

MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION, ET DE LA FORMATION

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER MEEF : M2 Site de Auch

Didactique du français et des langues (DFL)

Titre du mémoire

Les outils disponibles par l'enseignant pour
rendre compte du degré de conscientisation des
apprentissages de l'oral par les élèves.

Présenté par **BERGA Elodie**

Mémoire encadré par

Dupont	Pascal
Grandaty	Michel

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut
Dupont Pascal	Maître de conférences HDR
Grandaty Michel	Professeurs des universités

Soutenu le : 21/6 /2021

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES



Attestation de non-plagiat

Je soussignée Elodie Berga

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé : Les outils disponibles par l'enseignant pour rendre compte du degré de conscientisation des apprentissages de l'oral par les élèves.

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

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

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

*Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J
http://ent-utm.univ-tlse2.fr/profils/prevention-du-plagiat-294275.kjsp?RH=accueil_entPers*

Fait à Auch

le 14 juin 2021

Signature de l'étudiante

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma gratitude à l'ensemble des personnes qui m'ont permis d'effectuer ce mémoire. Je souhaite remercier en particulier certaines personnes.

Premièrement, Messieurs Dupont Pascal et Grandaty Michel, nos encadrants de mémoire et professeurs, de nous avoir accompagné avec bienveillance.

Un grand merci à Mme Cayrel Laetitia. Je la remercie pour l'excellent accueil qu'elle nous a réservé dans sa classe mais aussi pour ses conseils et sa sympathie tout au long du stage. Ainsi qu'à ses vingt élèves avec qui nous avons eu grand plaisir à travailler.

Ma gratitude revient aussi à Mme Noizet Nicole, qui a toujours pris le temps de nous écouter et de nous conseiller.

Je souhaite également adresser mes remerciements à ma binôme de stage Amélie Thore pour sa détermination et son aide infaillibles.

J'aimerais également remercier tout particulièrement les professeurs de notre formation MEEF qui nous ont formé tout au long de ces deux années.

SOMMAIRE

Attestation de non-plagiat	2
REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	5
Partie 1 - Interactions langagières à l'école : définitions et enjeux	7
I. Les outils du processus de construction des savoirs	7
I.I) Le scénario langagier didactique	9
I. II) Le dialogue pédagogique et cognitif	11
II. L'oral en tant qu'outil d'apprentissage	12
II. I) La didactique de l'oral	15
II. II) Les genres de l'oral	17
III. La conscientisation des apprentissages	20
III. I) Le vécu disciplinaire et la conscience disciplinaire	20
III.II) Le rôle de la langue et du langage face aux inégalités scolaires et sociales	21
Partie 2 - Didactique de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage explicite : analyse	25
I. Articulation de la thématique de recherche au milieu scolaire	25
I.I) Mise en place d'une séquence d'apprentissage de l'oral	25
I.II) Première analyse post séquence : réussites et obstacles	30
II. Présentation de l'orientation méthodologique	33
II. I) Collecte des données de recherche	33
II. II) Proposition de méthodologie pour l'analyse de données	34
III. Traitement, analyse et interprétation des données recueillies	36
III. I) Analyse des données	36
III. II) Pistes d'interprétation et traitement des données	39
CONCLUSION	42
BIBLIOGRAPHIE	44
ANNEXES	47

INTRODUCTION

Dans le cadre de l'initiation à la recherche, j'ai eu l'opportunité d'être introduite au panorama des problématiques disciplinaires du domaine de la didactique du français et des langues (DFL). A travers la réalisation des différents travaux et des lectures, mon choix s'est porté sur le thème de la didactique de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage explicite. Travailler les compétences orales est un enjeu majeur car elles ne semblent pas être maîtrisées par tous les élèves de la même façon : on observe que certains en font un usage très limité alors que d'autres en connaissent déjà tout le pouvoir. Or, cette maîtrise a des répercussions sociales dans la mesure où elle peut changer la relation d'un individu avec autrui et entrer dans la constitution de l'image de soi que l'on projette. Le discours oral est considéré comme un indicateur, de manière insidieuse et immédiate, du niveau culturel des locuteurs. L'impact est également d'ordre scolaire car la maîtrise de l'oral conditionne celle de l'écrit et influe sur les apprentissages. En effet, certains élèves sont familiers du seul oral conversationnel alors que l'école exige plutôt l'oral dit " scriptural ". Celui-ci correspond à la réalisation d'un exposé par exemple, pour lequel sont demandées des phrases complètes, proches de la syntaxe de l'écrit, ainsi qu'un vocabulaire précis et adapté. Le Sociologue B. Lahire¹ a particulièrement travaillé sur l'échec scolaire. Selon lui, une de ses causes viendrait du rapport au langage établi par les élèves. Afin de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves, dont certains sont parfois mal à l'aise dans le système éducatif, il est préconisé de travailler la diversité des oraux afin d'acquérir la sécurité linguistique nécessaire à la continuité de leur formation.

L'oral occupant un rôle majeur dans la construction des apprentissages des élèves, j'ai décidé de m'interroger sur la conscientisation de l'apprentissage d'une activité orale par les élèves. Cette question est d'autant plus importante qu'une des compétences du professeur des écoles est de " prendre en compte la diversité des élèves " ou encore de " construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves " ².

Nous postulons que les usages de la langue et du langage dans le cadre des apprentissages scolaires sont liés aux inégalités scolaires et sociales. De plus, l'enseignement et l'apprentissage des registres de langue à l'école s'inscrivent dans le cadre d'une réflexion sur la didactique de l'oral et montrent l'importance des

¹ LAHIRE, B. (1994). " Culture écrite et inégalités scolaires : sociologie de l'échec primaire à l'école primaire "

² Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation – arrêté du 1er juillet 2013

interactions orales dans la construction d'apprentissages notionnels et langagiers dans les divers domaines disciplinaires. Cela fait échos aux difficultés à enseigner l'oral mentionnées par E. Bautier. Cette didactique se révèle comme levier nécessaire au dialogue pédagogique et cognitif que l'élève développe. En effet, une fois que l'élève prend conscience des enjeux symboliques et sait se corriger selon des normes et des conventions, il peut appréhender les enjeux cognitifs, sociaux et subjectifs des usages du langage.

Ce mémoire soumet ainsi la problématique suivante : quels sont les outils disponibles par l'enseignant qui peuvent rendre compte du degré de conscientisation des apprentissages par l'élève d'une activité orale ?

Afin d'explorer cet objet d'étude, une première partie s'attachera à l'étude des apports de la recherche scientifique sur les interactions langagières pour en dresser une définition et cibler ses enjeux. Pour cela, ce mémoire présentera le processus de construction des savoirs puis proposera une mise en lien de ce processus avec l'oral en tant qu'outil d'apprentissage pour aboutir à la conscientisation des apprentissages. Une deuxième partie analysera par conséquent la didactique de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage à l'aide de données collectées sur le terrain. Il s'agira d'articuler la thématique de recherche au milieu scolaire. Dans ce but, une séquence d'apprentissage a été réalisée en classe. Après une première analyse post-séquence, une présentation de l'orientation méthodologique ainsi qu'un traitement des données recueillies seront menés.

De cette façon, ce mémoire a la volonté d'explorer au mieux la thématique de la conscientisation des apprentissages par les élèves en exploitant les outils disponibles par l'enseignant pour évaluer ce degré de conscientisation lors d'une séquence d'apprentissage de l'oral.

Partie 1 - Interactions langagières à l'école : définitions et enjeux

L'une des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation est, selon le Bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015, de “ connaître les élèves ainsi que les processus et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche ”. Cette première partie s'intéresse donc aux rapports entre activité enseignante et construction, par les élèves, de significations de contenus, de pratiques et de valeurs nouveaux ou dont ils sont peu familiers.

I. Les outils du processus de construction des savoirs

Selon C. Gauthier, S. Bissonnette et M. Richard³, deux grandes fonctions essentielles sont observables au cœur du métier d'enseignant : la gestion des apprentissages et la gestion de la classe. La gestion des apprentissages comprend toutes les stratégies que les enseignants mobilisent pour faire apprendre des contenus à leurs élèves. La gestion de classe renvoie aux comportements que l'enseignant souhaite que les élèves adoptent dans sa classe et qui facilitent l'apprentissage et la vie en collectif. Ces deux grandes fonctions sont repérées dans les traités de pédagogie du XVII^e siècle. La recherche explique qu'elles y figurent, sans porter ce nom, sans doute en raison du plus grand nombre d'élèves présents dans les classes à partir de ce moment-là. Pour faire classe à des groupes plus nombreux, il fallait mettre au point des stratégies d'enseignements différentes de celles qui avaient été conçues jusqu'alors selon le modèle individualiste du préceptorat. La recherche en enseignement rend compte des enjeux liés aux pratiques ou aux stratégies qui favorisent l'apprentissage des élèves. En effet, il existe maintenant des données issues des recherches qui permettent d'évaluer l'efficacité de diverses stratégies pédagogiques. Le principe de l'égalité des acquis signifie que l'enseignement doit être organisé d'abord en fonction d'objectifs à atteindre ou de compétences essentielles à maîtriser à un niveau élevé par tous les élèves. Selon Crahay (2011), la pédagogie de la maîtrise serait le type d'enseignement le plus susceptible de réduire les différences d'acquisition des savoirs entre les élèves et d'assurer la réussite du plus grand nombre. Crahay mise ainsi sur l'influence déterminante de l'enseignant pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Désormais, l'explication de la réussite ne peut plus être liée seulement aux caractéristiques des élèves ou de leur milieu familial ou socio-économique.

³ GAUTHIER, C. BISSONNETTE, S. RICHARD, M. (2013). “ Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages ”

Le chercheur Barak Rosenshine (1982, 1986 et 2002) a montré que l'enseignement explicite et systématique est une méthode particulièrement appropriée pour divers apprentissages notamment celui de la lecture, de la langue maternelle et en partie des langues étrangères. Toutefois, B. Rosenshine précise qu'il ne s'agit pas de choisir entre l'une ou l'autre approche. Il s'agirait plutôt de placer les approches sur un continuum, comme le propose Carnine (1994). L'enseignant doit alors moduler ses stratégies pédagogiques dont son niveau d'étayage en fonction du niveau de compétence des élèves, du temps disponible et de la complexité de la tâche à accomplir. L'apprentissage devrait au départ être fortement dirigé s'il enseigne à des élèves dont le niveau de compétence est faible, que la tâche est complexe et nouvelle et que le temps dont il dispose est limité. Puis, au fur et à mesure que les élèves progressent, il peut réduire graduellement l'étayage en passant d'un apprentissage guidé par questionnement vers un apprentissage de plus en plus autonome. Cela correspond à la démarche d'enseignement explicite. S'il enseigne à l'inverse, à des élèves dont le niveau est suffisamment élevé, que la tâche est plus simple et qu'il dispose de suffisamment de temps, il peut adopter une approche par découverte où la guidance est minimale, plaçant ainsi dès le départ les élèves dans un contexte d'apprentissage autonome.

Il semble admis qu'enseigner plus explicitement contribuerait à lever des malentendus socio-cognitifs. Or, selon un dossier ressource⁴ proposé par le Centre Alain Savary, afin de comprendre la complexité de la question de l'explicitation dans le domaine scolaire, il faut d'abord interroger ce qui fait la spécificité des savoirs scolaires par rapport aux savoirs du quotidien. La ressource précise alors que les savoirs scolaires sont organisés en disciplines qui sont autant de manière de penser le monde et ses objets, chacune ayant son champ, ses méthodes, ses notions qui permettent de construire une compréhension spécifique. Ces savoirs ne sont donc pas une somme de connaissances à accumuler. De plus, si l'école se donne pour ambition de permettre à tous les élèves de se doter d'outils intellectuels pour se comprendre soi, comprendre les autres et comprendre le monde, c'est bien à travers ces constructions de savoirs disciplinaires. C'est la dialectique qu'établit Guy Brousseau dans sa théorie des situations (2011). En d'autres termes, l'explicitation est donc une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à lire des situations avec des notions théoriques et à construire avec eux des notions théoriques à partir des situations. L'explicitation se différencie en ce

⁴ Centre Alain Savary. (2015) " Enseigner plus explicitement "

sens de l'explication. En effet, il s'agit d'un processus qui se joue à plusieurs niveaux, dans le but de permettre aux élèves d'accéder par le langage aux manières de résoudre les tâches scolaires, aux catégorisations de situations et à la mise en discipline progressive des savoirs.

La ressource propose en résumé deux grandes catégories d'explicitation : l'explicitation du pourquoi et l'explicitation du comment. La première catégorie, réalisée par l'enseignant, s'attache à expliciter les finalités de la tâche liée aux apprentissages visés. La deuxième catégorie, explicite les procédures, les stratégies ou les connaissances à mobiliser pour traiter la tâche. Ainsi, non seulement l'enseignant explicite aux élèves mais aussi l'élève explicite à lui-même et à l'enseignant en répondant par exemple à la question " comment fais-tu ? ". Cette question posée à l'élève par l'enseignant favorise une conscientisation de ses processus intellectuels et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive. En effet, lorsque les élèves explicitent à voix haute la manière dont ils s'y prennent pour mémoriser l'orthographe du mot " longtemps " par exemple, l'explication va bénéficier à celui qui explique, du fait qu'il conscientise sa démarche en la mettant en mots. Pour les autres élèves, le dévoilement des " façons de faire " des autres peut permettre d'enranger pour eux-mêmes lors d'une nouvelle tâche similaire.

I.1) Le scénario langagier didactique

La recherche précise que le fait de se focaliser sur la seule activité des élèves semble insuffisant pour comprendre ce qui permet ou non aux élèves de s'inscrire dans les disciplines scolaires et les déplacements cognitifs et langagiers attendus par leurs enseignants. En effet, la problématique de l'apprentissage interroge la médiation maître / élève, la nature et les fonctions de cette médiation. Il s'agit donc ici d'identifier des interactions langagières qui conditionnent l'institution de l'enfant en élève. Par exemple, si pour entrer dans l'écrit les élèves sont supposés transformer de manière radicale leurs représentations du langage et de la langue, cela semble être différent pour l'évolution des pratiques spontanées de l'ordre de l'échange oral. En effet, dans le cadre de l'écriture, il faut que les élèves comprennent et construisent de nouveaux usages du langage dans des situations éloignées de leur expérience quotidienne. Cela suppose une activité consciente et volontaire. La question du rôle du langage notamment de la verbalisation dans cet apprentissage a fait l'objet de travaux de recherche tant pour en décrire l'intérêt que pour l'interroger.

Selon M. Jaubert et M. Rebière (2019) ces processus d'apprentissage des savoirs nécessaires pour lire et des nouvelles pratiques qu'ils outillent se construisent au cours de " négociations langagières " lors de l'élaboration de la signification de l'activité et de sa mise en œuvre en classe. Ceci met en garde la possible dérive réductrice de la " verbalisation " qui verrait la construction des savoirs et de leurs pratiques afférentes comme conséquence immédiate de la mise en mots. Il semble ici nécessaire de proposer une définition et d'explicitier la notion de " verbalisation ".

La verbalisation est définie par Balslev, Lenzen et Ronveaux comme :

une activité langagière, orale et écrite, produite dans des sphères d'activité spécialisées et formalisées, l'école, les instituts de formation, dont la visée est de transformer les manières de penser et d'agir. En cela, elle est une conduite orientée vers une finalité de développement et repose sur l'idée vygotkienne que le signe est l'outil de transformation de l'activité psychique et requiert une interprétation.

