactions sont des moments de communication argumentative. Lors des premières réunions les élèves font des propositions de reportages qu'ils argumentent. Ces choix sont validés ou non par la classe. Les réunions suivantes, en début et en fin de journée, servent à organiser le travail à effectuer et rendre compte du travail réalisé ce jour. Un moment de prise de parole pour tous.

Plusieurs rôles sont à jouer pour réaliser un journal télévisé de classe.

Il y a les rôles techniques comme le cadreur, l'assistant du cadreur, l'ingénieur son, l'accessoiriste ou l'éclairagiste.

Il y a également les rôles journalistiques, comme les JRI (journalistes reporters d'images) qui vont sur le terrain pour filmer, pour interviewer... Mais aussi les commentateurs qui vont préparer des commentaires voix-off et les présentateurs du journal télévisé, qui comme leur nom l'indique présentent le journal télévisé. Ces derniers sont sélectionnés par la classe après un casting si plusieurs souhaitent jouer ce rôle. Ils ont un rôle complexe car ils doivent se renseigner auprès des différents groupes de travail sur les reportages pour connaître les différents sujets traités, leur contenu, et ainsi pouvoir préparer les sommaires du JT ainsi que tous les lancements de reportages et les transitions.

Une fois les images des reportages tournées et les interviews faites par les JRI, un premier "dérushage" est effectué en classe entière. Il s'agit de montrer les images tournées. Les élèves sont de nouveau en position active devant l'écran. Ils doivent avoir un regard et une oreille critique pour repérer les bons et les mauvais plans et décider s'ils peuvent être gardés pour le montage ou s'il faut recommencer le tournage. Une nouvelle situation de communication où l'argumentation est favorisée par les connaissances spécifiques et le vocabulaire technique utilisé pendant l'année.

Les compétences techniques sont analysées : le cadrage est bon, il n'y a pas de mouvements parasites (ça ne bouge pas), le mouvement de caméra en panoramique est trop rapide, le tenue du micro n'est pas correcte... Les compétences d'ordre physique, énonciatives et communicationnelles sont de nouveau passées au crible. En cette fin de deuxième trimestre, les élèves avaient nettement renforcé leurs compétences réflexives et émotionnelles. Les sujets filmés ne faisaient plus l'autruche et pouvaient se voir et s'entendre sans gêne contre-productive : une évaluation formative efficiente était possible. Les observateurs jouaient leur

⁴⁶ Cette technique consiste à ce qu'un élève (ou l'enseignant) qui maîtrise les compétences physiques pour le texte à oraliser serve de modèle. Il prononce le texte phrase par phrase ou groupe de mots par groupe de mots, en respectant les respirations. L'élève-acteur est alors chargé de reproduire à l'identique cette production orale. Il fait le perroquet : il répète. L'enregistreur est en marche tout au long de l'échange et, au montage, seule les productions de l'élève-acteur jugées correctes seront gardées.

rôle sans passer par une phase de rigolade comme en début d'année et l'analyse critique était bonne et rapide.

Même s'il y avait plusieurs observateurs lors du tournage, le "dérushage" était alors un vrai outil de "correction à froid" et de prise de conscience des erreurs réalisées devant la caméra et le micro. Si des erreurs ou des manques étaient présents, ils étaient expliqués. Les élèves préparaient alors le matériel audiovisuel et les enregistrements reprenaient.

Le montage des reportages était réalisé par mes soins. C'est une étape très chronophage que j'explique aux élèves, qu'ils expérimentent lors de mini-projets en salle informatique sur le logiciel Vidéospin, mais qu'ils ne réalisent pas dans le cadre du journal télévisé.

Une fois les reportages montés les élèves les visionnaient et écrivaient les commentaires voix-off. C'est une vraie production d'écrits avec certaines contraintes : durée, pas de redondance avec les images, un langage courant sans jamais faire recours au registre de langue familier ni pour le lexique ni pour la syntaxe... C'est une activité qui a du sens avec un but précis et un destinataire pluriel autre que le maître de la classe: les élèves des autres classes, les parents, les correspondants.

Lors de cette phase d'écriture, les journalistes-commentateurs étaient aidés par les techniciens qui se trouvaient sur le même projet de reportage.

Les deux présentateurs fourmillaient dans la classe, entre les groupes de travail sur les reportages, à la recherche d'informations pour écrire leur sommaire et leurs lancements de reportages. Les journaux télévisés de la chaîne nationale et les journaux télévisés des écoliers des années précédentes étaient des sources d'inspiration pour enrichir les formulations syntaxiques et lexicales du discours (écrit) des présentateurs.

Une fois les commentaires préparés, les enregistrements pouvaient se faire. Les compétences d'ordres physique et énonciatif étaient de nouveau mises à l'épreuve, et comme pour le doublage son et les contes audiovisuels, il était possible de faire plusieurs essais. La solidarité dans les apprentissages était de nouveau présente au sein de la classe (aide et soutien des autres élèves). Comme pour toute activité orale, les formulations de critiques doivent être réfléchies pour qu'elles ne soient pas blessantes et permettent d'améliorer la production suivante.

Pour les deux présentateurs du JT les compétences communicationnelles étaient également mises en jeu et le travail non verbal devait aussi être pris au sérieux. Le support pour la lecture à haute voix était différent car il n'était pas juste sous leurs yeux mais était diffusé sur un "prompteur artisanal" (ordinateur portable ou fiches) situé sous la caméra.

Au troisième trimestre le même travail de préparation était réalisé. Une variante de taille était cependant proposée lors de la réalisation du JT : cette fois-ci le journal télévisé fut réalisé en direct, au théâtre, devant les autres classes invitées, ce qui rajoutait une dimension psychologique à la production, les « contraintes du direct ». Commentateurs et présentateurs du JT lisaient leurs textes devant un public bien présent, sans pouvoir recommencer plusieurs fois. Les commentateurs devaient être précis car les images des reportages défilaient : le commentaire ne pouvait dépasser le temps prévu ce jour là.

**

Les émissions de télévision scolaire présentées comprenaient également des pages publicitaires. Pas de pub dans l'école, mais des **fausses publicités**. (Annexe 17) Préparées de la même manière que les autres projets vidéo présentés précédemment (partage d'idées et réflexion, présentation des projets et discussions pour choisir lesquels seront tournés, storyboard, tournage, projection-analyse, montage), ces publicités mensongères entretiennent l'imagination et la créativité et développent l'esprit critique des réalisateurs en herbe et des spectateurs qui en sont friands.

**

Une fois l'émission prête à être présentée aux autres classes de l'école, je proposais aux élèves de travailler sur **l'invitation**. Deux invitations étaient produites. L'une écrite, l'autre orale.

**

Ces pratiques nouvelles demandent l'adhésion de tous. La télévision est un projet collectif dans lequel chacun peut jouer un rôle différent et où chaque élève peut trouver la place qui lui convient. Dans ce projet de classe tout le monde a le droit de parole, tout le monde a le droit de choisir, tout le monde a le droit de proposer des idées, ... En tant qu'enseignant et producteur averti de cette émission, j'étais le garant de la participation de tous en proposant des rôles différents aux élèves tout au long de l'année, en respectant le parcours d'apprentissage de chacun, et en multipliant ces pratiques nouvelles pour que tous puissent apprendre à leur rythme. Les discussions et projections-analyses présentes tout au long du projet étaient des situations de communication ayant pour but de trouver une solution ensemble, pour le bien du projet collectif pendant lesquelles l'apprenant utilisait ces compétences dans la maîtrise de la langue orale.

« Il faut apprendre à parler en classe et accéder à la maîtrise de l'oral. Il faut apprendre à se constituer comme un véritable partenaire dans un dialogue respectueux des autres. Un dialogue qui s'interdit l'intimidation et la pure séduction. Un dialogue où rien n'est joué d'avance. Un dialogue où la recherche de la vérité n'interdit pas – tout au contraire – le recours à l'imaginaire. »⁴⁷

Ce projet de classe est en accord avec les textes officiels car il permet l'acquisition des compétences relatives au raconter, décrire, exposer, échanger, débattre, réciter, et lire à haute-voix. Par contre, il prend peu en compte l'improvisation à partir de notes, une des compétences spécifiques d'ordre énonciatif proposée par Eveline Charmeux.⁴⁸ En effet, le fait de préparer et d'enregistrer ne laisse pas trop la place à l'improvisation à l'oral pour ne pas dire pas du tout, sauf pour l'invitation à la projection.

Pour développer cette compétence, l'activité de **restitution du récit (Raconter une histoire)** présentée sur le site *Banque de Séquences Didactiques du réseau CANOPE*⁴⁹, est très intéressante.

Ici, les élèves doivent improviser mais surtout réinvestir leurs connaissances de la langue pour raconter une histoire à leurs camarades, juste à partir de notes, dans le but de leur faire comprendre et de leur donner du plaisir à l'écouter. La syntaxe orale demandée pour cette production orale est similaire à celle de l'écrit. Les élèves jouent le rôle de conteur et ce statut demande une bonne maîtrise de l'oral scriptural : « je parle comme j'écris (comme dans un livre) ».

L'année dernière, avec les CM1, je m'étais servi du roman policier *La reine des fourmis a disparu*⁵⁰ pour étudier la prise de note dans le cadre d'une activité de restitution du récit. Les élèves apprenaient à prendre des notes de manière efficace (mots ou groupes de mots mais pas de phrases). Des notes qui leur serviraient ensuite de support pour raconter l'histoire de manière improvisée devant les élèves d'autres classes. Une situation d'improvisation qui nécessitait de maîtriser toutes les composantes de l'oral, avec une focalisation particulière sur la construction de phrases complètes proches de la syntaxe de l'écrit. Dans le chapitre sur l'évaluation des compétences d'ordre énonciatif, je proposerai une analyse de cette activité qui nous a mené à construire une nouvelle grille d'observation.

⁴⁷ Philippe Meirieu, *Enseigner l'oral ? Apprendre à parler ?*, Réseau Delay N°10 – Juin 2002

⁴⁸ Eveline Charmeux, *Quels contenus d'enseignement à l'école primaire ?* (source internet)

⁴⁹ <http://www.reseau-canope.fr/bsd/>

⁵⁰ Fred Bernard, *La reine des fourmis a disparu*, Magnard – Que d'histoire

Cette année, en cycle 2, des histoires plus courtes avec une structure répétitive, un vocabulaire spécifique (animalier, bucolique, ...), une alternance narration/dialogues/descriptions, de l'humour pour capter l'auditoire ; sont le support de cette activité de restitution du récit.

3.3. Evaluer et expliciter l'oral : Critères et dispositifs d'évaluation

Il est souvent mis en avant qu'il est préférable de favoriser les situations d'apprentissage que les situations d'évaluation.

Cependant le bulletin officiel du 19 juin 2008, stipule que les enseignants ont « l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves. »

L'obligation d'évaluer est donc bien présente et pour ce faire je reprends les situations de références proposées en début d'année. Cette fois les critères d'observation deviennent alors des critères d'évaluation.

Comme mon objectif principal est de réguler (guider le processus d'apprentissage) au niveau de la langue orale, selon Charles Hadji, l'évaluation formative est la mieux adaptée.⁵¹

Les situations d'évaluation formative, que l'on peut appeler *situations de réflexion*, sont utiles pour l'enseignant comme pour l'élève : elles ont pour objectif de « contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours, en informant l'enseignant sur les conditions dans lesquelles il se déroule, et l'apprenant sur son propre parcours, sur ses réussites et ses difficultés. » Les fonctions annexes de l'évaluation formative, annoncées par Charles Hadji⁴⁹, semble des plus pertinentes pour une progression dans le domaine de la langue orale : La fonction de « sécurisation » permettant d'affermir la confiance en soi, la fonction d'« assistance » fournissant des repères et donnant des points d'appui pour progresser, la fonction de « feed-back » apportant le plus vite possible une information utile sur les étapes franchies et les difficultés rencontrées, et la fonction de « dialogue » nourrissant un véritable dialogue enseignant/apprenant ou apprenant/apprenant qui sera fondé sur des données précises.

3.3.1. Représentations et difficultés de l'évaluation de l'oral

Le rapport de l'IGN de juin 2013 fait état des représentations et des pratiques des enseignants concernant l'évaluation de l'oral :

*« ...il n'y a pas d'évaluation réelle même s'il en existe des traces dans les livrets. Interrogés à ce sujet, les maîtres prennent alors conscience qu'ils confondent en fait souvent « participation » et « langage » : leur évaluation est positive si « un élève prend régulièrement la parole ».*⁵²

Je pratiquais le même type d'évaluation dans mes premières années de pratique. Les « grands parleurs » avaient les compétences de l'oral acquises. Celles des « moyens parleurs » étaient évaluées comme en cours d'acquisition et celles des « petits parleurs » étaient à renforcer.

A l'époque, j'utilisais déjà les outils audiovisuels en classe et réalisais des productions avec les élèves. Cependant mes projets étaient plus axés sur les arts visuels et je visais des compétences dans les domaines abordés au travers des reportages (sciences, environnement, histoires des arts, ...). L'oral pratiqué était un « oral pour apprendre » et non un « oral à apprendre ». Les compétences physiques et communicationnelles étaient travaillées, réfléchies par les élèves, mais je ne les avais jamais évaluées.

A mon arrivée dans l'école française de Quito, en Equateur, j'avais un public d'élèves en difficulté en langue orale, aussi bien en compréhension qu'en production orale. Les

⁵¹ Charles Hadji, *L'évaluation, règle du jeu*, 1989.

⁵² *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008 - Rapport - n° 2013-066* - juin 2013, Inspection générale de l'éducation nationale (Philippe Claus)

difficultés rencontrées par mes élèves (entre 80 et 95% issus de familles non francophones) m'avaient conduit à développer des techniques de remédiation et d'enseignement spécifiques au domaine de l'apprentissage de l'oral. Elles m'avaient poussé à chercher des solutions pour faire progresser mes apprenants à l'oral. L'utilisation régulière de l'évaluation formative engageait les élèves dans une dynamique réflexive. Ils portaient plus d'attention à ce qu'ils disaient ainsi qu'aux paroles de leurs camarades, et affermissaient leur confiance en eux. Mais il me fallait développer des critères d'observation et des compétences à acquérir pour évaluer de façon la plus objective l'oral de tous mes élèves. Lors de mes activités routinières, grâce au système de tirage au sort pour les activités rituelles et grâce aux parcours d'apprentissages individualisés je m'assurais de la participation de tous les élèves. La mise en place des situations de communication à l'oral présente beaucoup moins de difficulté que leur évaluation.

De retour en France en septembre, dans une école recevant une population d'élèves socialement et culturellement hétérogène, je m'aperçois que les difficultés langagières sont également présentes. Un enseignement de l'oral, s'adaptant au niveau de classe, m'est apparu comme essentiel.

3.3.2. Pour une évaluation la plus objective possible du langage oral : proposition

Les différentes situations de communication proposées durant l'année scolaire visent l'amélioration du langage oral et toutes ses composantes. Cependant, pour chaque activité mise en place, je vise une ou deux compétences particulières. L'oral est complexe et il faut, pour l'élève producteur, comme pour l'observateur avoir des repères simples et peu nombreux pour pouvoir les évaluer facilement de manière assez objective.

Gérard de Vecchi nous dit qu' « Evaluer c'est observer, écouter, repérer les connaissances et les obstacles des élèves pour adapter son attitude et son action à la situation réelle. »⁵³

Il définit aussi que l'acte d'évaluer « n'est pas de juger » mais de « constater pour agir et aider l'élève à agir ; ce n'est pas relever des fautes et les "corriger". Ce serait plutôt aider l'élève à rectifier ses erreurs plutôt que de lui renvoyer ses fautes (erreur associée à un jugement négatif de la personne). » Il semble donc intéressant d'établir un outil d'aide à l'observation qui permettrait à l'élève de constater ces réussites et ses erreurs et l'aiderait à les rectifier suite à l'écoute de son enregistrement audio.

3.3.2.1. Evaluation formative et outils d'observation et d'analyse des composantes de l'oral

J'ai co-animé, en mars 2013, un stage de formation sur l'oral à l'école élémentaire et les outils audiovisuels au service de l'apprentissage de l'oral. L'objectif étant de faire prendre conscience de l'importance de l'oral, de donner l'envie et des outils pour mettre en place des situations diverses de communication orale dans la classe, de les inscrire dans l'emploi du temps, et de pouvoir évaluer les productions orales des élèves en recourant notamment à l'enregistrement audio et/ou audiovisuel.

Nommé pour l'occasion GROSPRF 2013 (Groupe de Recherche sur l'Oral du Stage du Plan Régional de Formation), le groupe d'enseignants a proposé en fin de stage des fiches d'observation (élèves et enseignant) lors de 4 situations de communication que sont : le débat réglé / l'exposé / la récitation / l'interview. (Annexe 6)

⁵³ Gérard de Vecchi, *Evaluer sans dévaluer*, 2011

Ces fiches d'observation sont un bon support pour l'enseignant afin de lui permettre d'entrer plus facilement dans la pratique d'un oral réfléchi avec les élèves. Cependant ces fiches ne doivent pas être distribuées aux élèves sans réflexion de leur part. Il est même souhaitable de les construire avec eux. Claudine Garcia-Debanc signale, comme pour les autres outils d'évaluation formative, que c'est « le temps d'élaboration des outils qui est plus décisif encore que le résultat lui-même. »⁵⁴ J'utilisais ces fiches, tout au long de l'année, soit comme outil de « régulation proactive » afin que l'élève puisse prendre conscience de ce qu'il devait faire au moment de rentrer dans l'activité, soit comme outil de « régulation interactive »⁵⁵ lorsqu'il était en situation d'analyse de sa production ou de celle d'un pair. Elles constituaient un outil complexe en situation d'observation directe, qui devenaient riche et utilisable par tous lorsqu'on écoutait et réécoutait les enregistrements. C'est le plus souvent cette « régulation interactive », qui survenaient tout au long du processus d'apprentissage, que je mettais en place lors des activités d'oral, celle que Philippe Perrenoud considère comme « prioritaire » car il lui donne le caractère d'être « la plus efficace dans la lutte contre l'échec scolaire. »⁵⁶ Elle me permettait également, et me permet encore aujourd'hui, de « faire basculer l'évaluation formative du côté de la communication continue entre maîtres et élèves »⁵⁷, mais également entre élèves. Les observations et remarques apportées sur la production d'un pair doivent être, à mon sens, expliquées et dirigées vers la personne concernée, c'est-à-dire l'élève qui vient de produire oralement. Une nouvelle possibilité de faire en sorte que les élèves parlent entre eux au sein de la classe, une remédiation aux difficultés rencontrées lors des premiers débats où les élèves, que ce soit les CM1 ou les CP, ne s'adressaient qu'à moi.

Par l'utilisation des enregistrements (audio et/ou audiovisuel) lors des évaluations formatives, on dépasse le : « C'est bien ! » pour se demander : « Qu'est-ce qui est bien ? » « Qu'est-ce qu'on pourrait améliorer ? ».⁵⁸

En début d'année, avec les CM1, la difficulté de l'analyse et le temps d'attention des apprenants peu élevé entraînaient des dérives productives. En effet, la tâche d'observation était très complexe. Les tableaux encore peu maîtrisés par tous, comprenaient trop de critères d'observation et au bout de quelques minutes certains élèves décrochaient. Les élèves concernés par l'analyse étaient encore concentrés, d'autres restaient sages mais ne participaient guère, les derniers se dispersaient. Une défaillance dans la « clarté cognitive » était présente.

Pour faire face au problème rencontré il me fallait mettre en place un *processus d'étayage*⁵⁹ aussi bien pour l'élève enregistré que pour l'observateur. Débutant par une phase d'*enrôlement*, comme le souligne Jérôme Bruner, je verbalisais quelques phrases motivantes et rappelais les projets de classe auxquels tous adhéraient. Je simplifiais ensuite la tâche (*réduction des degrés de liberté*) en attribuant à chaque élève qu'un seul critère à observer et reformulais la consigne. Les critères d'observation étaient mieux explicités, de manière plus précise et étaient reformulés par des élèves pour que chaque observateur fut bien conscient de ce qu'il devait analyser et comment. Je les responsabilisais aussi sur leur fonction d'aide aux autres : l'activité doit servir à tous pour progresser. Ainsi j'évitais que l'élève ne s'écartât du but assigné par la tâche (*maintien de l'orientation*).

⁵⁴ Claudine Garcia-Debanc, *Évaluer l'oral*, 1999 in *Les dossiers de l'éducation prioritaire* (source internet)

⁵⁵ Linda Allal, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, 1988 (in Philippe Perrenoud ⁵⁴)

⁵⁶ Perrenoud Philippe, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, 1991, - In *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, 1991 (source internet)

⁵⁷ Jean Cardinet, *La maîtrise, communication réussie*, 1988 (in Philippe Perrenoud⁵⁴)

⁵⁸ Vivianne Bouysse in *BLé91 n°28 - Dossier Oral - Bulletin de Liaison des écoles de l'Essonne* - avril 2000

⁵⁹ Jérôme Bruner. "Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire". PUF. 1998 (in source internet)

En modifiant ma consigne, en explicitant mieux les savoir-faire mis en jeu, en clarifiant les objectifs et les critères d'observation (*signalisation des caractéristiques déterminantes*), et en les responsabilisant, mes élèves étaient alors devenus plus actifs lors de la tâche d'analyse.

Chaque observateur n'avait donc qu'une seule case à cocher et savait ce qu'il devait observer pour décider si son camarade avait acquis ou non le savoir faire en question. Il est en effet très difficile d'observer plusieurs critères en même temps lors d'une projection. Une fois la projection faite, les élèves faisaient part de leurs observations et explicitaient leur annotation (oui ou non). Si les élèves en charge d'observer un même critère étaient d'accord, nous passions à l'analyse d'un autre critère. Dans le cas contraire, d'autres projections étaient possibles et l'argumentation de chacun devait arriver à un commun accord.

L'enregistrement des productions orales apporte cet intérêt : on peut écouter plusieurs fois pour pouvoir vérifier de nouveau et se mettre d'accord. Lors des phases de *projection-analyse*, les apprenants commencent donc à prendre connaissance des compétences spécifiques du langage oral ciblées par la situation, mais travaillent également les compétences d'ordre émotionnel et réflexif. Ils commencent à analyser leur production ou celle d'un pair et développent leur sens critique et l'argumentation. Jean-Pierre Astolfi décrit que lors d'une activité de groupe ayant une « logique de fonctionnement » axée sur la « communication » des « dérives destructrices »⁶⁰ peuvent être présentes. Je savais que cette situation d'analyse de la production orale pouvait entraîner des remarques volontairement ou involontairement désobligeantes. Je devais donc rester vigilant et surveiller la nature des critiques afin qu'elles ne fussent pas trop négatives. Je devais donc faire en sorte que la discussion fût constructive et non destructrice pour les élèves en échec, autant dans le rôle d'observateur que dans celui de producteur d'oral (*contrôle de la frustration*).

C'était ici l'occasion de relever les phrases ayant un contenu pertinent, constructif et respectueux de l'autre. Un répertoire de formulations types pouvait être commencé, sans pour autant obliger tout le monde à l'utiliser. Il sert de guide pour s'exprimer mais n'est en rien un livre de recettes pour petits singes savants.

Au cours de ces activités en petits groupes puis en classe entière, l'élève observé commençait à accepter de se voir et de s'entendre. Même s'il faisait l'autruche lors des premières projections, un comportement expliqué comme inadéquat dans une situation d'apprentissage, l'élève adoptait en cours d'année une meilleure attitude face au retour de son image et de sa voix. Il acceptait les critiques de l'autre en prenant conscience de l'impact émotionnel qu'elles procuraient. Cette ouverture d'esprit rendait alors l'élève prêt à accepter la *présentation d'un modèle*, si nécessaire, donné aussi bien par un élève en réussite que par le maître de la classe.

Tout au long de l'année les compétences émotionnelles et réflexives étaient travaillées lors de toutes les pratiques nouvelles proposant des projections-analyses ou lors des situations plus classiques (lecture à haute voix, récitation) demandant également au groupe d'analyser la production de ses pairs.

Au cycle 2, en particulier au CP, l'utilisation d'une fiche d'observation demande la présence d'images à la place des textes (Annexe 26). L'utilisation d'icônes ou de symboles (représentation iconique ou symbolique⁶¹), permet aux élèves d'assimiler plus facilement la fiche d'observation et les compétences à acquérir pour un bon développement du langage. Un affichage dans la classe permet à tous de se les remémorer. Il faut donc trouver ou construire les bons icônes ou symboles qui donnent du sens. S'appuyer sur les personnages de certains livres ou vidéogrammes qui s'expriment avec aisance dans un vocabulaire précis et une syntaxe correcte, peut être une aide à une meilleure acquisition des compétences de l'oral.

⁶⁰ Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, 1992

⁶¹ Jérôme Bruner, "L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle", 1996

Les affichages et/ou les fiches d'observation reprendront ces personnages afin d'asseoir au mieux une compréhension rapide des objectifs atteints et des erreurs à éviter lors des prochains ateliers d'oral. Pour l'observation, en situation, d'une seule composante, j'utilise au CP les « grandes cartes » du jury, reprenant les illustrations des affichages. Chaque observateur a en sa possession une carte illustrée recto-verso (Annexe 25). D'un côté, la compétence acquise (comme M. Parfait) ; de l'autre côté, la compétence non-acquise (comme M. Pressé qui parle trop vite, Mme Timide que l'on entend pas, ou M. Silence qui ne parle pas du tout).

3.3.2.2. Pour un oral scriptural : évaluer les compétences d'ordre énonciatif (Raconter, Improviser)

Viviane Bouysse annonce clairement que « la préoccupation principale (pour l'enseignant) est de permettre aux élèves de passer de l'oral familial qui suffit pour la compréhension dans notre environnement familial aux oraux dont la réussite scolaire a besoin. La capacité de mobilité énonciative (adopter le comportement langagier et le niveau de langue adaptés à la situation) est fondamentale pour la réussite scolaire ; c'est un enjeu déterminant pour l'égalité des chances. »⁶²

L'évaluation de l'oral doit pouvoir se référer aux différentes « *pratiques sociales de référence* »⁶³. Les élèves doivent donc acquérir cette « capacité de mobilité énonciative »⁶³ en adaptant les composantes de l'oral à ces pratiques. Dans les textes officiels on peut lire : « *adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs.* »⁶⁴ La mise en place d'un parcours d'apprentissages autour de différentes situations de communication permet donc à l'élève d'approcher les différents types d'oraux (spontané, scriptural et écrit oralisé), comme on appréhende l'écrit à travers les différents types de texte.

Pour aller vers une réussite scolaire il ne semble donc pas nécessaire d'évaluer normativement cet oral spontané, l'oral de la récré, en situation. En classe, seules les situations de verbalisation, d'explication, de reformulation de consigne et de débat entre élèves autorisent cet oral spontané. Lors de ces situations ce sont les compétences de l'élève à reformuler, à expliquer et à argumenter qui seront évaluées en priorité. Travailler la morphosyntaxe et la syntaxe (organisation du discours) au cours des discours spontanés demanderait une transcription qui se révélerait extrêmement difficile et chronophage pour un moindre intérêt dans l'optique de la réussite de tous. C'est donc l'efficacité du message et son adéquation avec l'interlocuteur et la situation de communication qui doivent être considérés.

Pour passer d'un oral spontané à un oral scriptural demandé par l'institution scolaire, les situations où il faut raconter une histoire seront les plus adaptées. Elles nécessitent alors des enregistrements et des transcriptions pour pouvoir être analysées efficacement par l'enseignant et par les élèves.

Après quelques semaines de classes à aborder toutes les autres situations explicitées plus haut, à se familiariser avec l'utilisation des grilles d'observation et à développer les compétences réflexives (évaluation formative) et émotionnelles (prise de parole), un travail de création d'une nouvelle grille pouvait avoir lieu.

Lors de l'activité de restitution du récit, la classe de CM1 réfléchit à des savoir-faire pour raconter une histoire à un public. L'objectif de l'exercice fut exprimé par Ana Karolina : « Le public doit comprendre l'histoire et doit prendre du plaisir à l'écouter. » Nous produisions alors, de façon collective, des notes à partir de la lecture du roman policier *La reine des*

⁶² Vivianne Bouysse in *BLé91 n°28 - Dossier Oral - Bulletin de Liaison des écoles de l'Essonne* - avril 2000

⁶³ Jean Louis Martinand, *Pratiques sociales de référence et compétences techniques*, 1981

⁶⁴ *Bulletin Officiel Hors-série N° 3* du 19 juin 2008

fourmis a disparu de Fred Bernard.⁶⁵ Un roman que les élèves connaissaient bien et appréciaient depuis le travail de lecture suivie effectué les semaines antérieures. A partir de ces notes, quelques élèves acceptaient de jouer le rôle du conteur devant le micro MP3. Antonella, une des « grands parleurs » de la classe, accepta le rôle de narratrice. (Annexe 18) L'objectif de cette première étape de la situation de restitution du récit était double : pour les élèves il s'agissait d'un entraînement afin de pouvoir raconter l'histoire à d'autres élèves ; pour moi il s'agissait de les faire progresser dans la construction des phrases à l'oral en utilisant une syntaxe proche de l'écrit. Pour cela ils devront réinvestir leurs connaissances sur le travail effectué, durant la première partie de l'année et les années précédentes, sur la syntaxe de l'écrit (temps, pronom, amplification et complexification de la phrase).