La focalisation sur les interactions langagières peut alors laisser penser qu'il suffit de mettre les élèves en conversation pour que le savoir se construise, et qu'une classe " vivante " témoignait d'investissement dans l'apprentissage. Or, comme a pu le montrer Bernié (2010), dans un cadre d'étude comparatiste pour une même situation mathématique (la course à vingt), c'est la nature des interventions didactiques qui conditionne les avancées de la classe : rappel des savoirs déjà stabilisés et de règles d'action, verbalisation des conditions de réussite, des contraintes et des nécessités. Ces verbalisations orientent alors l'activité des élèves vers le monde du savoir et des pratiques mathématiques. Le langage est ainsi considéré comme une activité et est analysé comme telle, dans la mesure où il réalise un certain rapport du sujet au monde et au contexte disciplinaire. C'est pourquoi, selon M. Jaubert et M. Rebière, les interactions langagières en classe ne peuvent se comprendre qu'au regard du contexte didactique dont elles sont le produit.

Pour analyser ces interactions langagières didactiques, elles s'attachent plus particulièrement au croisement de deux concepts issus de champs différents : le concept spontané versus scientifique et genres de discours premier versus second. Ainsi, elles opèrent un parallèle entre la distinction opérée par Vygotski (1934/1985) entre concept scientifique et concept spontané et celle qu'elles peuvent opérer entre savoir scolaire et idées premières des élèves. Selon les chercheuses, les savoirs scolaires, qu'ils soient transposés pour l'école ou non, présentent un degré de généralisation et de mise en réseau avec des savoirs déjà maîtrisés ainsi qu'un rapport au langage plus complexes que les idées premières des élèves,

caractéristiques qu'ils partagent avec les concepts scientifiques au regard des concepts spontanés comme l'a mis en évidence Brossard (2004, pp. 127-136). Les élèves sont ainsi appelés, au cours des modules d'enseignement et en changeant de contextes, à transformer leurs conceptions initiales singulières et fortement contextualisées en fonction de leur expérience et à les rapprocher des savoirs de l'école.

I. II) Le dialogue pédagogique et cognitif

Dès 1882 et 1887, la parole devient le vecteur des apprentissages selon E. Bautier⁵. Le dialogue pédagogique apparaît central. Ce type de dialogue est défini comme une situation d'oral en classe qui permet un " déplacement cognitif langagier " chez les élèves c'est-à-dire un moyen d'accéder à ce qu'ils ne font pas de manière spontanée avec le langage. Ce déplacement va rendre possible des usages de l'écrit permettant à leur tour construction, élaboration de savoirs ainsi que de tirer profit sur le plan cognitif de la situation proposée. L'hypothèse de L. Vygotsky⁶ considère également le langage comme l'élément qui va permettre à l'être humain de développer une pensée. B. Schneuwly illustre cette hypothèse en montrant que les capacités humaines sont des constructions sociales et que le contrôle progressif des fonctions psychiques aide l'enfant à construire " au-dedans " ce qui a été produit par la culture et les rapports sociaux. Cela par la médiation des outils externes, l'activité humaine grâce aux signes qui permettent de se souvenir, de comparer, de classer, de choisir entre autres et par le langage oral puis écrit qui contribuent eux-même à transformer le système psychique. En d'autres termes, le jeune enfant étant d'abord ouvert aux autres avant de parvenir à intégrer des structures de pensées, l'interaction langagière joue un rôle central dans le processus d'intellectualisation de l'être humain.

L'oral est dorénavant placé au centre des apprentissages nécessaires dès la maternelle selon les programmes de 2015. Son enseignement se veut explicite ceci en parallèle avec d'importantes exigences avec la culture de l'écrit⁷. Cependant, E. Bautier souligne que bien qu'il soit nécessaire d'enseigner aux élèves les différences

⁵ BAUTIER, E. (2016). " Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ? "

⁶ SCHNEUWLY, B. (2008). " Vygotski, l'école et l'écriture "

⁷ Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse. (2017). " Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions "

formelles entre l'écrit et l'oral, celles-ci ne rendent nullement compte des enjeux cognitifs, sociaux, subjectifs des usages du langage. Or ces enjeux produisent les différences d'apprentissage et les inégalités scolaires et sociales. De plus, il apparaît qu'il ne suffit pas de mettre les élèves en situation de participer aux dialogues scolaires pour que leurs prises de parole permettent un nouvel apprentissage tant du langage que de nouveaux savoirs. Au contraire, cela implique que les écarts entre les élèves augmentent puisque certains n'apprennent pas dans cette situation ce que d'autres savent déjà faire avec le langage et les savoirs. L'auteure explicite que cela peut être lié au fait qu'aucun enseignement n'est dédié spécifiquement à l'usage " élaboratif et cognitif " de la langue c'est-à-dire l'utilisation du langage en tant qu'outil qui permet à l'élève de comprendre, de problématiser et de s'interroger.

II. L'oral en tant qu'outil d'apprentissage

Les programmes scolaires veulent donner une réelle place à l'oral et à son apprentissage. Selon Sylvie Plane⁸, cette décision ne va pas de soi et il s'est élevé des voix pour critiquer cette orientation. Considérer l'oral comme un objet d'enseignement peut paraître de prime abord incongru si on considère que savoir parler procède des acquis spontanés et non des apprentissages organisés. S. Plane explique que l'homme est génétiquement programmé pour acquérir et utiliser le langage oral. En ce sens, on souligne qu'il s'agit alors d'une capacité. Or, cette capacité ne se développe que dans les interactions.

En effet, selon François Rastier⁹, la question de l'origine du langage fait à présent l'objet de programmes de recherche opulents, tant sur le plan national que sur le plan international. Expliquer une action, ici le langage, par une faculté supposée reste, analyse-t-il, une facilité récurrente. A l'instar du récit expliqué par la faculté narrative, " comme naguère le mythe par la faculté mytho-poétique ". Or, dès lors que la fonction crée l'organe, les fonctions mentales doivent être rapportées à des localisations cérébrales. De plus, le fait que l'homme n'ait pas de langage inné ne suffit pas à infirmer l'hypothèse d'un organe du langage. Dans ces conditions, ses tenants supposent par conséquent que cet organe sert à apprendre. Selon F. Rastier, si on part du postulat que toute fonction repose sur une faculté et donc sur un organe, alors le problème de l'origine du langage devient celui de l'origine de l'organe du langage. Ainsi, dit-il, il se pourrait bien que le langage humain soit issu de la rencontre contingente d'un appareil phonatoire , d'un cortex préfrontal

⁸ PLANE, S. (2015). " Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? "

⁹ RASTIER, F. (2007). " Le langage a-t-il une origine ? "

exceptionnellement développé et capable d'imaginer des objets en leur absence, enfin d'interactions sociales complexes :

Si le langage est un moment de l'évolution, les langues n'en sont pas moins des créations historiques. L'émergence du langage résulte plus certainement de la création sociale et de la transmission de systèmes de signes vocaux. Cette création affranchit pour une part les hommes des pressions de l'environnement naturel et institue ou renforce celles de l'entour culturel.

Si la faculté de langage est naturelle au sens où elle a des substrats organiques, ces substrats ne sont pas des causes, et cette faculté ne s'exerce que dans la vie sociale des langues particulières, " l'individu réalisant sa faculté au moyen de la convention sociale qui est la langue " (Saussure, 1972, p. 419, n. 63).

Le jeune enfant active donc instinctivement dès la naissance un appétit de communication et développe au contact de sa famille des capacités langagières rapidement opérationnelles. En revanche, l'écrit est un acquis culturel qui ne peut être mis en œuvre que grâce à l'enseignement qui lui est dédié et au soutien pédagogique qui accompagne son apprentissage. Par conséquent, il apparaît que l'école s'est donnée traditionnellement pour mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de l'écrit. Les priorités sont différentes selon les niveaux car l'acquisition et le développement du langage oral s'étalent manifestement sur une longue période ce qui rend essentiel la nécessité d'accorder une large place à l'oral à l'école maternelle, mais cette évidence ne s'étend guère au-delà de la grande section. La didacticienne S. Plane ajoute qu'agir sur le langage oral une fois qu'il est installé paraît une mission impossible tant les manières de s'exprimer semblent enracinées dans les individus. C'est pour cette raison que l'oral joue un rôle non négligeable dans le " déterminisme scolaire " car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer. Il peut en effet nourrir des présupposés quant à l'origine socioculturelle des élèves et, par conséquent, à la capacité qu'a leur milieu de les aider à progresser : les traits phonologiques (l' " accent banlieue " ou au contraire le soin mis à faire les liaisons par exemple) permettent d'identifier immédiatement l'appartenance d'un locuteur à un groupe social ou générationnel.

De plus, on observe que l'oral et l'écrit sont souvent pensés en termes de concurrence ou de soumission. L'aspect concurrentiel apparaît dans le sens où l'école semble parfois obligée de devoir choisir entre enseigner l'oral ou enseigner l'écrit et un aspect soumission car tout ce qui a trait à l'oral semble devoir avoir pour référence l'écrit. La recherche indique que dans la classe l'oral est source de

difficultés pédagogiques car faire parler les élèves demande beaucoup de temps et l'enseignant doit déployer beaucoup d'ingéniosité didactique pour évaluer les prestations orales des élèves, sauf à se contenter de faire pratiquer par les élèves des exercices de diction ou de récitation selon S. Plane, lesquels, précise-t-elle, ne sont pas inutiles mais sont bien loin de couvrir tout le champ de l'oral. Pourtant, écrit et oral présentent bien des points communs et il n'y a pas lieu de les opposer : ce sont l'un et l'autre des modes de production verbale qui exigent des efforts cognitifs, des acquisitions culturelles, une sensibilité à l'altérité, et qui jouent conjointement un rôle fondateur car ils sont les instruments de la pensée et de la communication, même s'ils ne fonctionnent pas exactement de la même façon. D'où la nécessité d'accorder à chacun d'eux une place éminente dans la classe.

Il semble important de préciser que l'oral a des statuts différents à l'école et il pâtit du flou qui affecte sa définition. En effet, le terme " oral " sert à désigner trois éléments à la fois : des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe. L'écart entre ces différents statuts, " modalité pédagogique ", " outil au service des apprentissages ", " objet d'apprentissage ", est assez subtil. La première catégorie renvoie à des formes de gestion de la classe employées par l'enseignant. Selon elle, le " cours dialogué " en est un bon exemple, de même que les exercices classés par certains manuels dans une rubrique " oral " uniquement parce qu'ils proposent que leur effectuation ait lieu à l'oral, alors qu'ils n'ont pas pour objectif de faire développer par les élèves des compétences ou des savoirs ayant trait spécifiquement à l'oral. Ces pratiques offrent néanmoins un terrain pour l'expression orale. En revanche, dans certaines activités la production verbale orale est sollicitée en tant que moyen d'affiner sa pensée, ou plutôt comme moteur de la pensée. C'est le cas de toutes les situations dans lesquelles un locuteur tâtonne, expérimente des formulations, recherche à partir des mots les associations d'idées qu'ils suscitent, réexamine le fil qui les relie pour vérifier l'articulation entre les idées, les ordonner et les hiérarchiser, que ce soit pour préparer un compte rendu ou la rédaction d'un texte. C'est également le cas des situations d'interactions qui requièrent de chaque participant qu'il prête attention au contenu développé par son partenaire tout en conservant sa propre visée et qu'il participe au tissage du fil conversationnel en enchaînant à la fois sur son propre propos et sur celui de son interlocuteur. Et ce peut même être le cas de situations d'écoute qui exigent que l'on s'attache à prendre au vol des informations et à les traiter, par exemple pour les transmettre ou en faire la critique.

II. I) La didactique de l'oral

Cette réflexion fait échos aux recherches de L. Buson¹⁰, selon lesquelles une formation des enseignants axée sur la didactique de l'oral et la variation stylistique à l'école doit interroger les représentations des élèves en prenant en compte le milieu socio-scolaire dans lequel ils évoluent. Ce qui est possible car les élèves sont capables de commentaires métalinguistiques élaborés et complexes qui reposent sur des critères variés envisageant des enjeux symboliques complexes. Ils savent aussi se reprendre entre eux pour se corriger et sont conscients des normes et des conventions. Il s'agirait donc de faire évoluer l'enfant d'un maniement inconscient ou semi-conscient vers une maîtrise raisonnée des styles. Pour mener à bien cet objectif, l'article encourage une diversification des expériences scolaires autour des langues afin d'agir sur les représentations et attitudes des apprenants. Pour travailler sur le style à l'école, l'auteur précise qu'il faut avancer par tâtonnements car les échanges autour des notions seront plus utiles et productifs que les notions elles-mêmes. Bien que ce travail semble devoir prendre en compte la diversité des profils scolaires, décomposer l'interaction en micro-situations communicatives facilite l'acquisition par tous les enfants. L'enseignant est alors supposé incarner le standard et amener les élèves à l'imiter.

L'oral comme objet d'apprentissage explicite montre donc non seulement l'importance des interactions entre l'enseignant et ses élèves mais également les échanges entre pairs. Il apparaît comme intrinsèque aux pratiques de classe notamment via les gestes professionnels. On note ainsi l'importance de la nature et de la place de l'étayage de la part de l'enseignant dans l'analyse de la pratique. Cette hétérogénéité va inciter l'enseignant à mettre en place une différenciation pédagogique. Selon P. Perrenoud¹¹, "différencier, c'est placer régulièrement chaque élève dans une situation optimale et de la ou le confronter aux situations didactiques les plus fécondes pour elle ou lui". Il ne s'agit pas de différencier les objectifs mais de permettre à tous les élèves d'atteindre les mêmes objectifs par des voies différentes. Par conséquent, la différenciation pédagogique consiste à mettre en place des situations et des moyens d'apprentissage qui permettent de répondre aux besoins des apprenants dans un cadre de culture commune de la classe.

¹⁰ BUSON, L. (2010). "La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : des pistes pour la formation des enseignants."

¹¹ PERRENOUD, P. (1997). "Pédagogie différenciée, des intentions à l'action"

Les didacticiens P. Dupont et J. Dolz¹² analysent les profondes évolutions des ingénieries d'élaboration et d'analyse de dispositifs d'enseignement de l'oral. Ils communiquent ainsi que les dispositifs pour enseigner l'oral se sont développés en se concentrant davantage sur le français en tant que langue étrangère qu'en langue première. Ce phénomène semble caractéristique de l'enseignement de l'oral jusqu'aux années quatre-vingts. Cependant, lors de ces trente dernières années, on assiste à une diversification et à l'apparition de nombreuses innovations. En effet, l'enseignement de l'oral a recours à différents instruments professionnels notamment à des ressources matérielles et techniques apportées par les nouvelles technologies numériques. On utilise par exemple de manière assez fréquente le numérique notamment à l'aide de tableaux numériques interactifs en classe. Les auteurs soulignent ici l'importance de la place du numérique à trois niveaux. Tout d'abord, la possibilité de travailler sur de nouveaux genres notamment via l'usage des tutoriels vidéos. Puis, le développement des dimensions multimodales et multicodeuses de genres numériques oraux comme le documentaire multimédia. Enfin, le numérique comme moyen dans l'enseignement à distance. On peut citer à titre d'exemple, les formations hybrides sur des plateformes comme Moodle. L'ingénierie didactique donne ainsi une importance majeure à l'outil comme médiateur des apprentissages. Ces outils peuvent être destinés directement aux élèves pour assurer leurs apprentissages ou aux enseignants pour faciliter leur travail d'accompagnement des apprentissages. Dans les deux cas, les travaux d'ingénierie didactique visent à orienter et à réguler les démarches d'enseignement et d'apprentissage.