Le lendemain, en demi-groupe, nous écoutions l'enregistrement audio d'Antonella pour analyser ses réussites et ses erreurs. (Transcriptions : Annexe 19) Chaque demi-groupe relevait quelques savoir-faire. Après la récréation, nous poursuivions ce travail. Comme nous n'avions pas encore de grille d'observation sur cette situation, je demandais à chaque élève d'en produire une, en utilisant comme modèles celles sur lesquelles nous avons déjà travaillé (interview, récitation, ...). Une grille commune fut alors produite à partir des réflexions de chacun. (Annexe 20) Des savoir-faire liés aux compétences d'ordre physique, communicationnel et énonciatif furent très vite proposés. Puis les savoir-faire en lien avec la syntaxe complétaient la grille d'observation. Ils étaient écrits, informatiquement, en caractères gras afin de les différencier avec les précédents (Annexe 21). Après une nouvelle lecture magistrale de l'histoire, les élèves relisaient leurs notes et Antonella fut de nouveau enregistrée dans le rôle du conteur. Les autres élèves jouaient les observateurs ayant chacun trois savoir-faire à évaluer. (Annexe 22) Une phase d'évaluation formative commence alors. Chaque ligne de la grille était commentée par les observateurs concernés et par Antonella. Sur quelques points de désaccord, ou lorsqu'une analyse plus fine était demandée, nous écoutions l'enregistrement. Tout le monde était d'accord pour dire qu'Antonella avait déjà progressé. Elle avait renforcé la syntaxe : ses phrases étaient plus complexes, employant quelques adjectifs, des compléments circonstanciels, des connecteurs temporels variés...

3.3.2.3. Des progrès visibles et objectivement mesurés.

Après 2 trimestres de CM1, des progrès pouvaient être mesurés.

Les élèves adhéraient avec plaisir aux projets de classe. Tous, même les plus timides, acceptaient d'aller lire des histoires aux plus petits, de participer au concours de diction de contes. Ils avaient pris confiance et osaient se produire devant un public.

Lors des débats réglés, réalisés en demis-groupes, plus d'élèves prenaient maintenant la parole en respectant les règles du débat (24 élèves sur 24), en restant dans le sujet (24/24) et en argumentant presque toujours leurs propos (22/24).

Afin d'analyser et de comparer les progrès dans le "raconter une histoire" dus à un enseignement explicite et progressif de l'oral, j'avais pu évaluer deux groupes d'élèves sur la syntaxe de l'oral, à deux moments de l'année : en début d'année et en fin de deuxième trimestre. Philippe Boisseau définit la syntaxe comme « des énoncés complexes et articulés entre eux ». ⁶⁶ Ayant travaillé profondément sur cette composante de l'oral à la maternelle, il annonce qu'elle doit être « la priorité du pédagogue du langage » ⁶⁸. Dans son ouvrage "*Enseigner la langue orale en maternelle*", il s'appuie sur trois critères pour définir plus précisément cette syntaxe de l'oral : les pronoms (au cycle 3 on peut traiter la nomination des personnages et ses différentes propositions pour éviter les répétitions), la complexification et le système des temps. Les deux premiers critères furent pris en compte pour comparer les

⁶⁵ Fred Bernard, *La reine des fourmis a disparu*, Magnard – *Que d'histoire*

⁶⁶ Philippe Boisseau, *Enseigner la langue orale en maternelle*, 2005

progrès des deux échantillons d'élèves à ce moment de l'année, le troisième n'ayant pas été encore travaillé spécifiquement.

En statistique, l'échantillon servant à la comparaison serait considéré comme trop faible et les résultats, même positifs, seraient peu recevables, mais il faut espérer qu'en recherche pédagogique, les résultats suivants peuvent stimuler, chez certains, l'envie d'effectuer un travail dans cette direction.

Echantillon 1 : Les élèves de ma classe de CM1, en Equateur, ayant suivi un enseignement explicite et progressif de l'oral;

Echantillon 2 : Les élèves d'une autre classe de CM1, en France, n'ayant pas suivi cet enseignement.

Les transcriptions de productions différées de deux élèves dits en difficultés (un de chaque classe), présentes en annexe 23, montrent une réelle progression syntaxique, au niveau de la diversification des nominations des personnages et de la complexification du discours, chez l'élève de ma classe. Une tendance qui se retrouve pour le plus grand nombre de mes élèves et très peu pour les élèves de l'autre classe.

4. Conclusion et perspectives

4.1. L'oral comme nécessité scolaire et sociale

Après des années à mettre en place des pratiques nouvelles pour motiver les élèves, pour les accompagner dans le monde de l'audiovisuel, j'ai pris conscience de l'importance de ces pratiques dans le cadre des apprentissages de l'oral. Je pense que ce travail réflexif sur la langue est tout aussi profitable à un élève monolingue que plurilingue dans un objectif de progression dans les diverses « pratiques sociales de référence »⁶⁷ à l'oral.

Il semble donc nécessaire d'*oser l'oral* et de mettre en place dans sa classe une pédagogie de l'oral réfléchi, programmée, intégrée à l'emploi du temps et de proposer aux élèves de réels parcours d'apprentissage dans ce domaine. C'est dans cette dynamique que les compétences explicitées pourront être analysées, permettant ainsi à l'élève d'être conscient de ses acquis. Il pourra alors, sous la tutelle de son enseignant ou de ses pairs, fixer régulièrement de nouveaux objectifs.

Le travail que j'avais pu mener avec mes élèves leur avait permis de progresser dans les différentes composantes de l'oral. Grâce aux nombreuses situations d'évaluation formative visant l'amélioration de compétences spécifiques de l'oral qui étaient explicitées (fiches d'observation), mes élèves de CM1 ont pu construire, maîtriser et réinvestir des connaissances, des capacités et des attitudes en vue de devenir des citoyens aptes à exprimer leur point de vue en adoptant le comportement langagier et le niveau de langue adaptés à la situation de communication.

La mise en place d'une programmation des différentes situations de communication aura permis aux élèves de se confronter à la production de plusieurs types d'oraux (spontané, scriptural et écrit oralisé). Ces moments programmés d'échanges oraux, décrits par Isabelle Nonnon comme des « situations d'interaction »⁶⁸ renforcent mon enseignement de l'oral en lui attribuant aussi un caractère social et citoyen. Une composante du vivre ensemble (écoute, échanges constructifs et entraide) qui a toute sa place au sein de la classe et de l'école.

Même si les productions verbales et non verbales n'étaient pas encore parfaites et toujours adaptées à la situation (ils n'étaient encore qu'en CM1), mes élèves, grâce aux différentes situations d'évaluations formatives, avaient développé leur sens critique et les prémices d'attitudes citoyennes, respectant l'autre et agissant avec solidarité aux progrès de tous.

⁶⁷ Jean Louis Martinand, *Pratiques sociales de référence et compétences techniques*, 1981

⁶⁸ Elisabeth Nonnon, *interactions et apprentissages*, 1996, in *les Dossiers de l'éducation prioritaire*. (source internet)

Mes CP actuels ont, aujourd'hui, entamés des progrès dans le domaine de l'oral, aussi bien dans sa production que dans son analyse. Il reste encore du travail à mener autour des compétences de l'oral. La réflexion et les propositions s'affinent au fur et à mesure que de nouveaux outils et de nouvelles approches se mettent en place.

4.2. Oser l'oral

Je dois reconnaître que ce passage à l'acte n'est pas des plus faciles. Cela m'a demandé du temps et de l'énergie pour établir une programmation sur l'année et des progressions par période pour essayer d'être le plus cohérent avec les instructions officielles et le public visé.

Les différentes évaluations (diagnostiques, formatives et sommatives) assistées par l'audiovisuel ainsi que les « régulations (proactives, interactives et rétroactives) »⁶⁹ sont chronophages, en classe comme à la maison, mais sont nécessaires et bénéfiques pour positionner l'élève dans la bonne démarche d'apprentissage et me permettent d'analyser ma pratique afin de pouvoir la réguler. Dans un souci d'efficacité et d'adaptation aux nouvelles technologies il faut être en permanence en veille culturelle et technologique.

Convaincu et armé théoriquement comme techniquement, j'ai donc *osé l'oral* dans ma classe, et ai déjà eu l'occasion d'être, à plusieurs reprises, dans l'échange et le partage d'expériences dans ce domaine vaste et spécifique lors de formations internes et continues.

Je comprends bien les raisons pour lesquelles les collègues peuvent être appréhensifs à l'idée de se lancer dans une approche systématique de l'enseignement de l'oral :

- 1 – peur de gérer les inégalités ou de les renforcer⁷⁰,
- 2 – crainte de ne pas maîtriser les pratiques nouvelles et l'utilisation du matériel audiovisuel
- 3 – la résistance face au caractère chronophage de ces activités (avant, pendant et après la classe)

4.3. L'accompagnement et la formation des maîtres

Même formés, les enseignants ont des peurs et donc des réticences à *oser* cet enseignement complexe de l'oral ! Je comprends, pour l'avoir fait, que c'est un gros challenge que de devoir modifier ses pratiques classiques et : intégrer des pratiques nouvelles ; changer son emploi du temps en y inscrivant des créneaux sur la maîtrise de la langue orale ; revenir en cycle 3 à ce travail en atelier omniprésent en maternelle ; être en veille culturelle et technologique pour pouvoir innover et proposer de nouveaux projets adaptés à tous ; différencier encore ; travailler en équipe ; donner plus de place à la parole des élèves sans perdre la gestion du groupe ; proposer de situations interactives autour du langage et « oser entraîner les élèves à l'expression personnelle »⁷¹ ; ...

Dans son dernier livre, *La peur d'enseigner*, Serge Boimare, propose des « changements pédagogiques majeurs pour diminuer la peur d'enseigner et remonter le niveau de l'école »⁷¹. Parmi ces changements, j'en relève certains qui touchent de près les pratiques nouvelles autour de l'oral en classe et qui permettraient de faire progresser les élèves: « Retrouver l'esprit d'initiative et de liberté qui doit inspirer la pédagogie, profiter des recommandations du socle commun de connaissances et de compétences, oser aborder les activités les plus délaissées par la pédagogie (dont l'entraînement à l'expression personnelle), ne pas avoir peur d'évaluer les effets de cette pédagogie, ne plus avoir peur du travail en équipe, ... »⁷¹

Face à ce grand, complexe, effrayant mais primordial domaine qu'est l'oral, il serait sûrement intéressant de poser une réelle et nouvelle problématique sur l'ensemble de ces points, et en

⁶⁹ Linda Allal, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, 1988 (in Philippe Perrenoud : source internet)

⁷⁰ Marielle Rispail & Jean-François Halté, *L'Oral dans la classe : compétences, enseignement, activités*, 2005

⁷¹ Serge Boimare, *La peur d'enseigner*, 2012

particulier l'importance du travail en équipe (cycle et/ou inter-cycles), afin qu'un suivi et une cohérence des apprentissages de l'oral puissent être favorables à tous les élèves, tout au long de leur scolarité à l'école primaire. Un travail important est déjà réalisé dès la petite section et les nombreuses publications pour le cycle des apprentissages premiers le démontrent bien. Permettre aux élèves de poursuivre un parcours d'apprentissages dans le domaine de l'oral dans les deux cycles suivants, en programmant régulièrement des activités faisant écho à ceux de la maternelle, pourrait-il favoriser la réussite de tous ?

Ce mémoire aura été un travail réflexif très riche. Cette mise à l'écrit de ma pratique de classe sur les pratiques sociales de référence à l'oral, tout en confortant et en améliorant sa pertinence par la théorie, renforce le sentiment que je suis sur la bonne voie dans ce domaine. Au début de cette expérience j'ai eu le sentiment d'être novateur. Ensuite, les nombreuses lectures m'ont souvent démontré que, sans être réellement innovante, mes pratiques suivaient au moins une bonne intuition. Mon enseignement autour de l'oral et ses enjeux se sont calqués, involontairement, sur les propos de Joaquim DOLZ : « Pour développer la maîtrise de l'oral, la communication seule – spontanée, sans finalité d'apprentissage – ne suffit pas. En effet, les élèves n'ont guère l'occasion de développer les capacités nécessaires à la maîtrise des formes de communication fortement structurées de la prise de parole en public comme l'exposé oral, la conférence, le débat, l'interview, l'entretien professionnel, etc. Sans un enseignement, il est difficile pour la majorité des élèves de transformer leurs pratiques orales quotidiennes en prenant en considération les contraintes et les particularités des situations de communication formelles. [...] Le bagage des élèves au niveau de l'oral est inégal. Des pratiques pédagogiques qui se limitent à exploiter un héritage déjà existant ne contribuent qu'à renforcer cette inégalité. Elles ne font que creuser les écarts, c'est-à-dire privilégier ceux qui le sont déjà par l'héritage culturel et social. Par ailleurs, l'hétérogénéité des apprenants est devenue tellement importante [...] que le travail en classe sur ces formes langagières complexes reste une condition indispensable pour donner la possibilité à tous les élèves d'y accéder. Par conséquent, il est temps d'accorder à l'enseignement de l'oral en général et à l'oral public en particulier la place qui lui revient durant la scolarité obligatoire. Le passage par une socialisation de la prise de parole en public semble la seule possibilité d'accès à des formes valorisées de communication sur le marché linguistique pour un nombre important d'élèves. »⁷²

Aujourd'hui je le sais, ma pédagogie repose sur des apports théoriques solides, ce qui me conforte dans mon engagement et mon investissement dans les *pratiques nouvelles*. Ce long cheminement depuis le début de ma carrière montre qu'il faut se donner du temps. Un temps qu'il faut aussi donner à l'apprenant pour qu'il s'approprie, redécouvre, et confronte ses connaissances et compétences.

Ainsi, dans le cadre d'une fonction de maître-formateur, il me paraît important de ne pas oublier ces éléments de cheminement. En effet, c'est une démarche active du stagiaire qui lui permettra aussi de construire des compétences et des connaissances nouvelles. Pour reprendre les termes de Marielle Rispaïl sur l'oral⁷³, le stagiaire devra, dans tous les domaines, « oser, réfléchir, se risquer, analyser » puis « se risquer de nouveau » en régulant sa pratique. Conscient de ces enjeux, il réinvestira alors cette démarche dans sa classe.