Ces dispositifs oraux sont primordiaux puisqu'ils servent de base à la construction des compétences et des connaissances des programmes au cours des trois cycles de l'école élémentaire¹³. On peut ainsi s'intéresser aux différents moyens mis en œuvre pour faire entrer l'élève dans l'apprentissage en s'appuyant sur le cadre didactique d'analyse », à travers les cinq focales développées par R. Goigoux, en parallèle avec les “ gestes professionnels ” présentés par P. Dupont¹⁴. Le cadre didactique correspond à l'interaction entre la focale de “ planification ”, conceptualisée par l'enseignant, et les échanges avec ses élèves de manière individuelle et collective qui forment la focale de “ régulation ”. Cette interaction passe par “ l'explicitation ” de la finalité des tâches de l'apprentissage, des connaissances à mobiliser et des stratégies à utiliser, ainsi que la “ motivation ” et la

¹² DUPONT, P. et DOLZ, J. (2020). “ Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? ”

¹³ B.O., 26 novembre 2015, à partir de la p.12 (cycle 2) ; à partir de la p.99 (cycle 3)

¹⁴ BUCHETON, D. et SOULE, Y. (2009). “ Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ”

“ différenciation ”. Cette analyse de la pratique enseignante s’appuie sur la notion de gestes professionnels et de schèmes professionnels c’est-à-dire l’ensemble de gestes en relation avec un contenu de savoir précis ici l’apprentissage de l’oral.

En effet, le “ pilotage ” apparaît en amont lors de la planification : l’enseignant fait des choix de supports et de dispositifs didactiques pour construire les séquences d’apprentissages. Le “ tissage ” intervient lors de l’explicitation afin que les élèves puissent donner du sens à leurs apprentissages et créer une cohérence entre les séances puis “ l’atmosphère ” est importante lors de la régulation pour prendre en compte la parole des élèves et interagir avec eux. Il est ensuite intéressant de voir si en fin de séquence tous les élèves ont pu atteindre l’objectif fixé en début de séquence, et si l’enseignement répond ainsi à l’exigence des programmes.

II. II) Les genres de l’oral

L’enseignement de l’oral nécessite, tout au long de la scolarité, la mise en œuvre de dispositifs, médiations et détours pour que se construisent des apprentissages. C’est l’angle des genres qui est ici privilégié. Unité de travail fondamentale, les genres constituent un outil permettant la reconnaissance et la production des discours. Nous analysons ici les genres oraux privilégiés par l’école travaillés sous forme de situations proposées aux élèves à l’occasion de projets, de séances et de séquences intégrant des dispositifs oraux. Ces dispositifs s’articulent autour des quatre dimensions langagières qui sont celles de réception, production, interaction et métacognitive.

Les genres du discours sont définis comme des produits, construits historiques et sociaux, caractéristiques d’une société donnée (Volochnikov, 1929/1977). Ainsi, la notion de genre du discours permet de désigner une multiplicité de productions langagières orales et écrites en situation de communication, sur le lieu de travail et dans différentes sphères sociales d’utilisation. En effet, P. Dupont et J. Dolz précisent que, en tant que textes, l’agir langagier manifeste des régularités linguistiques qui permettent la catégorisation des pratiques langagières suivant les langues naturelles, clarifiant les spécificités et les variations qui justifient pleinement la dénomination de genre de texte (Bronckart, 2004). Cette notion de genre de texte insiste sur les unités et les mécanismes de textualisation à l’oral comme à l’écrit, attestables en langue. Dans le cadre de ce mémoire, on retient la notion de genre oral, telle que définie par P. Dupont et J. Dolz, c’est-à-dire celle qui lie intrinsèquement l’agir et les fonctionnements langagiers. Pour agir dans un

environnement donné, tout individu s'inscrit dans un genre, construit historique et social, qui oriente l'activité individuelle et collective, et qui fournit des modèles d'interprétation des actions. Les auteurs précisent que bien que tout énoncé pris individuellement demeure irréductiblement singulier, il s'inscrit dans un régime social du langage, celui des formes sociales attendues de la parole dans une sphère d'activité. Ainsi " chaque énoncé fait référence à un énoncé du même genre ".

À l'école, explique l'article, on retrouve de nombreux genres comme dans toute sphère d'activité humaine (Dolz et Dupont, 2020, p.11) :

Ceux-ci sont issus d'une transposition des pratiques sociales de référence à l'école (genres scolarisés). En tant qu'institution sociale, l'école produit également ses propres genres (genres scolaires). Elles vont de pratiques de connivence dans lesquelles le rapport au langage demeure essentiellement implicite, à des pratiques routinières ou réflexives, jusqu'aux pratiques qui ont pour contenu central l'enseignement de l'oral qui sont plus particulièrement objectivées. Les genres deviennent ainsi des lieux d'intervention d'enseignement, dès lors qu'ils sont identifiés par l'enseignant comme des espaces de travail dans lequel il peut mettre en scène des apprentissages. Pour les élèves, ces espaces langagiers peuvent être reconnus et mobilisés. Ils leur permettent de s'intéresser plus particulièrement au faire volontaire et conscient avec le langage.

S. Plane précise ainsi que l'oral peut être sollicité en tant qu' " outil au service des apprentissages " à condition que l'accent soit mis sur le contenu disciplinaire en jeu dans ces situations : il s'agit pour l'élève de mettre au point un exposé en français ou en histoire, de discuter avec ses pairs pour trouver la meilleure manière de réaliser un montage en technologie, de débattre pour promouvoir son interprétation d'un texte ambigu, ou de se faire le porte-parole d'un groupe de travail pour en transmettre les conclusions.

L'oral devient " objet d'apprentissage " si ces situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. On apprend alors à repérer des failles ou des points forts dans une argumentation, à rester dans le thème, à le resserrer ou l'élargir, à identifier les caractéristiques d'un genre de discours, à adapter son lexique, à se rendre audible...

Outre ces situations mixtes dans lesquelles deux niveaux sont intriqués, celui d'un apprentissage disciplinaire qui fournit le thème et le but, et celui de l'activité métadiscursive, il existe des situations d'enseignement purement dédiées à l'oral, par exemple celles dans lesquelles on apprend à formaliser des règles de communication, à dire les textes, à utiliser au mieux sa voix, à arbitrer un débat...

Sur le plan pédagogique, l'enseignant doit être mis en garde qu'il serait totalement déraisonnable d'envisager l'enseignement de l'oral sous la forme de cours classiques, comme s'il s'agissait d'un savoir académique et non d'un ensemble de savoirs et de savoir faire dont la maîtrise s'ancre dans la pratique et l'analyse. Sur le plan didactique, des précautions doivent également être prises, concernant les objectifs à atteindre. En effet, alors que dans le domaine de l'écrit, les objectifs concernent deux secteurs, celui des compétences linguistiques (connaître les règles de grammaire etc) et celui des compétences langagières (lire, écrire), dans le domaine de l'oral on ne peut viser que l'acquisition de compétences langagières (raconter à l'oral, lire à voix haute, argumenter, débattre, interagir...).

La communication orale revêt en effet des formes multiples et les caractéristiques linguistiques des énoncés ne sont donc pas uniformes : elles dépendent d'un très grand nombre de facteurs (genre de l'oral, enjeu, situation de communication, etc.) et sont extrêmement complexes. Cette complexité fait que la connaissance des traits linguistiques de la communication orale est une affaire de spécialistes. Cela a des conséquences négatives pour l'école : il est fréquent que l'on évalue la qualité d'une prestation orale en prenant pour référence des caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit. En particulier, il arrive que l'on prenne pour indice de la complexité d'un énoncé oral sa structure syntaxique en analysant cet énoncé comme s'il s'agissait d'un texte écrit. Or la syntaxe de l'oral fonctionne différemment et de surcroît la complexité d'un énoncé ne s'analyse pas uniquement à partir de sa syntaxe. Cette recherche dans l'oral de traits caractéristiques de l'écrit est un effet de notre "scriptocentrisme" c'est-à-dire qui a pour référence majeure une image idéalisée et stéréotypée de la littérature mêlée à l'absence de lucidité vis à vis de la séduction qu'exercent sur nous les textes oraux ou écrits prestigieux. Certes, de même que la littérature offre une source irremplaçable pour apprendre à écrire des récits, l'habileté rhétorique d'un débateur aguerri ou le discours longuement mûri d'un conférencier expert servent à bon droit de modèles pour enseigner certains usages de l'oral. En revanche, lorsqu'on veut enseigner l'oral, il est déraisonnable de ne s'intéresser qu'aux prestations exceptionnelles, alors que les élèves ont aussi besoin qu'on leur apprenne à perfectionner les formes courantes d'oral, et il est surtout improductif de privilégier un oral scriptural artificiel, au détriment de la variété et de la richesse des oraux authentiques.

III. La conscientisation des apprentissages

En partie II. L'oral en tant qu'outil d'apprentissage, il a été évoqué le fait que l'oral joue un rôle non négligeable dans le " déterminisme scolaire " car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer. Il peut en effet nourrir des présupposés quant à l'origine socioculturelle des élèves. À l'échelle de la société, la maîtrise de compétences orales et de compétences littéraciques sont l'une et l'autre des instruments de pouvoir et d'ascension sociale, mais il serait difficile d'en mesurer le poids respectif tant leur effet est tributaire des circonstances : certaines places se conquièrent à la force de l'écrit, d'autres grâce aux habiletés oratoires.

III. I) Le vécu disciplinaire et la conscience disciplinaire

Le didacticien du français Yves Reuter¹⁵ évoque les notions de " vécu disciplinaire " et de " conscience disciplinaire ". Pour le didacticien, celles-ci interrogent le concept de disciplines qui se fait de façon progressive à l'école primaire. En effet, les entretiens menés avec les élèves montrent que la notion de " discipline " n'est pas claire notamment au primaire. Cela est observable dans les situations mises en place par les professeurs. Bien que les disciplines changent de formes et de configurations, on peut s'interroger sur le moment où une discipline, comme la lecture par exemple, commence et finit. De plus, Y. Reuter met en garde sur une confusion possible entre disciplines scientifiques et disciplines scolaires qui sont deux constructions différentes. La " conscience disciplinaire " permet de décrire la manière dont les élèves ou les maîtres reconstruisent les disciplines, cela de manière pertinente ou non, parfois jusqu'à faire obstacle aux apprentissages. Cette première étape a mené au concept de " vécu disciplinaire " qui permet de prendre en compte les sentiments ou les émotions que les élèves associent aux disciplines comme le dégoût, le stress entre autres. Ce concept permet d'observer les facteurs d'attrait et de rejet internes aux disciplines et à leurs configurations. En effet, le vécu des disciplines scolaires conduirait certains élèves à de la souffrance et d'autres à un rejet de l'école dont le décrochage constitue l'aspect le plus saillant. A l'inverse, cela permet d'observer les formes de certaines disciplines qui permettent l'accrochage. Le décrochage est donc le produit d'une histoire qui se différencie selon les disciplines. Yves Reuter propose des éléments de synthèse à propos du vécu

¹⁵ RUTER, Y. (2017). " Le vécu disciplinaire pour comprendre le décrochage scolaire "

disciplinaire. Il identifie ainsi seize dimensions du vécu disciplinaire qui ne sont pas exclusives les unes des autres et constituent une typologisation issue de l'analyse de près de deux mille questionnaires et deux-cents entretiens d'élèves. Le poids de ces dimensions varie selon les disciplines. D'un point de vue général, le vécu des élèves sur l'ensemble des disciplines est plutôt négatif et nombre d'entre eux ne comprennent pas le sens des activités qu'ils sont amenés à effectuer dans les différentes disciplines. La typologie proposée ici peut permettre aux enseignants de mieux comprendre un certain nombre de blocages et, le cas échéant, leur permettre de modifier les configurations disciplinaires qui pourraient être en cause. Par exemple, lorsque les élèves parlent des mathématiques, ils évoquent la vitesse des enseignants ou le stress lié à la compréhension, ces éléments peuvent être travaillés en formation. L'auteur suggère quelques propositions pour lutter contre le décrochage scolaire à partir des analyses précédentes. Nous retiendrons celle liée aux contenus disciplinaires en français qui est de s'appuyer sur le désir de s'exprimer et d'échanger.

III.II) Le rôle de la langue et du langage face aux inégalités scolaires et sociales

Apprendre à l'école se distingue des autres manières de le faire dans la société, selon P. Rayou.¹⁶ Des temps et des lieux y sont mis en place pour permettre aux élèves de se développer pour mieux se préparer à leur avenir d'adultes. L'école française, issue de la Révolution et des débuts de la troisième République, insiste sur sa capacité à contenir à ses portes les forces sociales qui pouvaient contrarier ses projets anticipateurs. Le principe de laïcité se veut impartial et susceptible de garantir que, de l'école primaire aux grandes écoles, les privilèges liés à la naissance n'ont désormais plus droit de cité. A titre d'exemple, l'auteur cite l'accès par concours aux plus hautes distinctions scolaires devant ainsi permettre de recruter les meilleurs dans une logique exclusive de tout passe droit social. Il évoque également la "croyance" dans l'abolition scolaire des frontières scolaires et des paradoxes d'une école qui revendique ouverte à tous tout en demeurant élitiste. L'homogénéité territoriale par exemple, garante d'une offre scolaire équitable, n'est pas assurée selon une conclusion du rapport du CNESECO¹⁷ (Miletto, 2018, p.45) :

A chaque étape de la vie d'un élève, il existe une large palette de variables susceptibles de l'influencer, de le disposer à certains parcours scolaires. Le territoire sur lequel il évolue modifie sa vision du monde, son rapport aux

¹⁶ RAYOU, P. (2019). " Mythes et réalités. L'origine sociale des élèves."

¹⁷ Conseil National d'évaluation du système scolaire

institutions, et en particulier à l'école, et ses aspirations. Ces éléments se cumulent aux résultats scolaires, dont ils peuvent d'ailleurs être une des causes, dans la détermination des parcours.

L'idée selon laquelle l'école, subissant les contraintes du social, devrait en accepter les logiques est elle-même sujette à caution. Car, de fait, malgré sa clôture proclamée, l'école est dans le social, à la reproduction duquel elle concourt activement. Les enquêtes internationales font régulièrement apparaître que les adultes français dont les parents sont diplômés ont eux-mêmes quatorze fois plus de chances d'avoir un diplôme que ceux dont les parents ne le sont pas. C'est onze fois plus que pour la moyenne des pays de l'OCDE.

Ainsi, l'unicité des programmes ne garantit pas l'égalité. Les programmes de l'école ont une place particulière d'une part parce qu'ils s'imposent à tous les établissements, publics et privés sous contrat, d'autre part parce qu'ils découlent en partie du projet politique de la Révolution française qui entend promouvoir une éducation aussi " égale ", " universelle ", et " complète " que possible¹⁸ et de la reprise de ces idéaux par l'école de la Troisième République (Brogère, 2010). Leur réception et leur appropriation n'ont rien d'universel selon l'ouvrage de P. Rayou. Ils demeurent inaccessibles à qui ne maîtrise pas le " curriculum invisible " qui permet d'apprendre. Là où certains élèves sont préparés par leur socialisation antérieure à s'en saisir, d'autres n'accèdent qu'à des apprentissages très appauvris. Y remédier exige des enseignants une démarche d'interrogation permanente sur les savoirs et les rapports que les élèves entretiennent avec eux.