⁷² Joaquim DOLZ, *Enseigner l'oral. Des outils pour apprendre et promouvoir le droit à la parole*. (source internet)

⁷³ Marielle Rispaïl & Jean-François Halté, *Dossier « Oser l'oral » – Cahiers pédagogiques N°400*, « Oser l'oral », janvier 2000

5. Bibliographie / Sitigraphie

Textes officiels cités

IGEN, (Jean Hébrard) *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*, rapport 2000
Bulletin Officiel Hors-série N° 3 du 19 juin 2008
IGEN, (Philippe Claus) *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, rapport 2013*
Grilles de référence et de validation des compétences du socle commun, MENJVA/DGESCO, janvier 2011

Ouvrages cités

Serge Boimare, *La peur d'enseigner*, 2012
Philippe Boisseau, *Enseigner la langue orale en maternelle*, 2005
A. de Peretti & F. Muller, *1001 propositions pédagogiques: Pour animer son cours et innover en classe*, 2008
Marielle Rispaïl & Jean-François Halté, *L'oral dans la classe : Compétences, enseignement, activités – 2005*
(avec les articles : Marie-Françoise Chanfrault-Duchet, *Pour une didactique globale de l'oral : l'apprentissage de l'elacucio dans l'exposé scolaire* ; Jean-François Halté, *Intégrer l'oral : pour une didactique de l'activité langagière*)
Gérard de Vecchi, *Evaluer sans dévaluer*, 2011
Anthologie des textes clés en pédagogie, 2010 (avec les passages de : Philippe Meirieu, *Apprendre... oui, mais comment* 1987, *Frankenstein pédagogue* 1996, *Dix nouvelles compétences pour enseigner* 1999 ; Jean-Pierre Astolfi, *L'école pour apprendre*, 1992 ; Charles Hadji, *L'évaluation, règle du jeu*, 1989)

Dossiers cités

Marielle Rispaïl, *Dossier « Oser l'oral » – Cahiers pédagogiques N°400*, « Oser l'oral », janvier 2000
(avec les articles : Catherine Le Cunff, *Ecrit-oral : solidarité ou conflit* ; Joaquim DOLZ, *Vers la construction d'une progression* ; Bruno Seweryn, *Parler avec la parole de l'autre*)
Vivianne Bouysse in *BLÉ91 n°28 - Dossier Oral - Bulletin de Liaison des écoles de l'Essonne* - avril 2000
Reseau Delay N°10 – 2002 (Jacqueline Lutherreau ; Philippe Meirieu, *Enseigner l'oral ? Apprendre à parler ?*)

Articles cités (source internet)

Les dossiers de l'éducation prioritaire, 2002 (avec les articles : Claudine Garcia-Debanç, *Évaluer l'oral*, 1999 ; Linda Allal, *Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive*, 1988 (in Philippe Perrenoud)
Jérôme Bruner, "Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire", 1998 et "L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle", 1996
Jean Cardinet, *La maîtrise, communication réussie*, 1988 (in Philippe Perrenoud)
Eveline Charmeux, *Enseigner la prise de parole orale & Quels contenus d'enseignement à l'école primaire ?*
Joaquim Dolz, *Enseigner l'oral. Des outils pour apprendre et promouvoir le droit à la parole*
J. Dolz et B. Schneuwly, *Pour un enseignement de l'oral : Introduction aux genres formels à l'école*, 1998
John Downing in Chantal Mairal et Patrick Blochet, *Maîtriser l'oral*, 1998
Agnès Florin, *Parler ensemble en maternelle*, 1995
Jean Louis Martinand, *Pratiques sociales de référence et compétences techniques*, 1981
Elisabeth Nonnon, *interactions et apprentissages*, 1996)
Philippe Perrenoud, *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, 1991
Halima Przesmycki, *Pédagogie différenciée*, 1991
Jean Pierre Siméon, professeur d'IUFM et poète, *Conférence sur la poésie*, 2001
F. Vanoye, J. Mouchon, J.P. Sarrazac, *Pratiques de l'oral : écoute, communication sociale, jeu théâtral*, 1991.
Jacques Salomé, *T'es toi quand tu parles*, 1991
La restitution du récit, <http://www.reseau-canope.fr/bsd/>
Conseil Supérieur de l'Audiovisuel, *L'impact de la télévision* (source internet sur CSA.fr)

Albums cités

Philippe Boisseau, *Les Oralbooks Maternelle*, Retz
Fred Bernard, *La reine des fourmis a disparu*, Magnard – *Que d'histoire* (ISBN-10: 2210623944)

Annexes :

- Annexe 1 : Evaluation de l'oral en début d'année
- Annexe 2 : Résultats du questionnaire (rapport de l'IGEN – 2013)
- Annexe 3 : Affichage de classe évolutif – différences écrit / oral...
- Annexe 4 : Site école et vidéo – Vidéogrammes et compétences visées
- Annexe 5 : Liste des problèmes émotionnels
- Annexe 6 : Grille d'observation du GROSPRF (interview, récitation, exposé, débat)
- Annexe 7 : Affichage de classe – Droit à l'erreur
- Annexe 8 : Grille d'observation de l'interview
- Annexe 9 : L'interview de début d'année (vidéo et fiche de préparation)
- Annexe 10 : Transcription de l'évaluation diagnostique « Raconter une histoire ».
- Annexe 11 : Tableau d'analyse de l'évaluation diagnostique « Raconter une histoire ».
- Annexe 12 : exemple d'Oralbum
- Annexe 13 : Bande dessinée Max et Lili (avant le débat)
- Annexe 14 : Progression CM1 sur les rituels
- Annexe 15 : TAS (Tirage Au Sort)
- Annexe 16 : Conte audiovisuel et Doublage son
- Annexes 17: le JT de CMTV2 et les fausses publicités
- Annexe 18 : Enregistrement avec micro MP3 (« restitution du récit » avec notes)
- Annexe 19 : Transcription d'Antonella (Restitution du récit)
- Annexe 20 : Construction de la grille d'observation « Raconter une histoire »
- Annexe 21 : Grille d'observation « Raconter une histoire »
- Annexe 22 : Observations avec la grille « Raconter une histoire »
- Annexe 23 : Comparaison des progrès en syntaxe à l'oral chez 2 élèves de CM1...
- Annexe 24 : Programmation des compétences de l'oral sur 5 périodes (Cycle 2 : CP)
- Annexe 25 : Les « grandes cartes » du jury (Cycle 2)
- Annexe 26 : La fiche d'observation individuelle.

Annexe 1 : Evaluation de l'oral en début d'année

Langage Oral	AF
Évaluation diagnostique et/ou autres...	NIV.

Évaluation du langage oral des élèves en français :

Organisation du dispositif :

Chaque enseignant propose l'activité dans sa classe.

Sur une durée de 2 h (2x1h)

Chaque élève tire un sujet au sort (31 sujets possibles, voir en annexe) qui lui est lu par l'enseignant.

L'élève prépare durant 3 minutes ce qu'il va dire (brouillon autorisé) puis passe devant la classe et l'enseignant pour oraliser ses idées, son discours, sur une durée limitée de 30 secondes pendant lesquelles il sera filmé.

Les autres élèves jouent le rôle d'observateur / évaluateur. (voir fiches en annexes). Un des élèves joue le rôle de chronométrateur (chronomètre ou horloge avec l'aiguille des secondes.)

Dispositif et protocole de tournage :

Matériel :

- une caméra (+ k7 miniDV ou miniDVD) ou un appareil photo avec option caméra avec son.
- un trépied
- un micro (facultatif)

Déroulement	Disposition du plateau de tournage
1 - Mise en place (voir schéma)	<p style="text-align: center;">Évaluation de l'oral (mise en place simple et rapide)</p>
2 - Le réalisateur vérifie que tout est en marche (caméra : OK ?, microphone : OK ?) que tout le monde est prêt (acteurs + figurants : OK ?) et donne les dernières consignes au cadreur et à l'élève filmé.	
3 - Le réalisateur dit : << Silence ! >> (tout le monde se tait et ne fait plus de bruit.)	
4 - Le réalisateur dit : << On tourne ! >> (Le cadreur appuie sur le bouton "enregistrement")	
5 - Le réalisateur dit : << Action ! >> (l'élève évalué commence à faire son discours après 3 secondes) Le scripte démarre le chronométrage du temps de parole (30s.).	
6 - L'élève parle pendant un temps donné (30s.)	
7 - Lorsque le scripte signale au réalisateur que le temps est écoulé le réalisateur dit : << Coupez ! >> (le cadreur met la caméra sur pause-enregistrement).	
8 - On change de rôle pour pouvoir filmer un autre élève pour son évaluation à l'oral : un roulement simple s'effectue (voir flèches sur le schéma). - l'élève évalué devient ingénieur son; - l'ingénieur son devient caméraman; - le caméraman devient réalisateur; - le réalisateur devient scripte-chronométrateur; - le scripte-chronométrateur devient spectateur; - un des spectateurs devient élève filmé (évalué).	

Grille d'évaluation de l'oral pour l'enseignant :

Nom	Langue(s) parlée(s) à la maison.	père : français () - espagnol () -()
		mère : français () - espagnol () -()
Prénom		frères/sœurs : fr. () - esp. () -()
		employé(s) : fr. () - esp. () -()

Oral	Eva. Diag.	Eva. T1	Eva. T2	Eva. T3	Remarques
Justesse					
Prononciation					
Volume					
Intonation					
ne cherche pas ses mots					

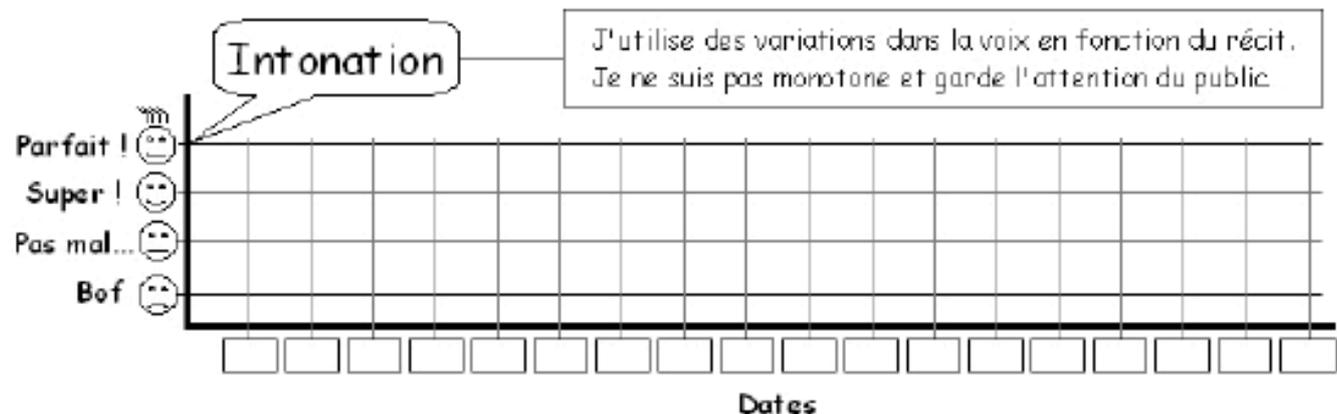
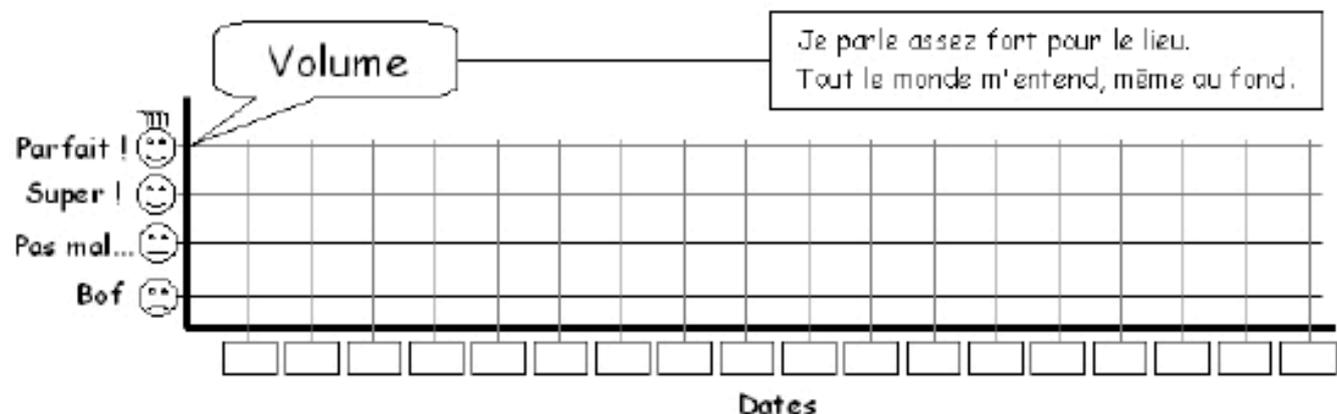
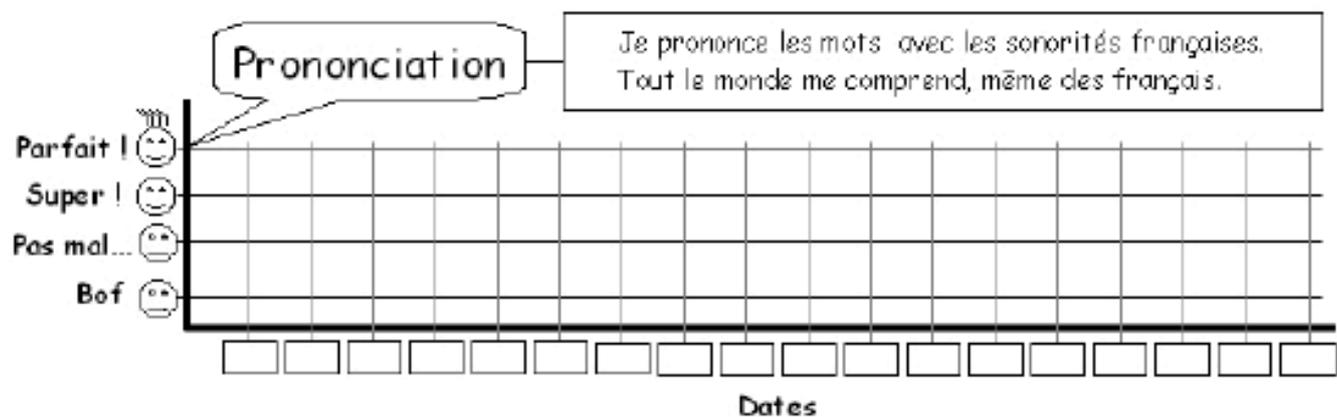
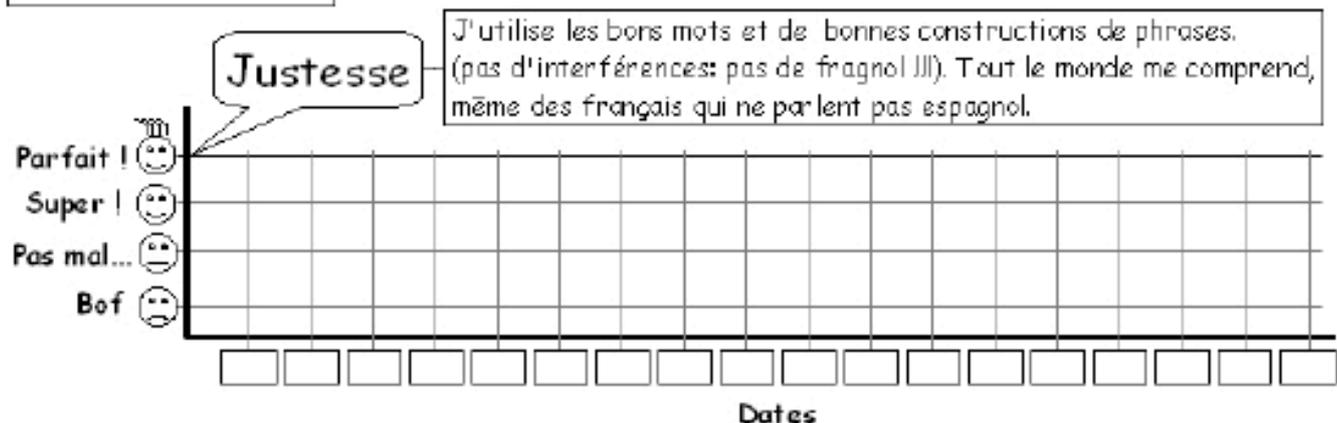
Discours	Eva. Diag.	Eva. T1	Eva. T2	Eva. T3	Remarques
Vocabulaire juste, adapté					
Clarté					
Durée					

Posture	Eva. Diag.	Eva. T1	Eva. T2	Eva. T3	Remarques
face au public					
non collé en fond de scène.					
gestuelle					
regarde le public					

Présentation	Eva. Diag.	Eva. T1	Eva. T2	Eva. T3	Remarques
utilise des images					
propose un questionnaire					
gère les questions du public.					
matériel propre (bien présenté)					

Analyse	AF
Oral : fiche d'analyse perso.	Niv :

Ma progression à l'oral tout au long de l'année...