Le concept de curriculum selon P. Perrenoud désigne un curriculum, au sens commun soit un parcours, celui que résume le curriculum vitae. Dans le champ éducatif, c'est un parcours de formation. La complexité réside dans la manière de déterminer s'il s'agit d'un parcours réel ou un parcours rêvé, pensé ou encore organisé, programmé pour engendrer certains apprentissages. Ainsi on établit deux formes de constructions : une construction à partir d'une intention d'instruire, relative donc à un curriculum prescrit, pour pouvoir s'intéresser à sa mise en œuvre effective, donc au curriculum réalisé. Une construction à l'inverse qui part de l'histoire de vie éducative, de la succession d'expériences formatrices et qui interroge sur les intentions et les stratégies qui sous-tendent ce curriculum réel. Les deux approches sont complémentaires et éclairent différemment la réalité de l'action éducative et des processus d'apprentissage et de socialisation.

De plus, on attribue souvent l'échec scolaire des enfants de milieux scolaires à des " handicaps socioculturels " (Basil Bernstein, 1975) . Ceci laisse dans l'ombre les cas

¹⁸ Discours de Condorcet à l'Assemblée nationale le 20 avril 1792.

d'élèves socialement bien dotés qui échouent, comme ceux issus de catégories populaires qui réussissent. Plus que d'héritages il s'agit de fait davantage de rencontres plus ou moins réussies entre des pratiques d'enseignements et des dispositions dont les élèves sont porteurs. Lutter contre les malentendus qui peuvent s'installer entre les familles et l'école est un des enjeux liés au principe d'équité prôné par l'école.

D'après P. Meirieu,¹⁹ aucun sujet n'est plus polémique aux yeux de l'opinion publique et des médias que l'évaluation en raison notamment de l'importance accordée aux résultats. Pour l'élève, ils sont présentés comme des indicateurs fiables de sa progression dont il peut tirer parti efficacement dans l'intérêt de sa scolarité. Le chercheur précise que pour l'enseignant, le fait d'évaluer en se posant toujours les questions de la clarté et de la lisibilité est un enjeu significatif car lié à l'opacité et aux malentendus inévitables de la transaction pédagogique. En effet, cette opacité et ces malentendus peuvent nuire au projet pédagogique car ils peuvent être générateurs d'indifférence, d'exclusion voire de violence. C. Hadji propose dès lors une clarification de la question de l'évaluation et des pratiques évaluatives. Cette clarification sous-entend une cohérence car l'une des missions principales de l'école telle que présentée par les textes officiels du système éducatif est d'assurer une formation exigeante pour chacun. Ainsi, la clarification de l'évaluation est au cœur d'un enjeu démocratique essentiel.

Cet enjeu s'avère difficile à réaliser pour diverses raisons notamment car l'élève évalué dont les performances sont sensibles au contexte social des épreuves, comme l'ont montré les travaux de Monteil (1989), sur le poids des attributions sociales de valeurs ou en d'autres termes le phénomène de " marquage social ". Les chercheurs évoquent le poids sur les performances en désignant des élèves comme bons ou mauvais, les sujets inscrivant leur conduite dans le système d'attentes ainsi spécifiquement engendré. L'essentiel est alors de faire de l'évaluation " au quotidien " un outil d'information au service des apprentissages et ainsi substituer, à une problématique de mesurage par des notes, une problématique de lecture analytique de prestations et productions scolaires. Et passer ainsi d'une culture de la note à une culture de l'observation de l'effectivité et des difficultés des apprentissages en cours. De ce point de vue, l'ouvrage considère l'autoévaluation qui implique l'élève dans le processus d'évaluation, comme un moyen au service d'une fin qui est l'autorégulation par l'élève de ses apprentissages. Si la maîtrise de l'évaluation sommative appartient à l'enseignant, le développement de l'autoévaluation pour ce

¹⁹ MEIRIEU, P. HADJI, C. (2015). " L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves "

qui concerne les activités d'apprentissage et pendant le temps des apprentissages, est un moyen privilégié pour assurer une meilleure réussite des élèves dans leurs apprentissages. Il y a lieu de favoriser, autant que possible, ces capacités d'autoévaluation par le moyen d'un apprentissage progressif.

Au-delà du fait que l'évaluation est nécessaire pour éclairer l'action de l'enseignant et de l'élève, cette pratique présente une pluralité d'usages sociaux. Si l'on produit un énoncé appréciatif sur un individu ou un groupe d'individus c'est en vue d'atteindre certaines fins sociales et pour permettre l'accomplissement d'une fonction spécifique.

Partie 2 - Didactique de l'oral en tant qu'objet d'apprentissage explicite : analyse

A la lumière de ces travaux théoriques, cette deuxième partie du mémoire aura comme but d'explorer la problématique suivante : quels sont les facteurs qui montrent la conscientisation par les élèves de leur activité orale ?

Afin d'aborder cette problématique de la conscientisation des élèves en didactique de l'oral, les questions de recherche peuvent ainsi être :

- Quels objets d'apprentissages choisir et comment construire une progression ?
- Quels dispositifs didactiques l'enseignant peut-il mettre en place ?
- Quelles sont les situations favorables et les freins à l'apprentissage et l'enseignement de l'oral ?

Cette partie a pour objectif de nourrir, d'interroger, de tester les questionnements de recherche en réunissant des éléments qui permettent de la valider ou de l'invalidier et, dans tous les cas, d'avancer dans le questionnement en apportant des premiers éléments d'investigation. À cette fin, il s'agit d'abord de déterminer le type de matériaux sur lesquels s'appuyer pour apporter ces éléments de réponse.

Mots clés : notion de vécu, travail langagier, hétérogénéité, gestes professionnels, postures d'apprentissage.

I. Articulation de la thématique de recherche au milieu scolaire

I.1) Mise en place d'une séquence d'apprentissage de l'oral

La thématique de recherche proposée, rendre compte du degré de conscientisation des apprentissages de l'oral par les élèves, est articulée au milieu professionnel à travers l'observation²⁰ du contexte scolaire et éducatif de la classe, la description des activités d'enseignement et d'apprentissage dans et en dehors de la classe, le matériel d'enseignement puis l'analyse des productions d'élèves ainsi que de leurs attitudes et comportements. Ainsi, lors du stage d'observation de deux semaines en classe de CE2/CM1/CM2, avec ma binôme Amélie Thore, nous avons pu proposer une séquence d'apprentissage du langage oral intitulée " Lire à haute voix " au Cycle

²⁰ Document accompagnement mémoire 2020 2021

3²¹. Les élèves se sont exercés sur des poèmes extraits de l'album intitulé " Poèmes à dire comme tu voudras " de Bernard Friot. Nous avons travaillé avec une classe composée de seize élèves de cycle 3 (huit élèves de CM1 et de CM2) et quatre élèves de CE2. Cette séquence de six séances intègre des dispositifs oraux, autour des quatre dimensions langagières qui sont celles de réception, production, interaction et métacognition. Après une première séance d'évaluation diagnostique et trois séances d'entraînements, les élèves ont pu dans un premier temps évaluer leur production qui consistait à lire et à interpréter un poème et évaluer dans un second temps celle de leur partenaire. Lors de ces évaluations, les élèves s'aident d'une fiche de préparation et d'une carte mentale co-construite reprenant chacune les critères à respecter. La carte mentale est construite en classe entière à la fin de chaque séance d'entraînement lors de la phase d'institutionnalisation.

Cette séquence est construite autour de l'objectif d'apprentissage formulé ainsi : " Lire à haute voix de manière compréhensible et donner une interprétation ". Afin d'atteindre cet objectif, nous avons articulé les buts des séances autour de quatre compétences principales qui sont :

- Ecouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours
- Parler en prenant en compte son auditoire
- Participer à des échanges dans des situations diverses
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos

Cette séquence suit ainsi les recommandations ministérielles et se veut pertinente pour contribuer aux attendus de fin de cycle qui est de " participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue ".

Les apprentissages menés lors de cette séquence étaient en d'autres termes de découvrir ou de redécouvrir les critères de réalisation et de réussite pour une lecture à voix haute. Ce sont ces apprentissages que je souhaitais faire conscientiser par les élèves progressivement à travers les séances. Ces critères ont d'abord été recueillis à l'oral en séance 1 à partir des représentations des élèves. Avec A. Thore, nous avons pu en garder une trace en utilisant une carte mentale, jointe ci-dessus " Outil construit ensemble : notre carte mentale ", que nous avons enrichie avec les élèves au fur et à mesure des entraînements. Ces critères sont regroupés en cinq grandes familles : la concentration sur l'objet lu, l'articulation, l'intonation, la vitesse, les effets de la posture sur l'audimat.

²¹ Voir annexe n°4 - Séquence " Lire à haute voix " Cycle 3

De plus, nous pouvons retenir neuf critères regroupés en trois familles pour une évaluation globale de la lecture à voix haute. D’abord des critères liés au déchiffrage (: la fluidité de la lecture et l’articulation des mots), puis des critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase (: les groupes rythmiques, la respiration et la fin des phrases) et enfin des critères liés au plan du texte (: les pauses entre les parties du texte, la variation du débit utilisée pour mettre en évidence l’organisation sémantique du texte, l’intonation expressive et les autres formes de marquage du plan comme la hauteur, l’intensité, l’alternance des parties narratives et dialoguées).



“ Outil construit ensemble : notre carte mentale ”

En situation de production par exemple, je me suis attaché à observer l’aspect technique car dès le cycle 2, les élèves doivent savoir mobiliser toutes les ressources de la voix et du corps pour être entendus, écoutés et compris. Comme vu précédemment dans la partie II.I La partie de l’oral, les dispositifs oraux sont primordiaux puisqu’ils servent de base à la construction des compétences et des connaissances des programmes au cours des trois cycles de l’école élémentaire²². Durant la séquence, nous avons pu filmer la classe afin de pouvoir par la suite observer plus en détail l’investissement des élèves dans les situations proposées mais aussi les moyens utilisés par l’enseignant pour répondre aux besoins divers des élèves.

Pour aider les élèves à conscientiser ces techniques et leurs enjeux liés à la compréhension par autrui, entre autres, nous avons construit trois formes

²² B.O., 26 novembre 2015, à partir de la p.12 (cycle 2) ; à partir de la p.99 (cycle 3)

d'évaluations. Ces évaluations avaient pour but de rendre concrètes les compétences travaillées et développer une distance critique par rapport à sa production pour pouvoir réinvestir ses compétences à l'école et en dehors. Nous avons réalisé l'évaluation de la lecture à haute voix selon trois types de modalités. D'abord sous forme d'évaluation diagnostique en séance 1. Celle-ci permet d'apprécier le niveau de lecture et les difficultés rencontrées par les élèves en situation de lecture à haute voix. Elle donne des indications sur les compétences à travailler plus particulièrement. Puis une évaluation de forme formative au cours des séances 2, 3 et 4 qui met en évidence les acquis de l'élève dans le but de le faire progresser. Elle fait partie du processus d'apprentissage et se traduit par un projet s'appuyant sur des déficiences détectées. Et enfin une évaluation sommative en séance 5 et 6 sommative qui apprécie le niveau final d'une acquisition en le rapportant à une norme. Externe au processus d'apprentissage, elle établit un constat global, le plus objectif possible.

Selon L. Paquay²³, tout processus d'évaluation peut analytiquement être décomposé en trois opérations succinctes. Tout d'abord, le recueil de données à propos de l'objet évalué. L'auteur conçoit cette opération comme la construction du référé. Puis, l'interprétation de ce donné en référence à des critères de qualité ainsi que la comparaison avec le référent. Enfin, la communication des décisions à prendre qui sont souvent des propositions de régulations.

De manière similaire, un processus d'auto-évaluation nécessite la mise en œuvre par le sujet de trois opérations (Saussez et Allal, 2004) :

- (1) " l'auto-observation " de soi-même et des situations vécues : la personne s'interroge, explicite et dégage des éléments de l'action entreprise,
- (2) " l'autodiagnostic " (interprétation) : la personne attribue du sens aux informations dégagées lors de l'auto-observation,
- (3) " l'autorégulation " (ajustements de l'action) : la personne adapte ses démarches et décide des moyens à mettre en œuvre pour améliorer l'action.

En fait, conceptuellement, l'auto-évaluation au sens strict ne comprend que les deux premières opérations, mais prépare la troisième (Hadji, 2012, p. 118). Dans les faits, les trois opérations sont souvent enchevêtrées.

Il ressort donc que l'auto-évaluation consiste en une implication forte du sujet dans un processus d'évaluation (Allal, 2004) ; c'est un processus de production par soi-même d'un jugement de valeur (de qualité, d'acceptabilité...) concernant l'effectuation de sa propre activité ou de ses résultats (Hadji, 2012). Ce qui conduit à

²³ L. Paquay (2013). " Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. "

la définition qu'en donne Vial (1995), " un autoquestionnement de son action et de ce qu'elle produit " .

De plus, une démarche d'auto-évaluation exige de prendre des informations et de les interpréter. Comme l'a montré Campanale (2010), cette prise de distance prend des formes différentes qui peuvent ou non se combiner : le " recul " pour confronter l'effet obtenu à l'effet attendu, la " distanciation " pour prendre conscience de la façon dont on a procédé, la " décentration " pour analyser et interpréter son action d'un autre point de vue ; ces deux derniers mouvements engageant la régulation.

La prise de distance est facilitée par la prise en compte des points de vue d'autrui et de références externes. D'où des dispositifs divers qui suscitent et accompagnent le processus d'auto-évaluation et qui jouent un rôle médiateur :

(a) des instruments tels que des grilles (externes ou co-construites) de critères de référence explicités chacun en indicateurs potentiels ;

(b) des interventions d'autrui : par exemple, la confrontation à des regards et à des avis de pairs (comme dans les " évaluations mutuelles ") ou la confrontation aux hétéro-évaluations effectuées par un formateur (comme dans les " co-évaluations ").

Dans une perspective qui fait appel à la médiation sociale vygotskienne, ces situations d'évaluation mutuelle et de co-évaluation sont considérées comme des contextes privilégiés pour la construction des compétences individuelles d'auto-évaluation (Allal, 2004). Au cœur de ces médiations externes, instrumentales et/ou sociales, s'effectue le plus souvent une médiation par le langage : en interagissant avec autrui, le sujet formule et donc explicite pour autrui et donc pour lui-même son interprétation d'une situation, d'un événement... C'est également vrai dans le passage par l'écrit : l'altérité est présente dans tout acte d'écriture.

Dans cette logique, nous avons construit une fiche d'évaluation ainsi qu'une fiche d'évaluation enseignant. La fiche d'évaluation élève comprend deux sous-parties : une partie " mon auto-évaluation " que chaque élève a dû remplir en écoutant l'enregistrement de sa lecture et une partie " l'évaluation d'un camarade " où par binôme de table, les élèves évaluent un de ses pairs en s'appuyant sur deux outils communs et familiers : la carte mentale et la fiche de préparation ci-dessus (" Fiche de préparation à la lecture à voix haute ").

Pour préparer ma lecture à haute voix , je pense à:	
repérer la ponctuation	
repérer les . (points)	
repérer les ? (points d'interrogation)	
repérer les ! (points d'exclamation)	
repérer les ... (points de suspension)	
repérer les : (doubles-points)	
repérer les liaisons	

Je pense également à:	
articuler.	
parler fort pour être facilement entendu.	
mettre le ton.	
changer ma voix pour les personnages.	
lire en levant parfois les yeux pour regarder mon public.	

“ Fiche de préparation à la lecture à voix haute ”

Le programme de cycle 2 aborde la lecture à voix haute dans la partie “ Langage oral ”, plus particulièrement dans la rubrique “ Dire pour être entendu et compris, en situation d’adresse à un auditoire ou de présentation de textes (lien avec la lecture) ” des “ connaissances et compétences associées ”. En “ lecture et compréhension de l’écrit ”, il précise que “ la lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l’aisance de la lecture. Cet exercice sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l’articulation entre l’identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d’aborder de manière explicite la syntaxe de l’écrit. ”. Dans cette perspective, cette ressource propose des pistes pour l’évaluation de la lecture à voix haute, à partir de neuf critères, puis établit une typologie des principales sources de difficultés. Elle présente ensuite des outils d’aide à la préparation et à l’autoévaluation de la lecture à haute voix pour l’élève.

I.II) Première analyse post séquence : réussites et obstacles

En parallèle de ces dispositifs d’enseignement, il semble approprié de concevoir des outils ainsi que des dispositifs d’évaluation dans le but de questionner les élèves à posteriori sur leurs apprentissages. Concernant l’évaluation de l’oral, on note qu’il est difficile à observer et à analyser à cause de son caractère labile²⁴. L’oral ne laisse pas de traces tangibles c’est pourquoi lors de ce stage d’observation, avec ma

²⁴ GARCIA- DEBANC C. et PLANE S. (2004). “ Comment enseigner l’oral à l’école primaire ? ”

binôme Amélie Thore, nous avons eu recours aux enregistrements audio et vidéo, comme conseillé par les programmes de cycle 3 pour “ permettre aux élèves un retour sur leur production ”. On a pu travailler ici sur l’aspect générique en construisant une séquence sur le genre particulier de la lecture à haute voix, identifiée dans des pratiques de références scolaires ou sociales. Dans la lignée des travaux de B. Schneuwly et J. Dolz, il est possible de travailler un genre spécifique de l’oral comme l’exposé (genre scolaire) ou l’interview (genre social), ce qui nécessite des conduites discursives à chacun : décrire et raconter pour un témoignage par exemple. L’élève peut avoir une bonne visibilité de ce qu’il travaille puisque l’objet est bien délimité. Les contenus sont clairs car on peut en décrire les caractéristiques et l’évaluation portant sur ce qui a été enseigné est alors plus facile. Nous avons donc choisi de partir des acquis des élèves lors de la première séance en réalisant une carte mentale co - construite afin d’enrôler tous les élèves dans la réalisation de la tâche. Élaborer et enrichir au fur et à mesure ces conceptions initiales permet aux élèves de rester actifs dans leur apprentissage. La cohérence des activités et les objectifs fixés permettent à l’élève de garder le fil de la séquence. De plus, cette évaluation en deux étapes (auto-évaluation, co-évaluation puis par évaluation par l’enseignant) permet à l’élève d’avoir trois regards sur sa production. Ainsi, l’élève continue de construire un regard critique sur sa production et celle des autres selon des critères co-construits. L’enseignant valide ou non cette évaluation. Nous avons pu constater que tous les élèves ont manifesté la volonté d’améliorer leur production à la deuxième évaluation selon ces retours.

Nous avons pu constater que ces deux éléments contribuent à la conscientisation des apprentissages par les élèves. En effet, lors des entretiens, tous étaient capables d’expliquer ce qu’ils avaient fait. Pour cela, certains se sont aidés de la carte mentale construite. Cependant, certains élèves en ont retenu que deux sur les cinq et sont restés dans une posture d’évaluation. En d’autres termes, ils voulaient “ réciter ” tous les critères vus.

Bien que les élèves de CE2 ne pouvaient pas maîtriser toutes les notions en pré requis du fait de leur âge et des attendus scolaires, ils ont pu réaliser les activités et améliorer leur production sans difficultés. Néanmoins, ils ont témoigné plus de difficultés à expliquer le sens de ces activités. C’est pourquoi nous aurions pu être plus explicite dans la finalité des apprentissages car tous ne pouvaient pas expliquer en quoi ces savoirs seraient réutilisables dans un cadre scolaire et/ou social.

Effet sur la prise en compte de l'hétérogénéité

De manière globale, nous pouvons dire que c'est grâce à la réalisation des vidéos et aux deux étapes que l'hétérogénéité est prise en compte. Tous les élèves ont participé et étaient actifs. De plus, lors de la première étape il s'agissait d'un travail entre élèves, et non d'une évaluation formelle. Les élèves ont ainsi eu du temps pour s'entraîner avant d'enregistrer la version finale qu'ils souhaitaient conserver. Par ailleurs, l'auto-évaluation permet de situer ses atouts/faiblesses pour les élèves. Pour l'enseignant, elle permet d'estimer où se situent les élèves et lesquels ont besoin de conseils. L'enseignant après avoir visionné les premières vidéos peut passer dans les rangs la séance suivante pour donner des conseils de lecture à certains élèves.

La co-évaluation avait également pour consigne de permettre aux élèves de se donner des conseils entre eux. Lors de cette phase, l'enseignant écoute ce que disent les élèves lesquels se donnent des conseils pertinents et constructifs et lesquels ont des difficultés à les formuler.

Effet sur la posture de l'enseignant

Pendant la séance 5, nous avons une posture de lâcher prise afin de laisser les élèves mettre en place ce que nous avons vu dans les séances précédentes à leur manière. Nous intervenons seulement pour les problèmes techniques liés aux tablettes ou par rapport au temps. Pendant la co-évaluation et l'auto-évaluation aussi, nous intervenons seulement pour des problèmes de compréhension de la grille.

Pendant la séance 6 lors de la phase d'entraînement nous avons une posture d'accompagnement afin d'essayer d'apporter au mieux des aides individuelles à certains élèves ou des aides collectives dans les îlots.

A la fin de la séquence, hors du temps de classe, nous avons réalisé chacune notre tour les évaluations sommatives des élèves à partir de la grille que nous avons choisie. Il en est ressorti, que nous n'avons pas forcément les mêmes avis concernant certains points. Nous avons pu mesurer et nous rendre compte ici de l'impact que peut avoir la subjectivité de l'évaluation. Peut-être pouvons-nous l'attribuer à plusieurs facteurs : notre grille et les critères qui n'étaient pas assez précis, nos définitions différentes des critères, un biais par rapport aux premières vidéos etc.

II. Présentation de l'orientation méthodologique

II. I) Collecte des données de recherche

A l'issue de cette séquence d'apprentissage nous avons mené un entretien individuel avec chaque élève de CE2, de CM1 et de CM2. Celui-ci était en lien avec leur motivation dans les différentes situations mais aussi avec leurs émotions et leur ressenti personnel. Les élèves étaient en mesure de répondre aux trois questions suivantes : “ que penses-tu avoir appris ? ”, “ à quel moment vas-tu pouvoir réutiliser ce savoir ? ” et “ est-ce que savoir lire à voix haute et savoir prendre la parole en classe sont deux choses différentes ? ”. J'ai construit cet entretien à partir de trois questions simples dans le but d'interroger et de rendre compte du degré de conscientisation des apprentissages. Voici un exemple de préparation nécessaire à la mise en place de l'entretien²⁵ :

Cadre théorique	Formulation d'une question et relances éventuelles	Réponses attendues
L'élève prend conscience des enjeux symboliques et sait se corriger selon des normes et des conventions. Il s'agit de prendre en compte la syntaxe spécifique de l'oral. Nous voulons savoir si l'élève a une bonne visibilité de ce qu'il travaille et si en fin de séquence tous les élèves ont pu atteindre l'objectif fixé en début de séquence.	Question 1/3 “ Que penses-tu avoir appris ? ” Relances : “ Un camarade était absent lors des séances, peux-tu lui expliquer ce qu'il a raté ? ” “ Qu'était-il important de retenir ? ”	“ J'ai appris à lire à voix haute selon des critères. Mon intonation exprime les intentions du texte par exemple ”

²⁵ Annexe 1 - Préparation des entretiens individuels

L'entretien, dont la durée n'excède pas cinq minutes, fut enregistré avec l'accord de l'élève, afin de pouvoir en transcrire intégralement les échanges. La transcription de ces entretiens²⁶ est faite selon les règles habituelles : numérotation des tours de parole ; notation en italique de la parole des élèves ; relevé des indicateurs non-verbaux (comme les silences) lorsque cela est possible.

II. II) Proposition de méthodologie pour l'analyse de données

A partir des données recueillies lors de ce stage, j'ai mis en place une grille d'analyse²⁷ dont les critères permettent d'identifier les facteurs qui montrent la conscientisation par les élèves de leur activité orale. A la lecture des réponses données par les élèves, j'ai défini cinq niveaux de conscientisation :

N-1 : Ne s'en souviens pas, très peu.

N0 : Raconte les faits (uniquement description et aspect technique)

N1 : Raconte les faits en les associant au langage oral.

N2 : Perçoit la différence (on sent que l'élève fait la différence mais a du mal à l'exprimer clairement, besoin d'étayage adulte).

N3 : Perçoit la différence et réussit à la verbaliser explicitement (sans étayage de la part de l'adulte)

Il s'agirait d'abord de croiser ces niveaux de conscientisation avec la capacité ou non de l'élève à projeter un réinvestissement hors cadre scolaire et/ou futur. Puis, de dégager des points de comparaison à partir de cette grille afin de catégoriser les entretiens.

Niveau de conscientisation	Imagine un réinvestissement hors cadre scolaire et/ou futur		
	Non	Oui	Oui + exemplifie
N-1 : Ne s'en souviens pas, très peu.			

²⁶ Annexe 2 - Transcription des entretiens individuels

²⁷ Annexe 3 - Grille d'analyse des entretiens individuels

Pour cela, je marque le texte en fonction des niveaux en attribuant un code couleur pour chaque catégorie.

Ici, la réponse de l'élève correspondrait au niveau **N1** : Raconte les faits en les associant au langage oral :

109. E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Amélie et moi ?
110. E6 : **Le langage oral, parler à haute voix**, mettre les ... **'fin respirer au bon endroit, après une virgule ou un point, et mettre bien l'intonation.**

En effet, l'élève associe les activités vécues au langage oral de lui-même, sans étayage. Après avoir identifié le domaine d'apprentissage, il explicite les caractéristiques et apprentissages réalisés.

Alors que cet élève correspondrait au niveau **N0** : Raconte les faits (description et aspect technique) :

81. E : D'accord, tu as appris à faire quoi ?
82. E5 : **A donner le ton, monter ou baisser la voix, mettre les virgules 'fin des pauses au bon moment.**
83. E : On était en français, mais quel domaine d'apprentissage précisément ?
83. E5 : En lecture ?

L'élève n'associe pas de lui-même les activités vécues au langage oral. Après étayage, l'élève associe les apprentissages à la lecture (domaine proche car lecture à voix haute).

Cette élève arrive à imaginer un réinvestissement hors cadre scolaire (case **oui + exemple**).

17. E : Est-ce que tu penses que ça pourra t'être utile ?
18. E1 : Euh oui.
19. E : Dans quelle situation par exemple ?
20. E1 : Bah par exemple, ça peut beaucoup t'aider parce que **si une fois t'as une très très grande réunion** ça t'aidera à mieux parler et des choses comme ça.
21. E : Pourquoi ça t'aidera à mieux parler dans une réunion par exemple ?
22. E1 : Bah parce que comment dire ? Bah parce que t'auras mieux les mots, tu essaieras de mieux articuler parce qu'avant peut être que tu faisais pas attention ou des choses comme ça.

Alors que cet élève plus difficilement, la réplique 154 pouvant être analysée comme liée au cadre scolaire (case **non**)..

153. A : D'accord, est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce qu'on a appris ?
154. E7 : Euh oui parce qu' **à la maison** j'avais refait "parler doucement" avec la poésie à maman.

155. A : D'accord et dans la vie de tous les jours tu penses que ça va te ressortir ou même dans l'avenir ?

156. E7 : Euh je sais pas.

Je tire donc un bilan général du vécu des élèves sur l'ensemble des activités proposées (vécu plutôt négatif ou positif). En parallèle, il s'agit de vérifier le nombre d'entre eux ayant compris ou non le sens des activités qu'ils ont été amenés à effectuer au cours des différentes activités.

Cette méthodologie s'appuie sur neuf des seize dimensions du vécu disciplinaire, citées ci-dessous, qui constituent une typologisation issue de l'analyse, menée par Yves Reuter, de près de deux mille questionnaires et deux-cents entretiens d'élèves.

1. La matière en tant qu'entité globale ;
2. Les fonctionnements scolaires de la matière ;
3. La spécificité dans le système disciplinaire par rapport aux autres ;
4. La corporalité ;
5. La compréhension ;
6. L'évaluation ;
7. Les apprentissages réalisés/réalisables ;
8. Les découvertes effectuées ;
9. L'utilité.

Le didacticien précise que le poids de ces dimensions varie selon les disciplines.

La typologie proposée par cette étude peut permettre aux enseignants de mieux comprendre un certain nombre de blocages et, le cas échéant, leur permettre de modifier les configurations disciplinaires qui pourraient être en cause. Par exemple, lorsque les élèves parlent des mathématiques, ils évoquent la vitesse des enseignants ou le stress lié à la compréhension.

III. Traitement, analyse et interprétation des données recueillies

III. I) Analyse des données

Une synthèse des analyses réalisées en annexe²⁸ est présentée ici. Elle regroupe en trois groupes les profils des élèves. Ces groupes ont été réalisés en fonction des degrés de conscientisation choisis précédemment. Lorsque ce niveau apparaissait de manière moins évidente, le réinvestissement hors cadre scolaire et/ou futur a permis de trancher. Au vu des réponses fournies, il ne semblait pas nécessaire de caractériser ces groupes en fonction du niveau scolaire. En effet, nous observons une homogénéité sur l'ensemble des élèves de la classe. Le niveau scolaire semble

²⁸ Annexe 2 - Transcription des entretiens individuels

ne pas être un critère déterminant dans le processus d'apprentissage de cette séquence. Ainsi, chaque groupe réunit sans distinction CE2, CM1 et CM2.

Le premier groupe correspond ainsi au niveau **N3** de conscientisation : “ Perçoit la différence et réussit à la verbaliser explicitement ” (sans étayage de la part de l'adulte).

A la question “ qu'as-tu appris ? ” ces élèves situent les apprentissages dans le langage oral par eux-même et distinguent deux différentes formes de langage : l'oral pour apprendre en tant qu'outil au service des apprentissages et l'oral pour communiquer avec autrui.

Ce groupe semble comprendre les enjeux associés au langage oral et propose un réinvestissement futur dans un milieu professionnel, une “ réunion ” par exemple. Je peux ajouter que ces élèves peuvent avoir besoin d'être relancés pour étoffer leurs réponses dans le cadre de cet entretien. Cependant, ils semblent percevoir de lui-même les enjeux liés au langage oral.

Élèves illustrant ce groupe **N3** : E1, E9, E19 et 18.