Annexe 2 : Résultats du questionnaire (rapport de l'IGEN – 2013)

Le cycle 2

FRANÇAIS								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Expression orale								
Récit présentation d'un travail, etc.	44,29%	31	55,71%	39	0,00%		Petits groupes nécessaires	70
Écoute et compréhension d'un texte lu par maître	87,14%	61	12,86%	9	1,43%			70
Récitation	91,43%	64	7,14%	5	1,43%	1		70
Résultats		156		53		1		

lecture à haute voix	80,00%	56	20,0%	14	0,00%			70
-------------------------	--------	----	-------	----	-------	--	--	----

ÉDUCATION MUSICALE								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	
Apprentissage de comptines et de chansons	88,57%	62	11,43%	8	0,00%	0		70

Extrait du *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008* (pages 86 et 95)

(Rapport - n° 2013-066 -> juin 2013, Inspection générale de l'éducation nationale)

Le cycle 3

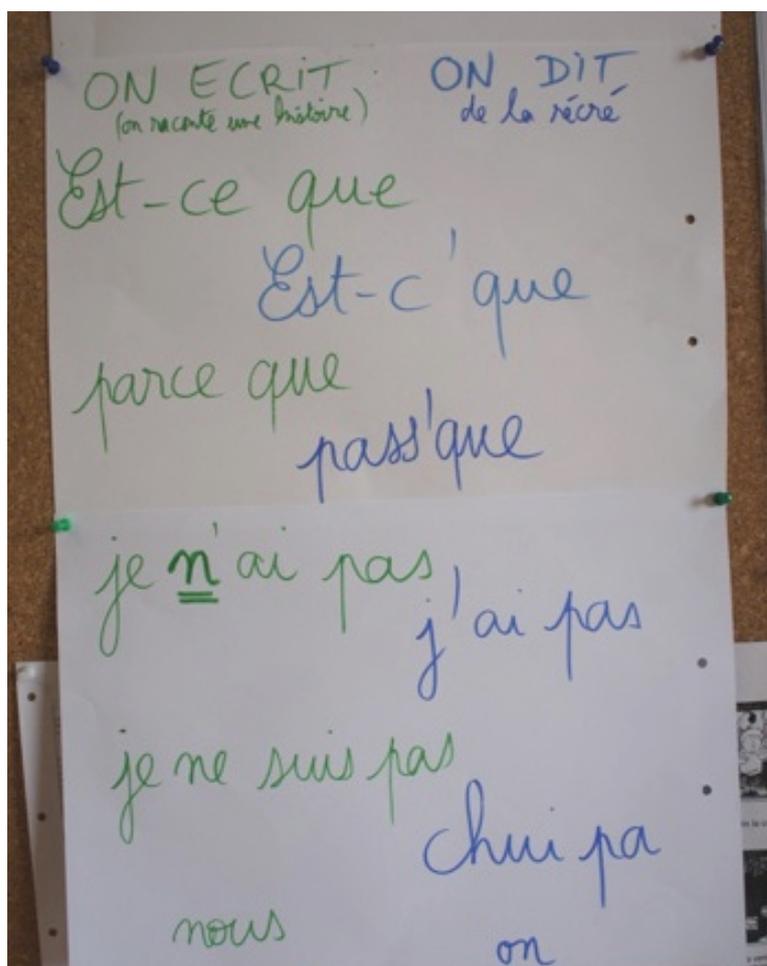
FRANÇAIS								
LANGAGE ORAL								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisant e	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Expression orale	62,86%	44	37,14%	26	0,00%		effectifs trop chargés	70
Situations d'échanges variées	64,29%	45	34,29%	24	1,43%	1	idem	70
Récitation	91,43%	64	8,57%	6	0,00%			70
Résultats		153		56		1		

Lecture à haute voix	51,43%	36	44,29%	31	4,29%	3	effectifs trop chargés	70
-------------------------	--------	----	--------	----	-------	---	---------------------------	----

EDUCATION MUSICALE								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Jeux vocaux et chant (canon, 2 voix, chorale...)	65,71%	46	30,00%	21	4,29%	3		70

Extrait du *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008*(pages 97 et 106)
(Rapport - n° 2013-066 -> juin 2013, Inspection générale de l'éducation nationale)

Annexe 3 : Affichage de classe évolutif – différences écrit / oral
(puis oral scriptural / oral spontané)



Annexe 4 : Site école et vidéo – Vidéogrammes et compétences visées

<http://phatat.wix.com/ecolevideo>

Compétences d'ordre technique :

- Commencer à apprendre à expliquer et à justifier.
- Poursuivre l'apprentissage de la pratique du micro.
- Comprendre comment fonctionne une camera video et l'utiliser
- Accepter de se voir et de s'entendre
- Apprendre à analyser sa production et celle d'un pair.
- Critiquer en argumentant ses propos
- Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser progresser

Compétences d'ordre réflexif et émotionnel :

- Commencer à apprendre à expliquer et à justifier.
- Apprendre à analyser sa production et celle d'un pair.
- Critiquer en argumentant ses propos
- Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser progresser

Compétences(s) visée(s) :

- Poursuivre le travail sur la posture,
- Poursuivre le travail sur l'articulation,
- Poursuivre le travail sur l'intonation.

Compétences d'ordre énonciatif :

- Commencer à apprendre à expliquer et à justifier.

Compétences d'ordre technique :

- Poursuivre l'apprentissage de la pratique du micro.
- Comprendre comment fonctionne une camera video et l'utiliser

Compétences d'ordre réflexif et émotionnel :

- Accepter de se voir et de s'entendre
- Apprendre à analyser sa production et celle d'un pair.
- Critiquer en argumentant ses propos
- Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser progresser

Compétences(s) visée(s) :

- Poursuivre le travail sur la posture,
- Poursuivre le travail sur l'articulation,
- Poursuivre le travail sur l'intonation.

Compétences visées (Eveline Charmeux, Quels contenus d'enseignement à l'école primaire ?)

Annexe 5 : Liste des problèmes émotionnels

Problèmes émotionnels

Hyperactivité ou apathie (indifférence, état dépressif)
Difficultés à décoder les messages affectifs, à identifier les émotions d'autrui
Difficulté à exprimer et à recevoir de l'affection
Incapacité d'émerveillement (fatalisme)
Pauvre estime de soi, évaluation négative de soi
Peur de l'échec, sentiment d'incompétence
Recherche constante d'approbation, d'affection
Retard de développement émotionnel
Dépression, anxiété
Colère, hostilité, agressivité, irritabilité
Culpabilité, sentiment d'impuissance

Source : <http://www.espacesansviolence.org/indices-de-stress>

Annexe 6 : Grilles d'observation du GROSPRF

Evaluation diagnostique/formative/sommative				
Rôle	Elève		L'interview	
	Nom	Prénom	en français	
	Observations : Je sais.../Il sait...		OUI	NON
interviewé	répondre avec plus de trois mots.			
	répondre en utilisant « parce que ».			
	parler fort			
	bien prononcer.			
	se servir des bons mots.			
	expliquer son avis.			
	donner plusieurs explications à sa réponse.			
	rester dans le sujet.			
	réagir à ce qui a été dit.			
	ne pas parler pas trop longtemps.			
intervieweur (journaliste)	poser une question facile.			
	poser une question difficile.			
	poser des questions ouvertes			
	poser des questions à une personnalité.			
	poser la même question d'une autre façon pour me faire comprendre.			
	bien regarder la personne que j'interroge.			
	ne pas laisser la personne parler trop longtemps			
	ne pas parler trop longtemps.			
	parler fort			
	bien prononcer.			
	se servir des bons mots.			
	expliquer mon avis.			
	donner plusieurs raisons à ma réponse.			
	rester dans le sujet.			
réagir à ce qui a été dit.				

Evaluation diagnostique/formatrice/sommative

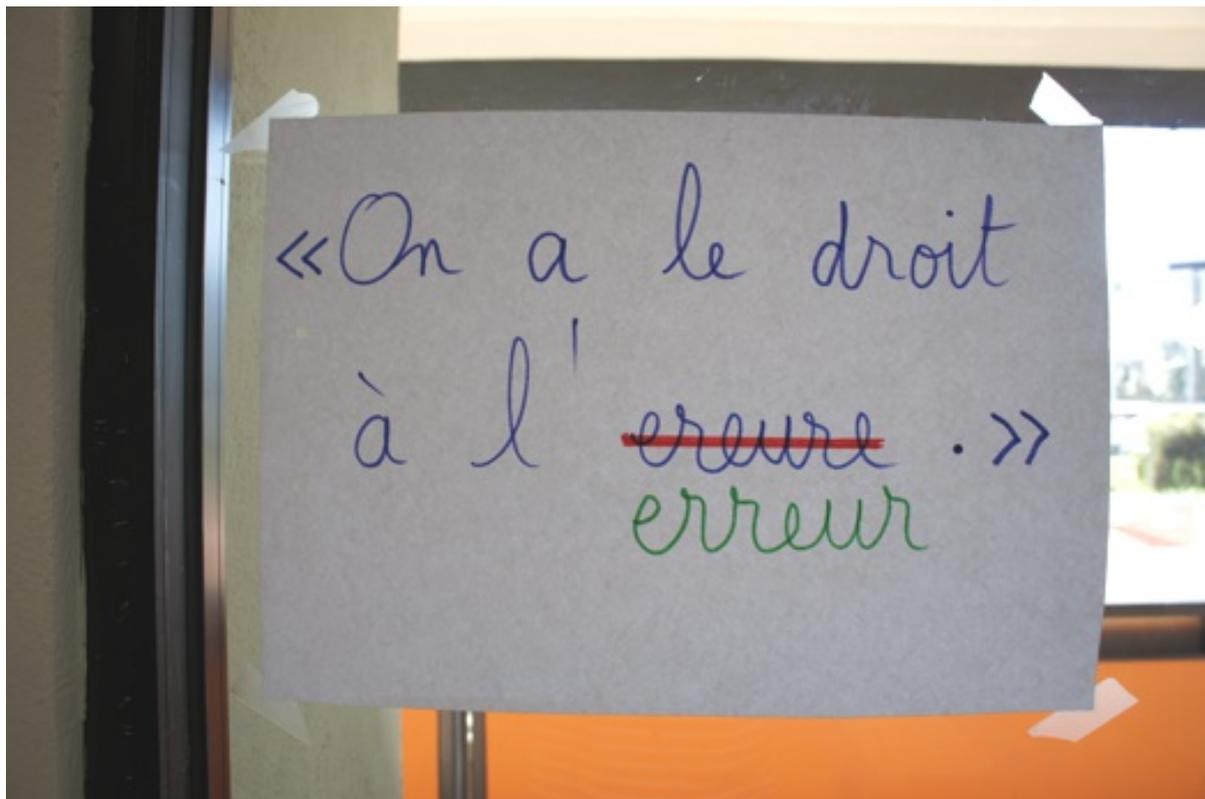
Elève		La récitation en français	
Nom	Prénom		
Observations : Je sais.../Il sait...		OUI	NON
articuler correctement			
prononcer les mots correctement			
mettre du rythme en parlant			
accentuer correctement les mots			
varier le son de la voix			
parler à voix haute			
ne pas s'essouffler lors une phrase longue.			
se tenir bien (droit, sans remuer)			
accompagner ma récitation de gestes ayant du sens.			
réciter sans erreur.			
regarder les autres.			

Elève		L'exposé en français		
Rôle	Nom			Prénom
	Observations : Je sais.../Il sait...		OUI	NON
L'exposant	se tenir droit et debout face à la classe.			
	parler sans lire tout le temps mes notes.			
	regarder les autres.			
	parler fort, se faire entendre de tout le monde.			
	articuler, tout le monde le comprend.			
	parler dans la langue de l'exposé.			
	faire des phrases construites (sujet, verbe, ...)			
	rester dans le sujet de l'exposé.			
	respecter le plan de l'exposé.			
	utiliser le vocabulaire lié au sujet de l'exposé.			
	répondre à des questions.			
	poser 3 questions à la classe sur l'exposé.			
	apporter une idée personnelle.			
	accepter les remarques des camarades.			
L'auditeur	écouter un exposé			
	poser des questions liées au sujet.			

Evaluation diagnostique/formatrice/sommative

Elève		Le débat réglé en français	
Nom	Prénom		
Observations : Je sais.../Il sait...			
oser prendre la parole (spontanément)			
regarder celui à qui l'on parle			
expliquer son opinion			
trouver des exemples pertinents			
être synthétique			
rester dans le sujet			
utiliser parce que, car, par exemple, mais, alors...			
respecter la parole de l'autre (ne pas couper)			
poser des questions			
choisir des mots appropriés			
dire que l'on n'est pas d'accord (sans blesser)			
négocier			
reformuler			
résumer			

Annexe 7 : Affichage de classe – Droit à l'erreur



« ... mais on a l'obligation de faire des efforts pour se corriger ! »

Annexe 8 : Grille d'observation de l'interview

Tableau individuel d'analyse (pour le professeur) pour la situation d'interview.

Nom du journaliste lors de l'interview :			Q1	Q2	Q3
.....					
Interrogation	fermée	La réponse est brève : oui, non, ...			
	ouverte	La réponse est construite (phrase)			
Niveau de langue de l'interrogation	Soutenu	Inversion du pronom sujet / Reprise du GN Sujet par un pronom			
	Courant	Locution « est-ce que... »			
	familier	Intonation montante			
Respect de l'interlocuteur		Tutoiement ou vouvoiement.			
		Ecouter : ne pas poser une question dont l'élément de réponse aurait déjà été donné.			
		Regarder son interlocuteur			
Respect du thème					
Utilisation du microphone		Va et vient du micro entre sa bouche et celle de l'interviewé.			

Je n'arrive que rarement à le compléter en classe. Je préfère être ‘hors du feu de l'action’, seul devant ma caméra ou mon écran (ordinateur ou téléviseur).

Annexe 9 : L'interview de début d'année (vidéo et fiche de préparation)

Domaine : Langue orale	Niveau : Cycle 3	Durée : 55 min. (x2)
Titre : L'interview de début d'année (1)		
Compétences : Questionner afin de mieux comprendre (CE2), Prendre la parole en respectant un niveau de langue adapté (CM2)		

Objectifs :

Objectif visé pour l'intervieweur : poser 3 questions de manière correcte en utilisant le registre de langue approprié (à l'interlocuteur, à la situation)

Objectif visé pour l'interviewé : répondre à 3 questions par des phrases verbales construites et complètes en utilisant le niveau de langue approprié (à l'interlocuteur, à la situation)

Consignes pour tous :

1 - Vous avez 3 minutes pour imaginer 3 questions que vous poserez à un camarade de classe en cour de récréation. Ceci dans le but de mieux le connaître. Les questions ne seront pas écrites, vous devez les mémoriser.

2 - Une fois les questions préparées vous les poserez à un de vos camarades (devant la caméra). Celui-ci répondra à chaque question par une phrase verbale.

(Faire reformuler les consignes)

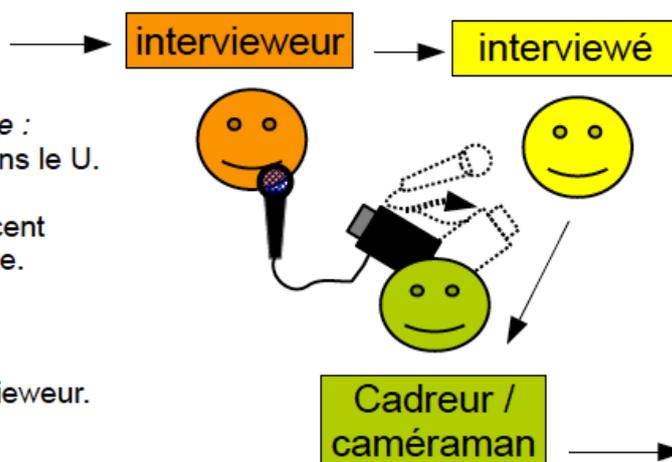
Mise en place des interviews:

Disposition de la classe conseillée : en U, les 3 élèves sont placés dans le U.

Matériel : un micro, une caméra.

Rotation : 3 volontaires commencent l'activité puis une rotation s'installe.

Le cadreur va s'asseoir, l'interviewé devient cadreur, l'intervieweur devient interviewé et on tire au sort un nouvel intervieweur.



Activité complémentaire : Retour sur l'activité. (+ 55 min)

Est-ce que tout le monde a respecté la consigne ?

Quels étaient les difficultés ?

Visionnement des rushes du tournage si l'activité a été filmée (avec possibilité d'analyses des points forts et des points faibles de chacun, des différentes erreurs commises ou des formulations satisfaisantes lors de la situation).

Construire une **leçon** sur la façon de poser des questions dans les différents registres de langue et selon les situations.

Remarques : Au cours de cette activité, si la caméra est utilisée, des premières règles et techniques de tournages seront mises en place. Celles-ci seront vues de nouveau lors d'une leçon méthodologique et/ou lors des situations audiovisuelles suivantes.

https://www.youtube.com/watch?v=6jjF_SOvaRc



Transcription* des productions orales des élèves de CM1

(*sans convention)

Classe : CM1-3

Ecole : La Condamine (Quito – EQUATEUR)

Consigne : Tu vas choisir un des papiers. Sur ce papier il y a une histoire dessinée en 6 vignettes (montrer un exemple). Tu auras une minute pour regarder les vignettes (indiquer l'ordre des vignettes) et réfléchir à une histoire. Tu peux me poser des questions si tu veux. Ensuite tu me raconteras cette histoire, je t'enregistrerai.

(Enregistrements effectués avec le micro easy-speak pro)



Prénom : Juan Alberto (Nationalité équatorienne)

Une maman prépare son gâteau pour ses petits enfants. Il suit tous les instructions et après... Il prépare un gâteau aux pommes. La maman met le gâteau au four et attend 25 minutes et le gâteau est prêt pour ses deux petits enfants qui veulent manger le gâteau.



Prénom : Aileen (Franco-équatorienne)

Bonjour je vais partir en France. S'il te plait vous pourrez m'accueillir dans un avion. Oui bien sûr à côté y'a un avion qui est entrain de partir en France dans une heure. Bonjour on est l'avion vous pouvez atterriser en France dans un quart d'heure. Ils ont entrain d'atterrisser et après... Merci pour avoir voler dans ce avion. Ouh chouette je prends ma valise et je vais y aller à l'hôtel.



Prénom : Iris (Franco-espagnol)

Un monsieur est entrain de marcher avec son chapeau rond et noir. Mais il y a beaucoup de vent alors son chapeau s'envole et il tombe dans l'eau. Il essaie de le prendre avec un bâton. Pauvre monsieur. Il est déçu son chapeau nouveau est tout mouillé.



Prénom : Malena (Italo-Equatorienne)

Il était une fois un p'tit enfant qui revenait de l'école. Alors il va se coucher. Il lit une histoire, sa maman lui donne un bisou et sa maman éteint la lumière et va se coucher.



Prénom : Victoria (Equatorienne)

Un petit enfant il mal aux dents et il va au dentiste. Et il le petit enfant il a peur au dentiste mais après il a passer tout et il était...après ils sont allés à euh non... et ... Ils ont fini et le petit enfant il était contente parce qu'il n'avait pas encore le douleur dans la bouche et la maman il le remercie a le monsieur et ils retournent à sa maison.

...

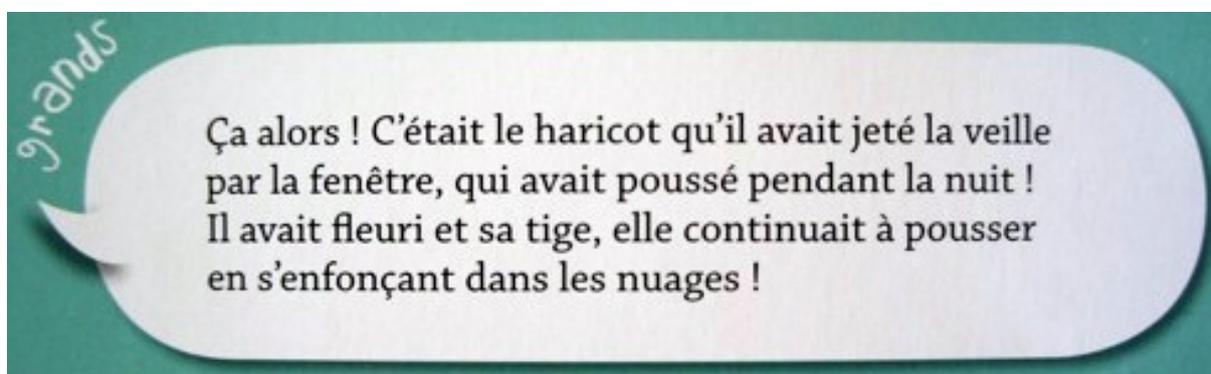
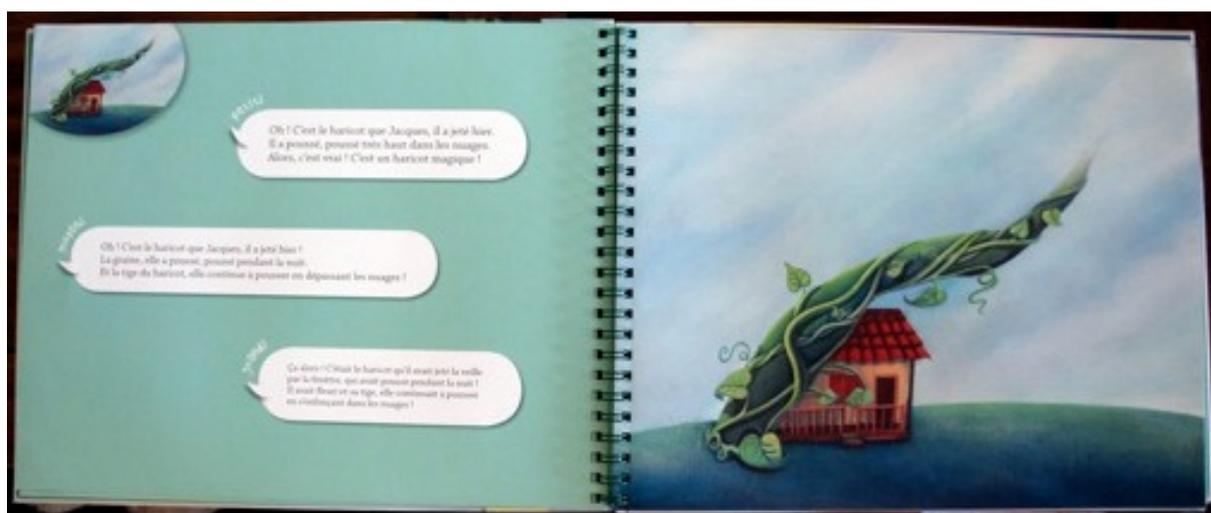
Annexe 11 : Tableau d'analyse de l'évaluation diagnostique « Raconter une histoire ».

Tableau d'analyse des productions orales au cours de l'évaluation diagnostique

« raconter une histoire » à partir de 6 images séquentielles :

Erreurs rencontrées		CM1-3	Exemples rencontrés
Préposition	Omission	///	Il monte (dans) un avion lui dit (de) descendre
	Mauvais choix	///	A France, Au dentiste, gâteau de pommes,
	Rajout (interférence linguistique : espagnol)	/	Elle remercie a le monsieur,
Vocabulaire	Mauvais choix	//	Sortir ses habits, se rencontre avec...,
	Interférence linguistique (vocabulaire)	/////	Frijoles, atterrisser, passage, carte, souple les bougies, réparte, ma masse, pédas de pomme, masse(pâte),
	Inventé (n'existe pas)	/	
	Absence (manque) (l'enseignant aide)	/////	
Place des mots dans la phrase	Inversion sujet/verbe	/	Que tu veux ?
	Inversion adjectif/nom	/	Nouveau chapeau
	Inversion de groupe de mots	/	il a venu le docteur
phonème	[s] au lieu de [z].	/	
	En / on	/	
Lien avec la conjugaison	Utilisation du mauvais pronom personnel	/////	La maman il fait...
	Concordance des temps	///	
	Non utilisation du subjonctif présent	//	
	Mauvaise utilisation du participe passé	///	Il a venu, a tombé,
Connecteurs, substitut, pronoms...	Erreur d'utilisation de substitut	/	Le/lui
	Redondance de connecteurs temporels, de pronoms personnels, ..	/	Puis, puis, ... Et, et, ... Il..., Il...,
Accord dans le groupe nominal	Pb accord dans le groupe nominal	//	Tous/toutes
	Déterminant erroné	/	Ce/cet
	Genre du déterminant (lié à l'espagnol)	/	Un carte
Niveau de langue	Emploi "enfantin" de la langue		à sa maison : chez lui
	Emploi familier	//	Y'a, p'tit,
autres	Mauvaise utilisation des pronoms relatifs	//	Une femme qu'elle avait... Un garçon qu'il était...

Annexe 12 : exemple d'Oralbum



Annexe 13 : Avant le débat : Bande dessinée Max et Lili et fiche pour un passage par l'écrit. (source : <http://www.lecartabledeseverine.fr/fichier-debats-philosophiques-avec-max-et-lili-a45837631>)

Prénom : _____
Date : _____

Débat : Es-tu respectueux ?

« Max ne respecte rien »



1



2



3



4



<http://lecartabledeseverine.eklablog.com/>

Prénom : _____
Date : _____

Débat : Es-tu respectueux ?

« Max ne respecte rien »



1

Décrire :

.....

.....

.....

.....

3

Et toi, as-tu vécu la même chose ?

.....

.....

.....

.....

2

Donner ton avis :

.....

.....

.....

.....

4

Ce que tu retiens du débat :

.....

.....

.....

.....

<http://lecartabledeseverine.eklablog.com/>

Les rituels oraux - CM1

Mis en place lors de l'accueil, ces rituels d'une durée de 15 à 25 minutes permettent l'acquisition des compétences du socle commun et celles des programmes 2008 correspondantes à la maîtrise de la langue orale. La progression suivante propose 2 rituels par semaine.

Compétences attendues en fin de CM2 (Palier 2 du socle commun)

- Compétence 1 :**
- s'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis ;
 - prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté ;
 - lire avec aisance (à haute voix) un texte ;
 - comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient ;
 - utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte (mieux le comprendre, ou mieux l'écrire) ;
 - répondre à une question par une phrase complète à l'oral comme à l'écrit ;

- Compétence 6 :**
- prendre part à un dialogue : prendre la parole devant les autres, écouter autrui, formuler et justifier un point de vue ;

Compétences des programmes (BO du 19 juin 2008)

	Cours élémentaire deuxième année	Cours moyen première année	Cours moyen deuxième année
Langage oral	<p>Raconter, décrire, exposer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, inventer et modifier des histoires, décrire une image, exprimer des sentiments, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. <p>Echanger, débattre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit. - Questionner afin de mieux comprendre. - Exprimer et justifier un accord ou un désaccord, émettre un point de vue personnel motivé. <p>Réciter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine). 	<p>Raconter, décrire, exposer</p> <ul style="list-style-type: none"> - Décrire un objet, présenter un travail à la classe en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié. <p>Echanger, débattre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demander et prendre la parole à bon escient. - Réagir à l'exposé d'un autre élève en apportant un point de vue motivé. - Participer à un débat en respectant les tours de parole et les règles de la politesse. - Présenter à la classe un travail collectif. <p>Réciter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine). 	<p>Echanger, débattre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participer aux échanges de manière constructive : rester dans le sujet, situer son propos par rapport aux autres, apporter des arguments, mobiliser des connaissances, respecter les règles habituelles de la communication. <p>Réciter</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dire sans erreur et de manière expressive des textes en prose ou des poèmes (une dizaine).