Ce groupe correspond également de façon majoritaire à la catégorie **oui + exemple**. Ils manifestent leurs idées pour un réinvestissement hors cadre scolaire et/ou futur.

Le deuxième groupe correspond au niveau **N0** : “ Raconte les faits ” (uniquement description et aspect technique).

A la question “ qu'as-tu appris ? ” ces élèves s'attachent à l'aspect technique et n'imaginent pas d'autres réinvestissements qu'en dehors du cadre scolaire. Ce groupe associe la lecture uniquement à l'aspect technique des apprentissages interdisciplinaires (: lire des consignes, des textes ou des leçons).

Au vu de l'ensemble des réponses, je peux supposer que ces élèves ne perçoivent pas encore les différents usages de la langue orale. Ils évoquent l'aspect intentionnel peut-être plus lié au vécu et non l'usage. De plus, la lecture semble leur évoquer que l'aspect déchiffrable et non oral puisqu'ils ne donnent pas d'exemples de situations mais uniquement des tâches.

Élèves illustrant ce groupe **N0** : E2, E12, E13, E20.

Ce groupe correspond également de façon majoritaire à la catégorie **NON**. Ils ne manifestent pas leurs idées pour un réinvestissement hors cadre scolaire et/ou futur.

Le troisième groupe correspond à deux niveaux de conscientisation **N1** : “ Raconte les faits en les associant au langage oral ” et **N2** : “ Perçoit la différence ” (on sent

que l'élève fait la différence mais a du mal à l'exprimer clairement, besoin d'étayage adulte). Ce choix de rassembler deux niveaux a été fait puisque le contenu des réponses oscille souvent entre ces deux degrés, il est alors difficile de faire ressortir un niveau aussi distinctif que les deux groupes précédemment cités.

Ces élèves semblent situer les apprentissages dans le langage oral puisqu'ils citent les critères de réalisation en les associant à un but qui est de se faire comprendre d'un destinataire. Ils semblent néanmoins cantonnés à une visée de lecture ou de communication mais pas d'oral pour l'oral. Ce groupe perçoit donc clairement les modalités techniques pour parler à voix haute et démontre une capacité d'auto-régulation sur ce point. Le fait que certains soient capables de définir le terme " communiquer " peut laisser penser que les différents buts du langage oral sont appréhendés. Néanmoins, le but de cette activité orale ne paraît pas clair et nécessite encore un étayage.

Cependant, au fil de l'entretien, nombre de ces élèves passent d'une posture où ils déclarent ne pas voir de différence entre les deux formes d'oral à une posture étayée où ils manifestent un début de compréhension des nuances de l'oralité.

De manière globale, ce groupe semble maîtriser les critères de réussite pour parler à voix haute et semble percevoir de possibles réinvestissements futurs.

Elèves illustrants ce groupe N1 et N2 : E3, E5, E6, E15, E16, E17;

Par conséquent, ce groupe correspond de façon majoritaire aux catégories OUI/OUI+ exemplifie.

Constat

Au vu des entretiens des élèves, il apparaît, de manière générale, que les élèves qui arrivent le mieux à conscientiser les enjeux et les différentes formes d'oral de manière plutôt autonome, sont également ceux qui réussissent le mieux à imaginer un réinvestissement hors cadre scolaire tout en respectant l'étude de l'oral en soi. Cependant, il semble que chez les autres élèves le fait de verbaliser peut témoigner du degré de conscientisation et de réinvestissement. Néanmoins, il est le plus souvent guidé.

Source

On peut attribuer ce constat à la forme de l'entretien et le fait que notre séquence ne comporte pas de comparaisons explicites entre le langage pour apprendre et le langage oral pour transmettre un message.

Remédiation envisageable

Si la séquence était à refaire, nous pourrions envisager d'explicitier clairement qu'il s'agit d'un apprentissage du langage oral. Bien que nous lisons des textes écrits sous forme de poème, nous nous entraînons à parler à voix haute car cela est utile lors de différentes situations. Nous pourrions également envisager en prolongement de cette séquence, qui s'avère être plutôt une séquence d'introduction générale au langage oral, des mises en scène comme des réunions ou un sujet de journal télévisé où les élèves pourraient adopter diverses postures pour se rendre compte de l'importance de maîtriser les techniques orales.

III. II) Pistes d'interprétation et traitement des données

Les résultats attendus à l'issue de la réalisation de la séquence menée, avant l'analyse des données recueillies, étaient que tous les élèves de la classe soient capables d'explicitier ce qu'ils ont appris et que plus de la moitié propose des situations où cet apprentissage sera réutilisable et est capable de percevoir la diversité de l'oral²⁹.

Or il s'avère plus complexe que cela d'interpréter leurs réponses puisqu'il s'agit d'un apprentissage récent pour les élèves. Plusieurs séquences auraient été nécessaires pour automatiser le fait de réaliser une réflexion sur ce que l'on apprend vis-à-vis du langage oral pour soi. Cette réflexion est d'autant plus nécessaire que la partie I de ce mémoire (" Partie I - Interactions langagières à l'école : définition et enjeux ") évoque la complexité de distinguer les différents usages de la langue orale dans les apprentissages. Ainsi, même si certaines réponses semblent aller dans ce sens, des questions plus précises auraient sans doute permis de mieux cerner le réel degré de conscientisation. A cela peut s'ajouter également la nécessité d'observations au quotidien dans l'objectif d'estimer le réinvestissement de ces apprentissages réalisés.

On peut également souligner la difficulté de mener un entretien avec des questions à la fois suffisamment orientées et qui laissent une certaine autonomie aux élèves pour répondre. A cela s'ajoute le désir de " bien répondre " qui semble se manifester lors de certaines réponses.

²⁹ GARCIA- DEBANC C., " Evaluer l'oral ", Pratiques, novembre 1999, n°103/104

De façon plus générale, au vu des résultats de ces analyses et de leur mise en lien avec le cadre scientifique, il apparaît évident qu'il ne suffit pas de mettre les élèves en situation de participer aux dialogues scolaires pour construire l'apprentissage de l'oral. Il faut un apprentissage explicite. Une fois que l'élève prend conscience des enjeux symboliques et sait se corriger selon des normes et des conventions, il peut appréhender les enjeux cognitifs, sociaux et subjectifs des usages du langage oral. Les conclusions auxquelles parvient le didacticien Y. Reuter lors de ses entretiens, laissent des questions en suspens, notamment des questions méthodologiques et épistémologiques. En effet, d'un point de vue méthodologique il semble difficile de parler de vécu disciplinaire sans prendre en compte le modèle d'apprentissage-enseignement de l'enseignant et notamment ses modalités d'évaluation. L'aspect épistémologiques interroge le vécu disciplinaire au sein d'une discipline car il n'est sans doute pas le même au sein du système du français (en littérature, en grammaire) ou des mathématique (en arithmétique, en algèbre, en trigonométrie, en géométrie, en probabilités).

Discussion : mise en regard du cadre théorique et des résultats

Après l'analyse et l'interprétation des données recueillies, il s'agit ici d'éclairer la problématique de ce mémoire au regard des résultats obtenus. Pour cela, je m'attacherai à m'appuyer sur le cadre théorique énoncé en partie I de ce mémoire (" Partie I - Interactions langagières à l'école : définition et enjeux ").

La conscientisation de l'apprentissage d'une activité orale par les élèves constitue l'objet de la problématique. Les recherches ainsi que la séquence menées ont permis d'ouvrir cette problématique aux outils disponibles par l'enseignant qui peuvent rendre compte du degré de conscientisation des apprentissages par l'élève d'une activité orale.

Tout d'abord, au vu des entretiens, il semble important d'affirmer que les élèves sont bien capables de commentaires métalinguistiques qui reposent sur des critères variés envisageant des enjeux symboliques complexes. Ils ont également témoigné de leur capacité à se reprendre entre eux pour se corriger. Ils sont conscients des normes et des conventions comme définis par L. Buson (2010). Cette pratique réflexive de leur apprentissage est construite en grande partie grâce aux réalisations de vidéos de lecture à voix haute puisque nous leur avons demandé d'analyser leur production a posteriori.

Dans un deuxième temps, notre rôle en tant qu'enseignante était alors de mener un apprentissage dit “ explicite ” c'est-à-dire un apprentissage qui se distingue non seulement par l'importance des interactions entre l'enseignant et ses élèves mais également par les échanges entre pairs. Ce postulat théorique a été mis en place et analysé par la réalisation de grille de critères observables établie par l'enseignant dont les élèves se sont saisis afin de construire un regard critique par rapport à leur production. On note ainsi l'importance de la nature et de la place de l'étayage de la part de l'enseignant dans l'analyse de la pratique. Il apparaît comme intrinsèque aux pratiques de classe notamment via les gestes professionnels.

Ce mémoire souhaite démontrer que l'enseignement de l'oral a en effet recours à différents instruments professionnels notamment des ressources matérielles et techniques apportées par les nouvelles technologies numériques comme précisé par J. Dolz et P. Dupont (2020). On utilise par exemple de manière assez fréquente le numérique via des tablettes au cours de cette séquence. Cet usage permet aux élèves de conserver une trace de leur production orale.

Ainsi, lors de l'enregistrement, en se filmant par deux à tour de rôle, ils ont pu déjà juger leur production une première fois : estimer si la première prise est bonne ou réessayer en voulant changer certains aspects (parler plus fort, moins rapidement etc.). Avec A. Thore, nous avons récupéré ces vidéos pour les évaluer afin de pouvoir donner un retour aux élèves lors de la séance suivante. En classe entière, nous avons pu ainsi écouter les deux à trois productions. Notre rôle était de mettre en valeur les réalisations correspondant à nos attentes en explicitant les critères présents dans les outils co-construits lors des séances précédentes. Les élèves ont ensuite visionné une deuxième fois leur production avec les éléments acquis et ceux en cours de progression identifiés. Ce temps a permis aussi de comparer entre pairs les productions et d'exercer son regard critique.

En ce sens, au cours de cette séquence l'oral devient bien un “ objet d'apprentissage ” tel que défini par S. Plane (2015) car les situations proposées ont donné lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant et/ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. Les élèves ont ainsi appris à repérer des failles ou des points forts dans un genre de discours spécifique et à en identifier les caractéristiques, à adapter son lexique, à se rendre audible...

CONCLUSION

Plutôt qu'un instrument, le langage est une part éminente du milieu où nous vivons. L'enfant naît environné de la langue qu'il a déjà entendue *in utero* et à laquelle il réagit déjà sélectivement. Il s'y adaptera progressivement par l'apprentissage et en usera pour s'adapter au monde socialisé qui l'entoure. Le langage est un milieu et non une simple faculté. Ni interne ni externe, la langue est ainsi un lieu du couplage entre l'individu et son environnement, parce que les signifiants sont externes et les signifiés internes. Comme le langage fait partie du milieu dans lequel nous agissons, c'est dans des pratiques diversifiées, dont témoignent les discours et des genres, que nous nous lions à notre environnement. Mais il est aussi peuplé de " choses " absentes, et dans l'expérience de l'altérité, du passé, de l'étranger, la culturalisation de l'enfant a lieu.

L'une des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation est, selon le Bulletin officiel n°13 du 26 mars 2015, de " connaître les élèves ainsi que les processus et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche ". Ainsi, l'influence de l'enseignant peut être considérée comme déterminante pour favoriser la réussite scolaire des élèves. Désormais, l'explication de la réussite ne peut plus être liée seulement aux caractéristiques des élèves ou de leur milieu familial ou socio-économique. Il semble admis qu'enseigner plus explicitement contribuerait à lever des malentendus socio-cognitifs. L'enseignant favorise ainsi une conscientisation des processus intellectuels de l'élève et l'encourage à une activité mentale qui favorise le développement d'une capacité réflexive.

L'oral a des statuts différents à l'école et peut parfois pâtir du flou qui affecte sa définition puisqu'il sert à désigner trois éléments à la fois : des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe. En effet, l'oral est dorénavant placé au centre des apprentissages nécessaires dès la maternelle selon les programmes de 2015. Son enseignement se veut explicite. Il s'agit en réalité d'une capacité. Or, cette capacité ne se développe que dans les interactions. C'est pour cette raison que l'oral joue un rôle non négligeable dans le " déterminisme scolaire " car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer.

Ce mémoire a pour volonté d'identifier les outils disponibles par l'enseignant qui peuvent rendre compte du degré de conscientisation des apprentissages par l'élève d'une activité orale grâce à la synthèse de l'apport scientifique d'une part, et la mise

en application de ces outils et processus d'autre part. Pour cela, nous avons construit une séquence d'oral en tant qu'objet d'apprentissage en respectant au mieux la démarche de l'enseignement explicite. De plus, afin de favoriser le processus de conscientisation par tous les élèves, des outils dont ils pouvaient se saisir comme la carte mentale, la fiche de préparation ainsi que des enregistrements vidéos ont été utilisés. Nous avons ensuite mené des entretiens individuels dont les réponses constituent les données à analyser. Ces réponses ont permis de confirmer les hypothèses initiales postulant que le degré de conscientisation est intrinsèquement lié à la capacité de l'élève de percevoir la diversité de l'oral. Pour cela, le fait de restituer les activités menées lors des séances n'est pas suffisant. En effet, c'est plutôt la capacité de projeter des situations où cet apprentissage sera réutilisable en dehors d'un cadre scolaire et/ou futur qui est un facteur déterminant. La discussion menée a posteriori a ainsi permis de mettre en évidence les dispositifs didactiques que l'enseignant peut mettre en place dans sa classe en particulier, les situations favorables et les freins à la progression des élèves sous-jacents à ces dispositifs.

Par conséquent, ce mémoire s'attache à étudier la conscientisation de l'apprentissage de l'oral du point de vue de l'élève. Celle-ci est étroitement liée aux stratégies et outils didactiques mis en place par l'enseignant. Celui-ci doit ainsi être capable d'estimer les dispositifs favorables et une prise de recul sur sa pratique. C'est pourquoi il serait également pertinent d'analyser la nature et de la place de l'étayage de la part de l'enseignant dans l'analyse de sa pratique. Cet étayage apparaît comme intrinsèque aux pratiques de classe notamment via les gestes professionnels

BIBLIOGRAPHIE

Ressources scientifiques

Bautier, E. (2016). “ [Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?](#) ”, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 39, p. 109-129

<https://journals.openedition.org/dse/1397>

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). “ Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ”, *Éducation et didactique*, vol 3 - n°3 [http:// journals.openedition.org/educationdidactique/543](http://journals.openedition.org/educationdidactique/543)

Buson, L. (2010). “ La didactique du FLM, du FLE et du plurilinguisme au service de l'éveil aux styles à l'école : des pistes pour la formation des enseignants ”, *Congrès mondial de linguistique*.

https://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000117/cmlf2010_000117.html

Dolz, J. et Dupont, P. (2020). “ Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? ”, *Recherches*, n° 73, 2020. Les genres de l'oral.

https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2020/12/009-020_R73_intro-Doltz-Dupont.pdf

Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). “ Comment enseigner l'oral à l'école primaire ? ”, *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°31, 2005. L'évaluation en didactique du français : résurgence d'une problématique. pp. 233-236.

https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2005_num_31_1_2674_t13_0233_0000_1

Jaubert, M. et Rebière, M. (2019). “ Le scénario langagier didactique, un outil dans le processus de construction des savoirs ? Un exemple : l'enseignement et l'apprentissage de la lecture ”, *Raisons éducatives*, 2019/1 (N° 23), p. 153-176

<https://www.cairn.info/revue-raisons-educatives-2019-1-page-153.htm>

Lahire, B. (1994). “ Culture écrite et inégalités scolaires : Sociologie de l'échec scolaire à l'école primaire ”, *Revue française de pédagogie*, volume 107, p. 157-160.

https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1994_num_107_1_2530_t1_0157_0000_5

Paquay, L. (2013). " Dictionnaire des concepts de la professionnalisation. ", p. 41-44.
<https://www.cairn.info/dictionnaire-des-concepts-de-la-professionnalisation--9782804188429-page-41.htm>

Plane, S. (2015). " Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? ", *Cahiers pédagogiques*.
<https://www.cahiers-pedagogiques.com/pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne/>

Rastier, F. (2007). " Le langage a-t-il une origine ? ", *Revue française de psychanalyse*, vol. 71, no. 5, p. 1481-1496.
<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-psychanalyse-2007-5-page-1481.htm>

Ruter, Y. (2017). " Le vécu disciplinaire pour comprendre le décrochage scolaire ", *Centre Alain Savary*.
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/le-vecu-disciplinaire-des-eleves-pour-comprendre-le-decrochage-scolaire>

Formation nationale de formateurs REP organisée par la DGESCO. (2015) " Enseigner plus explicitement ", *Centre Alain Savary*
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>

Scheuwly, B. (2008). " Vygotski, l'école et l'écriture ", *Cahier de la Section des Sciences de l'Education*, N°118 – 2008. Université de Genève.
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:18580>

Ouvrages généraux

Hadji, C. et Meirieu, P. (2015). " L'évaluation à l'école. Pour la réussite de tous les élèves.", Nathan, 182p.

Gauthier, C. Bissonnette, S. Richar, M. (2013). " Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages.", *De Boeck*, 332p.

Perrenoud, P (1997). " Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action ", *ESF*, 200p.

RAYOU, P. (2019). " Mythes et réalités. L'origine sociale des élèves. ", Retz, 156p.

Ressources institutionnelles

Document accompagnement mémoire 2019 2020

Le Référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation – arrêté du 1er juillet 2013

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, “ Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ”, *Ressource eduscol*.

<https://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, *Bulletin officiel du 26 novembre 2015*, à partir de la p.12 (cycle 2) ; à partir de la p.99 (cycle 3)

Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche, “ Evaluer l'oral ”, *Ressource eduscol*, GARCIA- DEBANC C.

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Evaluation_oral/44/9/7-RA16_C3_FRA_1_eval_oral_garcia_debanc_599449.pdf

ANNEXES

Annexe 1 - Préparation des entretiens individuels	2
Annexe 2 - Transcription des entretiens individuels	4
Annexe 3 - Grille d'analyse des entretiens individuels	24
Annexe 4 - Séquence “ Lire à haute voix ” Cycle 3	25

Annexe 1 - Préparation des entretiens individuels

Cadre théorique	Formulation d'une question et relances éventuelles	Réponses attendues
L'élève prend conscience des enjeux symboliques et sait se corriger selon des normes et des conventions. Il s'agit de prendre en compte la syntaxe spécifique de l'oral. Nous voulons savoir si l'élève a une bonne visibilité de ce qu'il travaille et si en fin de séquence tous les élèves ont pu atteindre l'objectif fixé en début de séquence.	Question 1/ 3 “ Que penses-tu avoir appris ? ” Relances : “ Un camarade était absent lors des séances, peux-tu lui expliquer ce qu'il a raté ? ” “ Qu'est-ce qui était important de retenir ? ”	“ J'ai appris à lire à voix haute selon des critères. Mon intonation exprime les intentions du texte par exemple ”
Certains élèves sont familiers du seul oral conversationnel alors que l'école exige plutôt l'oral dit “ scriptural ”. Il s'agit de distinguer les situations mettant en jeu un oral conversationnel ou un oral scriptural.	Question 2/ 3 “ Est-ce que Savoir lire à voix haute et Savoir prendre la parole en classe sont deux choses différentes ? ” Relances : “ Est-ce que tu participes en classe ? ”	Je prends la parole spontanément en classe comme lorsque je discute avec mes camarades en récréation par exemple. Je fais attention à ce que je dis et la maîtresse me reprend pour améliorer ma réponse alors que

Nous voulons savoir d'une part si l'élève arrive à percevoir la diversité des situations et les divers différents usages de l'oral et, d'autre part, si l'élève a conscience qu'il s'agit d'un moyen d'accéder à ce qu'ils ne font pas de manière spontanée avec le langage (" déplacement cognitif langagier ").	" Peux-tu m'expliquer ce que c'est que de prendre la parole en classe ? " " Peux-tu m'expliquer ce que c'est que de lire à voix haute ? " " Comment fais-tu la différence entre les deux activités ? Les points communs ? " " Est-ce que tu dois te préparer avant de participer en classe ? Pour lire ? "	pour lire je dois m'entraîner, me poser pour réfléchir et faire attention à plusieurs critères en amont.
Les compétences orales ne semblent pas être maîtrisées par tous les élèves de la même façon : on observe que certains en font un usage très limité alors que d'autres en connaissent déjà tout le pouvoir. Cela fait référence à deux observables : (1) La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et situations. (2) La compétence à communiquer oralement.	Question 3 /3 " Quand est-ce que tu vas pouvoir réutiliser ce savoir ? (savoirs scolaires et/ou sociaux) " Relances : "Pourquoi est-ce important ? " " Dans la vie de tous les jours, ça peut être utile de bien savoir lire à l'oral ? A l'école ? " " Est-ce que lire ou t'exprimer à voix haute peut t'aider pour écrire ? "	Je peux réinvestir les critères de réussite (articulation, intonation) pour m'exprimer dans des situations de discours/argumentation. ex. conseil COOP du vendredi, lire une consigne dans d'autres matières.

Nous souhaitons ici observer trois savoir-faires, à savoir si l'élève : (1) donne du sens à son apprentissage (2) mis en situation de tirer profit de/d'exploiter son apprentissage (3) se rend compte qu'il est en mesure d'améliorer ses compétences à communiquer oralement.		
---	--	--

Annexe 2 - Transcription des entretiens individuels

E : élèves

E : Elodie

A : Amélie

Cette transcription contient 20 entretiens au total dont 8 de CM2, 8 de CM1 et 4 de CE2.

CM2 : 8 entretiens

Entretien 1/8

1. E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Amélie et moi ?
2. E1 : [On a appris à comment bien parler à haute voix.](#)
3. E : Oui comment fais- tu ?

4. E1 : Faut bien articuler les mots, lire à son rythme, bien se concentrer sur ce qu'on lit, euh..
5. E : Donc il y a des critères à respecter et est-ce qu' avant cette séance t'en avais un petit peu conscience ou pas ?
6. E1 : Euh j'essayais de faire de mon mieux mais pas trop, 'fin je lisais pas comme si c'était pour faire une poésie.
7. E : Est-ce que tu participes souvent en classe ?
8. E1 : Oui assez.
9. E : Ça veut dire quoi pour toi participer en classe ?
10. E1 : Bah déjà un peu mieux apprendre parce que du coup t'es interrogé et tu sais si t'as faux ou si t'as pas faux donc c'est plus intéressant parce que si il faut, on voulait dire une chose mais on voulait pas participer et du coup bah on avait faux et en fait on pense encore que c'est vrai donc c'est pas super.
11. E : D'accord, donc ça t'aide pour apprendre ?
12. E1 : Oui.
13. E : Alors quand tu lis, quelle est la différence entre les deux ?
14. E1 : La différence c'est que quand tu lis c'est soit pour une personne ou plusieurs alors que quand tu donnes une réponse c'est pas une histoire ou si tu parles d'une chose.
15. E : D'accord donc le but n'est pas le même ?
16. E1 : Oui.
17. E : Est-ce que tu penses que ça pourra t'être utile ?
18. E1 : Euh oui.
19. E : Dans quelle situation par exemple ?
20. E1 : Bah par exemple, ça peut beaucoup t'aider parce que si une fois t'as une très très grande réunion ça t'aidera à mieux parler et des choses comme ça.
21. E : Pourquoi ça t'aidera à mieux parler dans une réunion par exemple ?
22. E1 : Bah parce que comment dire ? Bah parce que t'auras mieux les mots, tu essaieras de mieux articuler parce qu'avant peut être que tu faisais pas attention ou des choses comme ça.

Entretien 2/8

23. E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Amélie et moi ?

- 24.E2 : On a appris les liaisons, comment parler, 'fin comment mettre le ton sur notre lecture, bien prononcer les mots et mettre le ton.
- 25.E : D'accord, est-ce que tu savais tout ça avant ou pas ?
- 26.E2 : Euh oui.
- 27.E : Est-ce que tu sais faire la différence entre lire à voix haute et participer en classe ? Si il y a une différence.
- 28.E2 : Che pas, une différence c'est à dire ?
- 29.E : Si tu devais expliquer à quelqu'un ce que c'est que de participer en classe tu dirais quoi ?
- 30.E2 : Bah qu'il faut dire la réponse 'fin on dit les réponses mais c'est pas pareil que quand on lit, on met pas le ton par exemple.
- 31.E : D'accord, et à ton avis est-ce que tu vas pouvoir te resservir de ce que tu as appris en lecture à voix haute ?
- 32.E2 : Oui ça sert.
- 33.E : Dans quelle situation par exemple ?
- 34.E2 : Che pas comment ça s'appelle mais par exemple c'est on est dans une salle et après c'est pour jouer un rôle. Che pas comment ça s'appelle.
- 35.E : Pour jouer un rôle ?
- 36.E2 : Oui c'est dans une salle, c'est un peu comme la comédie ! Bah on va s'en servir pour mettre le ton et pour jouer la comédie.
- 37.E : D'accord, une répétition tu veux dire ?
- 38.E2 : Oui.
- 39.E : Comme au théâtre au final ?
- 40.E2 : Oui voilà au théâtre !
- 41.E : D'accord comme au théâtre et dans la vie de tous les jours tu vas t'en servir ? Par exemple, dans une discussion ?
- 42.E2 : Hum... Pas trop.
- 43.E : D'accord donc pour le théâtre, tu fais du théâtre ?
- 44.E2 : Non.

Entretien 3/8

- 45.E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris ?

- 46.E3 : J'ai trouvé que maintenant que vous êtes venu, j'ai trouvé que la lecture c'était plus important pour plus tard, si t'as une voiture mais que tu sais pas lire pour lire les panneaux et tout ça donc j'ai trouvé que c'était plus important. Avant je ne savais pas beaucoup lire avec les liaisons, articuler les mots et tout ça et voilà.
- 47.E : D'accord, donc tu dis que tu vas pouvoir t'en resservir dans la vie de tous les jours, pour lire les panneaux et pour lire à voix haute ?
- 48.E3 : Ouais.
- 49.E : Donc à l'école ?
- 50.E3 : Oui sûrement à l'école, ou peut être autre part ou pour lire quelque chose à ma maman, un mot, un courrier peut être je sais pas, quelque chose comme ça.
- 51.E : A chaque fois pour lire un texte ?
- 52.E3 : Oui.
- 53.E : Et dans une conversation tu vas pouvoir t'en servir ou pas à ton avis ?
- 54.E3 : Euh sûrement sinon ... je ne vais pas lire comme une fusée ni ... comme ça on comprendra ce que je dis et euh..
- 55.E : D'accord, est-ce que tu participes souvent en classe ?
- 56.E3 : Je sais pas trop, je participe plus en maths qu'en français mais sinon je participe à tout, histoire, sciences tout ça.
- 57.E : D'accord, et est-ce que tu fais une différence entre "participer en classe" et "lire un texte à voix haute" ?
- 58.E3 : Bah.. Bah en classe faut bien lire car il y a plusieurs élèves encore qui doivent comprendre ce que tu lis comme quand il y avait un français étranger comme ça.
- 59.E : D'accord donc c'est deux choses qu'on fait à l'oral, et le but c'est pas le même ?
- 60.E3 : Pas tellement.

Entretien 4/8

- 61.E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Amélie et moi ?

- 62.E4 : Bah on a appris comment mettre l'intonation, comment lire correctement, comment mettre le ton. Ah bah c'est mettre l'intonation ça ! Comment bien articuler et euh.. adapter la vitesse de la lecture.
- 63.E : D'accord très bien. Est-ce que tu saurais faire la différence entre lire à voix haute et participer en classe ?
- 64.E4 : Quand on participe c'est qu'on écoute bien, mais on est pas forcément obligé de prendre la parole, 'fin un peu mais... Et quand on lit c'est vraiment qu'on a voulu prendre la parole.
- 65.E : D'accord, est-ce que tu participes en classe toi souvent ?
- 66.E4 : Euh oui.
- 67.E : Avant de participer, tu penses à la réponse que tu vas apporter ?
- 68.E4 : Avant de lever la main ?
- 69.E : Oui.
- 70.E4 : Oui.
- 71.E : D'accord, autant que quand tu prépares un texte à lire ou pas ?
- 72.E4 : Euh oui...
- 73.E : A ton avis quand est-ce que tu vas pouvoir réutiliser ce que tu as appris ?
A l'école ou en dehors ... ?
- 74.E4 : Oui à l'école déjà ça sera pratique pour lire autre chose.
- 75.E : Autre chose comme quoi ?
- 76.E4 : Des textes ou des consignes, des leçons.
- 77.E : Est-ce que dans une conversation tu penses que ça te sera utile ?
- 78.E4 : Che pas trop.

Entretien 5/8

- 79.E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Amélie et moi ?
- 80.E5 : Bah beaucoup de choses, des choses amusantes, drôles et des choses importantes.
- 81.E : D'accord, tu as appris à faire quoi ?
- 82.E5 : A donner le ton, monter ou baisser la voix, mettre les virgules 'fin des pauses au bon moment.
- 83.E : On était en français, mais quel domaine d'apprentissage précisément ?
- 84.E5 : En lecture ?

- 85.E : D'accord très bien, est-ce que tu participes en classe ?
- 86.E5 : Oui.
- 87.E : Ça veut dire quoi participer en classe ?
- 88.E5 : Bah on répond aux questions que nous propose le professeur.
- 89.E : C'est quoi la différence entre répondre aux questions et lire ?
- 90.E5 : Lire c'est quand on lit quelque chose et quand on participe c'est quand quelqu'un nous pose une question et qu'on répond.
- 91.E : Est-ce que tu dirais qu'il y a différents objectifs ?
- 92.E5 : Hum oui.
- 93.E : Quoi ? Est-ce que t'arrive à faire la différence ?
- 94.E5 : Non.
- 95.E : Quand tu participes en classe, pour répondre aux questions tu réponds du tac au tac ?
- 96.E5 : Euh oui.
- 97.E : Ça te sert à quoi ? A mieux comprendre ... ?
- 98.E5 : Bah déjà à mieux comprendre et avoir confiance en soi pour euh..
- 99.E : Pour apprendre des choses ?
100. E5 : Oui.
101. E : Et quand tu lis à haute voix ? Pourquoi ça t'est utile ?
102. E5 : Avoir la confiance de lire fort et pas tout bas, timide.
103. E : D'accord et est-ce que tu penses que tu pourras t'en resservir ?
104. E5 : Oui.
105. E : Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ? Dans quelle situation ?
106. E5 : Bah par exemple, je dis au pif, dans les interviews. Parce que si il y a du vent ou un truc on va pas forcément nous entendre.
107. E : D'accord. Le vendredi vous faites des conseils de C.O.O.P est-ce que tu penses qu'à ce moment-là ça pourra t'être utile ?
108. E5 : Euh oui parce qu'avec le masque on entend pas très bien.