Les rituels oraux – CM1
Période 1 : Septembre – octobre

	Connaissances et Compétences	Nom et déroulement
S1	<p>Articuler et prononcer correctement Oser se tromper (avoir le droit à l'erreur)</p> <p>Improviser pour compléter une phrase. Oser s'exprimer à voix haute devant ses pairs.</p>	<p>Les virelangues : un virelangue commun (au tableau). Le lire dans sa tête, puis s'entraîner à voix haute de plus en plus vite, puis, chacun son tour, le dire devant les autres le plus vite possible tout en étant compréhensible. Idem pour 2 autres virelangues.</p> <p>Les bonjours : un bonjour chacun (étiquettes). Lire et imaginer la suite silencieusement. Puis, chacun son tour, le dire à voix haute.</p>
S2	<p>Enrichir le lexique</p> <p>Faire un récit structuré Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit.</p>	<p>Devinettes : les mots de l'école : 3 devinettes distribuées à 3 élèves. Chacun lit la sienne à la classe. Les autres élèves font des propositions de réponse en expliquant leur solution.</p> <p>Raconte-moi ce court-métrage : Suite à la projection d'un vidéogramme, un élève raconte l'histoire qu'il vient de voir (résumé). Les autres élèves signalent les manques ou les surplus. Un autre élève raconte de nouveau l'histoire en prenant en compte les corrections précédentes.</p>
S3	<p>Articuler et prononcer correctement Oser se tromper (avoir le droit à l'erreur)</p> <p>Exprimer des sentiments</p>	<p>Les virelangues : un virelangue chacun (étiquettes). Le lire dans sa tête, puis s'entraîner à voix haute de plus en plus vite, puis, chacun son tour, le dire devant les autres le plus vite possible tout en étant compréhensible.</p> <p>Les petits bonheurs : un bonjour chacun (étiquettes). Lire et débit et imaginer la suite. Puis, chacun son tour, le dire à voix haute.</p>
S4	<p>Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit. Dire de manière expressive un dialogue écrit</p> <p>Faire un récit structuré Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit.</p>	<p>Les petits citoyens : A la une (lecture et explication de l'actualité), La discut' minute : répartir les rôles et lire à haute-voix.</p> <p>Raconte-moi ce court-métrage : Suite à la projection d'un vidéogramme, un élève raconte l'histoire qu'il vient de voir (résumé). Les autres élèves signalent les manques ou les surplus.</p>
S5	<p>Articuler et prononcer correctement Oser se tromper (avoir le droit à l'erreur)</p> <p>Improviser pour compléter une phrase. Oser s'exprimer à voix haute devant ses pairs.</p>	<p>Les virelangues : un virelangue commun (au tableau). Le lire dans sa tête, puis s'entraîner à voix haute de plus en plus vite, puis, chacun son tour, le dire devant les autres le plus vite possible tout en étant compréhensible. Idem pour 2 autres virelangues.</p> <p>Les bonjours : un bonjour chacun (étiquettes). Lire et imaginer la suite silencieusement. Puis, chacun son tour, le dire à voix haute.</p>
S6	<p>Enrichir le lexique</p> <p>Faire un récit structuré Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit.</p>	<p>Devinettes : les mots de l'école : 3 devinettes distribuées à 3 élèves. Chacun lit la sienne à la classe. Les autres élèves font des propositions de réponse en expliquant leur solution.</p> <p>Raconte-moi ce court-métrage : Suite à la projection d'un vidéogramme, un élève raconte l'histoire qu'il vient de voir (résumé). Les autres élèves signalent les manques ou les surplus. Un autre élève raconte de nouveau l'histoire en prenant en compte les corrections précédentes.</p>
S7	<p>Articuler et prononcer correctement Oser se tromper (avoir le droit à l'erreur)</p> <p>Exprimer des sentiments</p>	<p>Les virelangues : un virelangue chacun (étiquettes). Le lire dans sa tête, puis s'entraîner à voix haute de plus en plus vite, puis, chacun son tour, le dire devant les autres le plus vite possible tout en étant compréhensible.</p> <p>Les petits bonheurs : un bonjour chacun (étiquettes). Lire et débit et imaginer la suite. Puis, chacun son tour, le dire à voix haute.</p>
S8	<p>Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit. Dire de manière expressive un dialogue écrit</p> <p>Faire un récit structuré Ecouter et prendre en compte ce qui a été dit.</p>	<p>Les petits citoyens : A la une (lecture et explication de l'actualité), La discut' minute : répartir les rôles et lire à haute-voix.</p> <p>Raconte-moi ce court-métrage : Suite à la projection d'un vidéogramme, un élève raconte l'histoire qu'il vient de voir (résumé). Les autres élèves signalent les manques ou les surplus.</p>

RESSOURCES UTILISABLES pour ces rituels

- Quelques rituels sont disponibles sur le site de Charivari :

"Les rituels du matin" <http://www.charivarialecole.fr/rituels-du-matin-en-elementaire-v2-a59106011>

D'autres rituels : Corrige Maître Yoda, Les inférences, les anaphores....

- Propositions de courts-métrages :

Sur le site TV (cliquer [ici](#))

Les petits conteurs (le site tv/recherche/petits conteurs)

Conte-moi (cliquer [ici](#))



Sur La Web TV de TV5MONDE : (cliquer [ici](#))

Les contes de Tinga Tinga : (DVD)

Les courts-métrages de Folimage (Boutique : cliquer [ici](#))

Exemple : Ma petite planète chérie / Le voyage d'une goutte d'eau (cliquer [ici](#) pour les vidéos youtube)

Le petit Nicolas (DVD, youtube)

Turbulent, malicieux, élève moyen mais bon camarade, Nicolas, huit ans, a une vie heureuse, des parents qui l'aiment et une chouette bande de copains : le rêve ! Entre les virées à la boulangerie avec son meilleur ami Alceste, les parties de foot avec Geoffroy, Rufus et Eudes... Nicolas n'a pas le temps de s'ennuyer...



Pingu : (DVD - youtube)



Les films burlesques : (Charlie Chaplin DVD / Youtube, Buster Keaton DVD / youtube, ...)

La chaîne youtube des petits citoyens :



Tous les enfants ont des droits... (cliquer [ici](#))

Petits clips ayant pour objectif de faire connaître aux enfants leurs droits, énoncés dans la Convention internationale relative aux droits de l'enfant. Dans chaque clip, vidéo et animation se mêlent pour créer un univers lud-éducatif. Dans des décors et avec des personnages de dessins animés, chaque module explique ainsi un ou plusieurs droits de la Convention par le truchement d'une petite histoire très simple mettant en scène un enfant et un adulte.

Et si on s' parlait du harcèlement à l'école ... (cliquer [ici](#))

Une priorité d'action du ministère de l'Éducation nationale, un engagement des petits citoyens pour mieux vivre ensemble

10 vidéos qui donnent des clés pour comprendre et dénoncer toutes les formes de maltraitance et de discrimination dont les enfants peuvent être victimes à l'école. Avec un ton résolument humoristique et léger, ces vidéos invitent victimes et témoins à briser le silence.



Vinz et Lou (cliquer [ici](#))

Vinz et Lou est un programme de sensibilisation qui traite des grandes thématiques : Alimentation, Internet, Environnement, Citoyenneté et Handicap. Le

Annexe 15 : TAS (Tirage Au Sort) et rituels

Une petite boîte personnalisée et nommée TAS a des bâtonnets de glace en guise de cheveux. Il suffit de lui tirer un cheveu pour désigner un élève de la classe. Chaque bâtonnet est composé de 2 parties : une moitié est coloriée et l'autre moitié, non coloriée, comporte le nom d'un élève. TAS a donc autant de cheveux que d'élèves dans la classe. Une fois tiré au sort, le bâtonnet est retourné et ne sera disponible de nouveau qu'une fois tous les autres également retournés.



Annexe 16 : Conte audiovisuel et Doublage son



Titre : **La chèvre de Monsieur Seguin**

Cycle 3 Niveau CMI <http://www.youtube.com/watch?v=eBXZNLmZZcl>

Projet : Conte audiovisuel (marionnettes)

Compétence(s) visée(s) :
 Compétences d'ordre physique :
 • Poursuivre le travail sur l'articulation,
 • Poursuivre le travail sur l'intonation.
 Compétences d'ordre énonciatif :
 • Apprendre à raconter.
 Compétences d'ordre technique :
 • Poursuivre l'apprentissage de la pratique du micro.
 Compétences d'ordre réflexif et émotionnel :
 • Accepter de se voir et de s'entendre
 • Apprendre à analyser sa production et celle d'un pair.
 • Critiquer en argumentant ses propos
 • Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser progresser



Titre : **Pingu fabrique un igloo**

Cycle 3 Niveau CM2 <http://www.youtube.com/watch?v=PwQYL6TBSQY>

Projet : Le doublage son (* schéma quinaire, ...)

Compétence(s) visée(s) :
 Compétences d'ordre physique :
 • Poursuivre le travail sur l'articulation,
 • Poursuivre le travail sur l'intonation.
 Compétences d'ordre énonciatif :
 • Apprendre à raconter.
 Compétences d'ordre technique :
 • Poursuivre l'apprentissage de la pratique du micro.
 Compétences d'ordre réflexif et émotionnel :
 • Accepter de se voir et de s'entendre
 • Apprendre à analyser sa production et celle d'un pair.
 • Critiquer en argumentant ses propos
 • Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser progresser

Annexe 17 : le JT de CMTV2 et les fausses publicités



Titre : **Le Journal Télévisé de CMTV2**

Cycle 3 Niveau CMI-CM2 <http://www.youtube.com/watch?v=ExTIBTt1a8s>

Projet : Audiovisuel et presse audiovisuelle (écrit, oral, ...)

Compétence(s) visée(s) :
 Compétences d'ordre physique :
 • Poursuivre le travail sur l'articulation,
 • Poursuivre le travail sur l'intonation.
 Compétences d'ordre énonciatif :
 • Apprendre à raconter.
 Compétences d'ordre technique :
 • Poursuivre l'apprentissage de la pratique du micro.
 Compétences d'ordre réflexif et émotionnel :
 • Accepter de se voir et de s'entendre
 • Apprendre à analyser sa production et celle d'un pair.
 • Critiquer en argumentant ses propos
 • Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser progresser



Titre : **MagiCalc (fausse pub !)**

Cycle 3 Niveau CMI-CM2 <http://www.youtube.com/watch?v=mvLVwHCFIWE>

Projet : Développer son sens critique / Audiovisuel : oral et techniques audiovisuelles

Compétence(s) visée(s) :
 Compétences d'ordre physique :
 • Poursuivre le travail sur l'articulation,
 • Poursuivre le travail sur l'intonation.
 Compétences d'ordre énonciatif :
 • Apprendre à raconter.
 Compétences d'ordre technique :
 • Poursuivre l'apprentissage de la pratique du micro.
 Compétences d'ordre réflexif et émotionnel :
 • Accepter de se voir et de s'entendre
 • Apprendre à analyser sa production et celle d'un pair.
 • Critiquer en argumentant ses propos
 • Accepter la critique de l'autre pour pouvoir progresser progresser

Transcription (convention ICOR) : restitution du récit

Restitution du récit *La reine des fourmis a disparu*, de Fred Bernard, (page 1 à 5)

Premier enregistrement d'Antonella (CM1) après 2 lectures magistrales et le travail sur la prise de notes.

(Elle tient le micro dans une main et lit ses notes dans l'autre).

ANT La reine des fourmis a disparu (« COM : Elle annonce le titre »)

C- C'est à moi mandibule de savon (1.1) et (0.6) mon assistant Elitre de lait

n- nous sommes deux fourmis rouges que vont que nous vont renc- vont hm (6.4) vont faire (2.9) (on va) on va faire l'enquête de notre chère de notre chère reine mais (0.7) on a déjà un indice un poil perdu par l'agresseur

Elie pensent tout de suite aux indiens mais seve- mais ces cheveux sont noirs et raides

après (0.7) on va (.) interroger Socrate un vieux singe mais (0.4) il assure qu'il a dormi com- comme un loir cette nuit là

hm (1.2) nous (0.5) partons tou'd'suite au bar des (.) pucerons et on- et on rencontre de fourmis rouges mais (0.7) m (0.2) et ils pensent que sont les fourmis noires qu'ils sont (1.6) qu'il- qu'ils sont enlevées notre reine

Vient le tour d'Edouard le tamanoir notre ennemi juré (.) juré (0.4) mais ses poils ont rien à voir avec le notre

Dans le chemin on (0.4) rencontre la par- la panthère noire (0.8) que com- que comme dans son nom il dit il est noir

Un boa (0.3) un boa splendide passe (1.6) dans la galerie des rats et (1.0) dév- et il dévore tous les rats le seul poil qu'ils ont rencontrés de rat (1.4) c- (0.3) c'est rien à voir avec le notre

Vient le tour d'Emir le tapi' (0.4) d'Emir le tapir (0.5) mais ses poils sont (.) creux et énormes comparés avec le notre

((durée du temps de parole : 2 min 50s))

Analyse lors de l'écoute (par le groupe classe) :

Surligné en jaune : les points positifs relevant de la syntaxe (complexification)

Surligné en bleu : les points positifs relevant du vocabulaire / expression (précis, celui du texte original, ...)

Souligné en noir : les erreurs remarquées par les autres élèves et corrigées. (ne se dit pas, redondances, ...)

Analyse après transcription (par moi-même, l'enseignant) :

Les pauses (x.x) sont très nombreuses. Quelques unes (en vert dans la transcription) sont volontaires et montrent bien l'intention de prendre son temps et de placer sa respiration au bon moment de la phrase.

Elles relèvent souvent de l'hésitation. Antonella cherche ses mots, et prend aussi du temps pour lire ses notes.

Le ton est monotone et le volume ne varie pas : je n'ai donc pas utilisé les signes de notation de la prosodie.

Transcription (suite)

Deuxième enregistrement d'Antonella (CM1), le jour suivant, après régulation interactive sur le premier enregistrement (réussite et erreurs, ce que l'on pourrait rajouter) et après construction de la grille d'observation « raconter une histoire ») Antonella restitue la même partie de l'histoire.
(Elle tient le micro dans une main et lit ses notes dans l'autre (idem)).

ANT **On a enlevé notre reine pendant la nuit**
C'est moi Mandibule de savon hm (0.2) et mon assistant Elitre de Lait
Nous sommes deux fourmis rouges que nou-
.h **On a déjà un indice (0.4) un poil clair**
Elie pa- (0.4) pense **immédiatement** aux indiens mai- **mais** ses cheveux
sont noirs et raides
Après (0.5) on va voir Socrate .h le vieux singe mais il assure .h qu'il a-
qué il- que il a dormi comme un loir ce nuit là
.h Ils vont **tout de suite** au bar des pucerons et trouve (.) les fourmis
rouges (0.8) et trouvent **quelques** fourmis rouges (0.6) qui pen- (0.6) qui
pensent qu- que ce sont les fourmis noires qui zont fait ça
Vient le (.) tour d'Edouard le tamanoir (0.6) mais ses poils s- ont rien à
voir avec le notre
On retrouve la panthère noire com-comme dans son nom le dit il a- elle a
des poils noirs
Un boa splendide s'échappe (1.8) .h fron- hm .h (0.7) de la galerie des
rats (1.4) mais les seuls poils que nous ont trouvé des rats (2.4) des
rats sont **trop petits comparés avec le notre**
Vient tou suite tou'd'suite le tour d'Emir le tapi- tapir mais ces poils
sont **trop gros trop^zénormes** comparés avec le notre

((Applaudissements))

((durée du temps de parole : 1 min 40s))

Analyse lors de l'écoute (par le groupe classe) :

Surlignées en vert, **les améliorations**, sûrement dûes au travail d'analyse (régulation interactive).

La plupart des corrections apportées lors de la phase d'analyse ont été réinvesties. Moins d'erreurs, soulignées en noires, sont à signaler.

Analyse après transcription (par moi-même, l'enseignant) :

Le ton est toujours monotone et le volume ne varie pas : je n'utilise toujours pas les signes de notation de la prosodie. Pas d'évolution à ce niveau car nous n'avions insisté, lors de l'analyse du premier enregistrement, que sur les compétences langagières (lexique, syntaxe) et non sur les compétences physiques (voix, posture, regard).

Les pauses (x.x) sont moins nombreuses. Les pauses essentielles sont toujours présentes. Moins d'hésitation. Antonella cherche moins ses mots et prend moins de temps pour lire ses notes.

La durée du deuxième enregistrement est plus courte que celle du premier enregistrement. L'histoire est mieux comprise : les applaudissements spontanés des camarades de classe en fin d'enregistrement valident la progression d'Antonella.

Annexe 20 : Construction de la grille d'observation « Raconter une histoire »

Raconter une histoire (sans livre)
devant un public
conteur

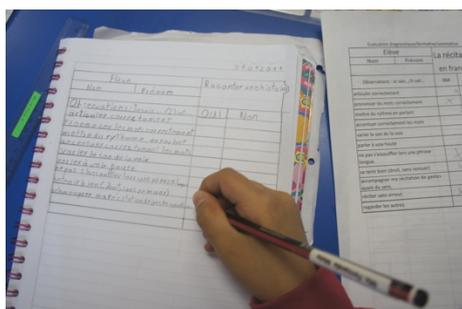
que les autres nous écoutent
et en prennent du plaisir.
faire comprendre l'histoire.

articuler
parler fort, à voix haute.
faire des pauses (respirer)
geste / visage / regard
intonation

1 - Travail en demi-groupe pour faire émerger des savoir-faire pour la situation « raconter une histoire »

prononcer les mots comme on les écrit
bonne conjugaison (personne,
nombre (nous)
complexe (rich) → adjectif, CC (L, TP)
changer le nom (pronom, groupe de mots) adverbe

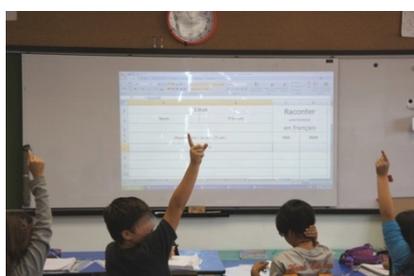
informations supplémentaires } adjectif, adverbe,
complexe CC (Lieu, Temps



2 - Travail individuel de création de la grille.

31012019

Elève		Raconter une histoire	
Nom	Prénom	OUI	NON
Observations: Je sais... / Il sait...			
articuler correctement			
Prononcer les mots correctement			
mettre du rythme, en parlant			
accentuer correctement les mots			
Varier le son de la voix			
parler à voix haute			
ne pas s'essouffler lors une phrase longue			
se tenir bien (droit, sans remuer)			
accompagner ma récitation de gestu-mimique			



3 - Chacun annonce un savoir-faire. La grille collective est directement complétée sur l'ordinateur, affichée avec le TNI.

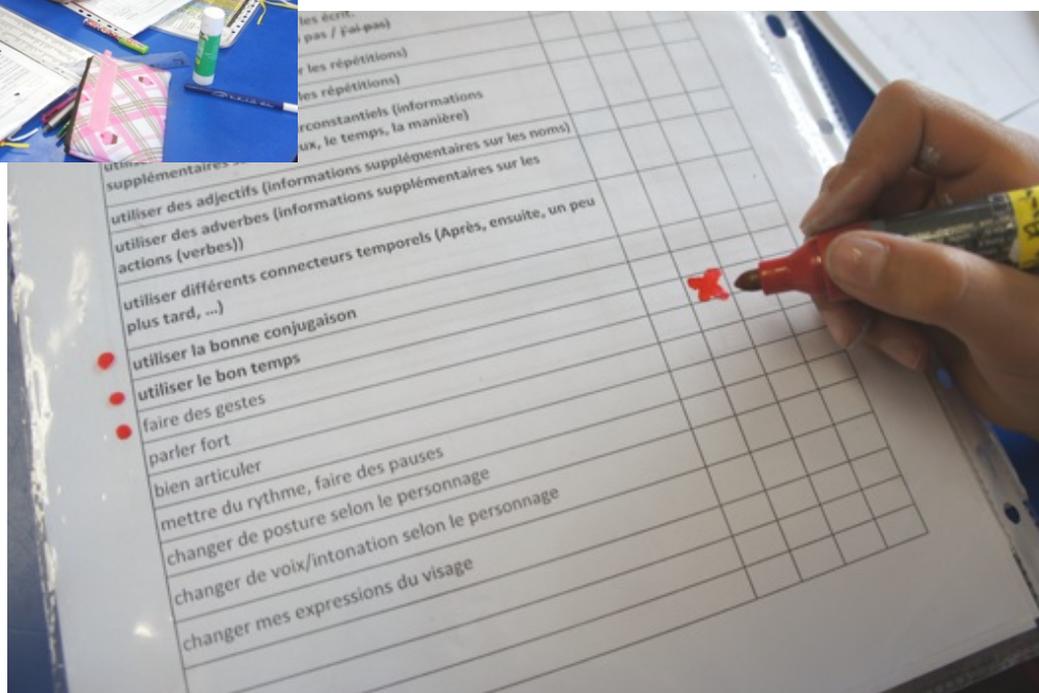
Annexe 21 : Grille d'observation « Raconter une histoire » (réalisée collectivement)

Evaluation diagnostique/formative/sommative					
Elève		Raconter une histoire en français			
Nom	Prénom				
Observations : Je sais.../Il sait...		OUI	NON	OUI	NON
utiliser le pronom "Nous" plutôt que "On"					
utiliser le bon vocabulaire					
prononcer les mots comme on les écrit. (je ne suis pas / chui pas , je n'ai pas / j'ai pas)					
utiliser des synonymes (éviter les répétitions)					
utiliser des pronoms (éviter les répétitions)					
utiliser des compléments circonstanciels (informations supplémentaires sur les lieux, le temps, la manière)					
utiliser des adjectifs (informations supplémentaires sur les noms)					
utiliser des adverbes (informations supplémentaires sur les actions (verbes))					
utiliser différents connecteurs temporels (Après, ensuite, un peu plus tard, ...)					
utiliser la bonne conjugaison					
utiliser le bon temps					
faire des gestes					
parler fort					
bien articuler					
mettre du rythme, faire des pauses					
changer de posture selon le personnage					
changer de voix/intonation selon le personnage					
changer mes expressions du visage					

Annexe 22 : Observations avec la grille « Raconter une histoire »



Lors d'une première écoute de la production orale d'Antonella chacun complète les critères qui lui sont attribués.



Au même moment, Antonella se cache sous sa capuche.

Annexe 23 : Comparaison des progrès en syntaxe à l'oral chez 2 élèves de CM1 de classes différentes : transcription des productions orales réalisées lors de l'activité « Raconter une histoire en s'appuyant sur 6 images séquentielles. »



1 - Ana Karolina - Evaluation diagnostique - situation duelle (Quito - Septembre 2013)

Un **homme il** était entrain de marcher après le vent poussait et le chapeau s'envolait
l'homme aperçut le chapeau et après le chapeau a tombé dans une petite rivière et après **l'homme** a pris une branche et a pris son chapeau mais son chapeau était mouillé et **il** était triste

3 - Ana Karolina - nouvelle production en situation duelle après évaluation formative (Quito - Equateur - Avril 2014)

Il était une fois **un vieil homme** qui s'appelait **Thomas**
il était entrain d'aller vers sa maison Il faisait beau mais tout à coup les nuages vient et le vent soufflait.
 Le chapeau s'envolait et **le monsieur** il voulait **l'**attraper mais il ne pouvait l'attraper parce que le chapeau allait plus vite que **lui**.
 Après un moment le chapeau est tombé sur un lac sale, tout pollué
L'homme il était fâché **il** ne savait pas comment prendre le chapeau
il a trouvé un bâton, **il** a pris un chapeau **il** a dit que son chapeau il était tout nouveau
 Et... quand **il** est parti **il** laissait que le vent sèche le chapeau et **il** est parti déçu à la maison.



1 - Hugo (Grasse - Novembre 2013) - situation duelle

La **maman** amène le gâteau d'anniversaire
L'enfant souffle ses bougies
 Sa **maman lui** dit bon anniversaire
Elle coupe des parts de gâteau
Elle donne aux **invités** et les **invités** mangent le gâteau

3 - Hugo- nouvelle production en situation duelle (Grasse - France - Avril 2014)

C'était l'anniversaire **d'un jeune garçon**.
 Sa **maman** amène le gateau en chantant une chanson d'anniversaire.
L'enfant souffle sur les bougies.
 Sa **maman lui** dit bon anniversaire.
Elle coupe le gateau.
 Tout le monde prend une part et le gateau fut délicieux.

Analyse légendée du nombre d'utilisation de ...

Syntaxe	Ana K. (1)	Ana K. (3)	Hugo (1)	Hugo (3)
1 - diversification pronoms / sujets *	2	6	2	3
2 - Complexification	6	14	1	3
3 - système des temps	passé	passé	présent	présent
+ Rajout d'idées pour donner du sens et parler en continue.	0	8	0	1

* seul un personnage principal est pris en compte.

Annexe 24 : Programmation des compétences de l'oral sur 5 périodes (Cycle 2 : CP)

Compétences à développer	Contenus d'apprentissages	Période 1	Période 2	Période 3	Période 4	Période 5
Compétences d'ordre physique	Travailler la voix (volume, articulation, ...)	Récitations Chants (projet des écoles chantantes)				
Compétences d'ordre communicatif	Non verbal (gestes, expressions faciales)		Projet : cinéma burlesque	Jeux de mime	Récitations	
	Ecouter pour : Ne pas répéter, reformuler, utiliser ce qui est dit...	Débats réglés (ICM) Verbalisation lors d'activités (EPS)				
	Posture, regarder les autres	Expliquer, au tableau, ses résultats (calcul et RDP) / ses hypothèses (DM)...				
Compétences d'ordre langagier	Enrichir le lexique (mots précis, synonyme) et la syntaxe	Rituels divers Ecoutes orientées (musique, radio, film, lectures magistrales, ...) Le maître des mots, des liens (pour développer une vigilance)				
	Adapter son registre de langue (lexique et sa syntaxe) à la situation.	Album écho sur la rentrée en CP	Album à la manière de... oralisé	Cahier numérique de littérature et de langage		
Compétences d'ordre énonciatif	Raconter	Quoi de neuf orienté		Restitution du récit (à partir de vidéo, de photos...)		
	Dire avec ton des dialogues écrits			Mini-saynètes (ICM)	Conte audiovisuel	
Compétences d'ordre technique	Utiliser micro, caméra vidéo, tablette.	Lors des enregistrements				
	Se voir et s'entendre	Lors des projections audiovisuelles privées en classe.				Projection publique
Compétences d'ordre réflexif et émotionnel	Analyser sa production (et celles des autres)	projection-analyse critique après chaque enregistrement, chaque production				
	Accepter les critiques des autres					

Annexe 25 : Les « grandes cartes » du jury (outil pour l'observation au cycle 2)



Une série de grandes cartes (recto-verso) pour apprendre à « parler correctement », à « réciter », à « raconter », à « débattre ».



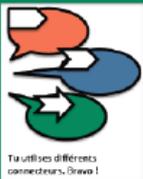
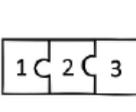
A la fin de la production orale d'un élève, les observateurs lèvent leur carte d'un côté ou de l'autre et explique ce qu'ils ont observé.

Annexe 26 : Fiche d'observation individuelle (glissée dans le porte-vues outils elle peut-être utilisée avec un feutre effaçable à sec).

Prénom : _____ Classe : _____

Oral 

Fiche d'observation lors des activités à l'oral

1 Réciter	Réciter (1)  Tu connais ton texte par cœur. Bravo !	Réciter (2)  Tu parles assez fort. Bravo !	Réciter (3)  Tu parles à la bonne vitesse. Bravo !	Réciter (4)  Tu fais passer les bonnes émotions grâce aux expressions de ton visage et à ta voix. Bravo !	
2 Raconter	Raconter (1)  Tu utilises correctement les pronoms et classes plusieurs noms aux personnages. Bravo !	Raconter (2)  Tu parles longtemps car tu donnes beaucoup d'informations. Bravo !	Raconter (3)  Tu utilises différents connecteurs. Bravo !	Raconter (4) Les temps  Tu utilises bien les temps de conjugaison. Bravo !	
3 Débattre	Débattre (1)  Tu prends la parole et tu parles. Bravo !	Débattre (2)  Tu respectes les règles de débat. Bravo !	Débattre (3)  Tu chis de nouvelles choses et tu expliques pourquoi. Bravo !	Débattre (4)  Tu restes dans le sujet. Bravo !	Débattre (5)  Tu expliques toujours pourquoi tu as dit ça. Bravo !
+ Parler correctement	Parler correctement (1)  Tu dis tous les mots dans le bon ordre. Bravo !	Parler correctement (2)  On comprend bien ce que tu dis. Bravo !	Parler correctement (3)  Tu parles assez fort. Bravo !		

A la fin d'une discussion, Cyrielle (CP), observatrice de la discussion de Gabriel, lui explique ce qu'il a réussi et ce qu'il doit améliorer pour la prochaine fois. Elle s'appuie sur la fiche d'observation ci-dessus pour lui expliquer (partie 3).