Entretien 6/8

109. E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Amélie et moi ?

110. E6 : Le langage oral, parler à haute voix, mettre les ... 'fin respirer au bon endroit, après une virgule ou un point, et mettre bien l'intonation.
111. E : D'accord, est-ce que tu savais faire ça avant ?
112. E6 : Euh oui mais parfois les points et les virgules, je ne coupais pas forcément à la virgule ou au point je coupais un peu au beau milieu du mot.
113. E : D'accord, donc tu savais déjà qu'on pouvait préparer sa lecture avant de lire à haute voix ?
114. E6 : Euh oui!
115. E : D'accord, est-ce que tu participes en classe ?
116. E6 : Moitié, pas trop mais un peu.
117. E : Ça veut dire quoi pour toi participer en classe ?
118. E6 : Bah quand maîtresse... je ne sais pas moi, par exemple 3 x 3, exemple, faut lever la main pour dire par exemple la réponse, dire quand maîtresse pose une question faut lever la main pour dire la réponse ou pas si c'est faux ou pas.
119. E : Donc quand elle pose une question et quand tu es interrogé aussi ?
120. E6 : Euh oui quand elle nous interroge, oui.
121. E : Comment fais-tu la différence entre "participer en classe" et "lire un poème à voix haute" ?
122. E6 : Euh je sais pas trop !
123. E : Quel est le but des deux activités ?
124. E6 : Bah...
125. E : Par exemple quand tu réponds à une question, que tu prends la parole, pourquoi tu fais ça ?
126. E6 : Bah parce que t'as la réponse ou t'as une question à poser.
127. E : Et quand tu lis un texte, c'est pour la même chose ?
128. E6 : Euh c'est pour apprendre à lire 'fin se perfectionner un peu plus.
129. E : Est-ce que tu penses que tu pourras te resservir de ce que tu as appris ? A l'école ou en dehors de l'école ?
130. E6 : Moui...
131. E : Dans quelle situation par exemple ?
132. E6 : Pour une évaluation ou quelque chose comme ça un peu.

133. E : Par exemple, vous avez les conseils de C.O.O.P le vendredi. Vous prenez la parole, vous essayez de parler les uns avec les autres. Est-ce que tu penses qu'à ce moment-là tu pourras t'en resservir ?
134. E6 : Euh oui !
135. E : Pourquoi ?
136. E6 : **Pour prendre la parole et pour ... che pas trop comment dire.**
137. E : Pour essayer de mieux communiquer ?
138. E6 : **Ouais ! On va dire ça comme ça.**
139. E : Ça veut dire quoi pour toi "communiquer" ?
140. E6 : **Parler avec les autres, la maîtresse, ou des élèves ou papa, maman, fin communiquer.**

Entretien 7/8

141. A : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Elodie et moi ?
142. E7 : **Bah qu'il faut parler à voix haute, qu'il faut se tenir droit pour faire porter la voix pour que tout le monde entende, articuler les mots, et euh... et pas mâcher les mots quand on parle.**
143. A : Ok alors est-ce que tu prends souvent la parole en classe ?
144. E7 : Euh pas trop, pas tout le temps.
145. A : Pas tout le temps ? Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ? Si tu peux pas, c'est pas grave.
146. E7 : Bah ... je sais pas trop parce que des fois soit j'ai peur de me tromper dans ce que je vais dire ou c'est que des fois j'ai pas du tout d'idées.
147. A : D'accord, est-ce que pour toi "prendre la parole en classe" et "lire à voix haute" c'est la même chose ?
148. E7 : **Euh..**
149. A : Peut être qu'il y en a un plus facile que l'autre ou un plus difficile que l'autre ?
150. E7 : **Parler à voix haute que lire.**
151. A : Parler à voix haute c'est plus facile ou c'est plus difficile ?
152. E7 : **Lire c'est un peu plus facile que prononcer ce qu'on veut dire.**

153. A : D'accord, est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce qu'on a appris ?
154. E7 : Euh oui parce qu' **à la maison** j'avais refait "parler doucement" avec la poésie à maman.
155. A : D'accord et dans la vie de tous les jours tu penses que ça va te resservir ou même dans l'avenir ?
156. E7 : **Euh je sais pas.**

Entretien 8/8

157. A : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Elodie et moi ?
158. E8 : **Bah travailler surtout la ponctuation et le ton, mieux lire et...**
159. A : C'est bon ?
160. E8 : Oui je crois.
161. A : Si par exemple, il y avait un camarade qui avait été absent durant toute la séquence, est-ce que tu pourrais lui résumer les activités peut être qu'on fait ? Qu'est-ce que tu lui dirais ?
162. E8 : **Bah je lui dirais... qu'avec vous on a travaillé surtout la ponctuation, à mieux parler, à mieux prononcer et on s'est entrainer sur quelques poèmes et je lui aurais dit de s'entraîner aussi.**
163. A : Ok est-ce que tu prends souvent la parole en classe ?
164. E8 : Euh non pas trop.
165. A : Non pas trop ? Est-ce que tu peux m'expliquer pourquoi ? Est-ce que tu as une idée ?
166. E8 : Parce que j'ai un peu peur d'avoir la mauvaise réponse et après ça m'énerve un peu.
167. A : D'accord, est-ce que pour toi "lire à voix haute" et "participer en classe" c'est la même chose ?
168. E8 : **Bah pas trop parce que quand tu lis t'es souvent concentré sur un texte ou sur quelque chose, mais quand tu prends la parole en classe bah tu regardes souvent la maîtresse ou d'autres camarades.**
169. A : D'accord, et est-ce que tu penses qu'il y en a un plus facile que l'autre pour toi ?

170. E8 : Je pense que c'est lire un texte à voix haute.
171. A : C'est plus facile ?
172. E8 : Oui.
173. A : Est-ce que tu peux me dire maintenant si tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce qu'on a appris ?
174. E8 : Oui je pense.
175. A : Est-ce que tu peux me donner des exemples ?
176. E8 : Par exemple, ma maman me demande le soir ce que j'ai appris, je lui refais toute la séance en résumant un peu et pour plus tard dans mon travail si il faut.

CM1 : 8 entretiens

Entretien 1/8

177. E : Est-ce que tu pourrais m'expliquer ce que tu as appris ?
178. E9 : J'ai appris à lire à voix haute, bien articuler, pas mâcher les mots pour faire une bonne lecture à voix haute.
179. E : D'accord, est-ce que tu participes souvent en classe ?
180. E9 : Oui.
181. E : D'accord, et est-ce que tu peux m'expliquer ce que cela veut dire, "participer en classe" ?
182. E9 : Bah pour mieux comprendre, apprendre des nouvelles choses pour avoir une bonne note à la fin de l'année, pleins de choses...
183. E : Quelle est la différence entre "savoir lire à voix haute" et "prendre la parole en classe" ?
184. E9 : Bah... La parole à voix haute c'est [cherche ses mots] tu fais des phrases mais tu lis pas un texte donc c'est des phrases assez courtes.
185. E : Des phrases assez courtes, des phrases que tu dois réfléchir avant de participer en classe ?
186. E9 : Bah oui pour pas dire des bêtises
187. E : D'accord donc tu réfléchis à ce que tu dis et est-ce que tu réfléchis à la façon dont tu le dis ?
188. E9 : Oui

189. E : Et une lecture à voix haute, tu la prépares en amont aussi ?
190. E9 : Bah je me le dis dans la tête et après je [inaudible].
191. E : A ton avis est-ce que ça va t'être utile plus tard de savoir lire à voix haute, en classe ou en dehors ?
192. E9 : Euh bah oui parce que lire à voix haute c'est mieux parler aussi pour participer pour si tu as un travail parler bien aux gens.

Entretien 2/8

193. E : Que penses-tu avoir appris avec Amélie et moi ?
194. E10 : Euh bah comment parler avec la poésie pour bien monter le son et bien dire les mots et euh voilà après j'étais pas trop là donc...
195. E : Avant cette séance est-ce que tu savais qu'il fallait faire attention à certains éléments ?
196. E10 : Un petit peu oui.
197. E : Un petit peu et donc là ça t'as permis d'approfondir ?
198. E10 : Oui
199. E : D'accord, est-ce que tu participes souvent en classe ?
200. E10 : Euh moui
201. E : D'accord et comment tu définirais "participer en classe" ?
202. E10 : Euh c'est-à-dire ? Ça veut dire quoi ?
203. E : Par exemple, si tu dois expliquer à tes parents l'activité "prendre la parole/participer en classe" qu'est-ce que leur dirais ?
204. E10 : Ah! Bah... Quand tu sais, tu prends la parole et quand tu ne sais pas trop bah tu laisses les autres expliquer pour savoir.
205. E : D'accord, et ça serait quoi la différence avec "lire à voix haute" ?
206. E10 : Euh bah c'est que ... c'est parce que... 'fin quand tu sais pas par coeur tu lis du coup t'es plus 'fin tu sais moins du coup tu beug un peu et tandis que quand tu lis pas bah tu beug moins.
207. E : Donc il faut savoir pour pas beugger ?
208. E10 : Oui !
209. E : D'accord, et pour savoir tu fais comment ? Tu t'entraînes ?

210. E10 : Euh bah quand on est en classe on apprend des leçons donc maîtresse elle nous apprend donc on sait un peu et quand tu sais pas elle nous a pas encore appris.
211. E : Alors dernière question, est-ce que tu penses que tu vas pouvoir te resservir de ce que tu as appris “lire à voix haute” ?
212. E10 : Euh oui quand on fait de la poésie avec maîtresse!
213. E : D'accord donc ça c'est en classe ...
214. E10 : Oui !
215. E : Et c'est en français ...
216. E10 : Euuh [hésite] oui...
217. E : Est-ce que tu penses que tu peux t'en resservir dans d'autres situations ?
218. E10 : Euh oui quand tu parles à quelqu'un d'important.... Une personne comme ça.

Entretien 3/8

219. E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Amélie et moi ?
220. E11 : Euh le langage oral, comment bien faire la liaison, s'arrêter au bon endroit...
221. E : C'est à dire le langage oral ?
222. E11 : Bah bien parler
223. E : Et pour ça t'avais des supports pour t'aider ?
224. E11 : Oui on a fait des poèmes.
225. E : D'accord et tu te souviens on avait fait une carte mentale, quel est le titre de cette carte mentale ?
226. E11 : Euh che plus.
227. E : Donc tu avais des poèmes et tu as appris à bien articuler ... donc tu as appris à .. ?
228. E11 : Bien articuler les mots ?
229. E : Tu as appris à lire à voix haute. Est-ce que tu participes en classe ?
230. E11 : Oui.
231. E : Ça veut dire quoi pour toi “participer en classe” ?

232. E11 : Bah partager ses idées avec les autres.
233. E : Du coup ça serait quoi la différence entre “partager ses idées” et “lire un texte à voix haute” ?
234. E11 : Euh che pas.
235. E : Quand tu participes en classe est-ce que tu prépares ta réponse ?
236. E11 : Non.
237. E : Tu dis ce que tu penses, ce qu’il te vient à l’esprit ?
238. E11 : Oui.
239. E : Et quand tu lis un texte ?
240. E11 : Pareil.
241. E : Et maintenant qu’on a fait cette séance, avant de lire un texte, est-ce que tu prépareras un petit peu ta façon de lire ?
242. E11 : Oui...
243. E : Oui ou non ? Tu me dis ce que tu penses, il n’y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Dernière question, est-ce que tu penses que ça va t’être utile ?
244. E11 : Oui.
245. E : Dans quelles situations par exemple ?
246. E11 : Euh che pas.
247. E : Par exemple, à l’école en français ? Là on a appris à bien s’exprimer à l’oral, est-ce que tu penses que ça pourrait t’être utile par exemple quand vous faites les conseils de C.O.O.P le vendredi ? Pour prendre en compte ton interlocuteur, la personne avec qui tu parles ?
248. E11 : [pas de réponses]
249. E : Tu vois pas ?
250. E11 : Non.

Entretien 4/8

251. A : Je vais te demander ce que tu penses avoir appris pendant la séquence qu’on a faite sur “comment bien lire à voix haute”.
252. E12 : Bah c’était bien.. J’ai appris des choses.
253. A : Est-ce que tu peux me dire ce que tu as appris ? Est-ce que tu te souviens ?

254. E12 : Euh... Qu'il faut lever le menton quand on parle, ne pas bouger, parler bien fort, mettre le ton, faire le ton quand il y a des points d'exclamations ou d'interrogations.
255. A : D'accord et si un camarade avait été absent pendant toute la séquence comment tu pourrais lui expliquer les activités qu'on a fait si tu t'en souviens ?
256. E12 : On a lit des poèmes avec le téléphone, on a lit des poèmes devant la classe avec la vitesse d'une fusée ou sur un rythme normal ou l'escargot. Euh... on a crié pour la carte de la mémé qui n'entendait pas ou l'autre copain qui est au bout de la cour. On a parlé doucement pour le bébé qui dort à côté de toi. Et on a fait une carte mentale.
257. A : Ok super. Alors est-ce que pour toi, "lire à voix haute" et "prendre la parole en classe" par exemple quand maîtresse t'interroge, c'est la même chose ?
258. E12 : Non.
259. A : Est-ce que tu peux me dire pourquoi tu penses non ?
260. E12 : [silence] euh bah.. parce que là tu dis la réponse et tu dis une question.
261. A : Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce qu'on a appris ensemble ?
262. E12 : Oui.
263. A : Est-ce que tu peux me dire quand ?
264. E12 : Euh, quand je lirai des poèmes.
265. A : En classe ?
266. E12 : Euh oui.
267. A : Et dans la vie de tous les jours, tu penses que ça va être utile ?
268. E12 : Pas trop, pas tous les jours.

Entretien 5/8

269. A : Qu'est ce que tu penses avoir appris pendant la séquence qu'on a faite sur "comment bien lire à voix haute ?".
270. E13 : Qu'il fallait changer de ton par rapport au point, et après bah je sais pas trop.

271. A : D'accord et si un camarade avait été absent pendant toute la séquence comment pourrais-tu lui expliquer les activités qu'on a fait si tu t'en souviens ?
272. E13 : Euh on a fait, euh, on a parlé du ton que du coup bah que le ton change par rapport au point. Des sons, après on a lu des poèmes un peu, on est allé dans la cour et on a lu des poèmes on s'est enregistré et on a aussi fait une carte avec tout ce qu'on a écrit 'fin tout ce qu'on a dit.
273. A : Oui la "carte mentale".
274. E13 : Oui voilà. Et après je ne sais plus trop.
275. A : D'accord c'est déjà très bien. Alors est-ce que pour toi, "lire à voix haute" et "prendre la parole en classe" c'est la même chose ?
276. E13 : Euh [silence] non ?
277. A : Est-ce que tu peux m'expliquer ?
278. E13 : En fait je ne sais pas trop, oui plutôt. Parce que tu parles à voix haute et tu dis des mots. Je ne sais pas.
279. A : Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ne t'inquiètes pas. Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce qu'on a appris ?
280. E13 : Oui.
281. A : Est-ce que tu peux me dire où ou quand ?
282. E13 : Euh bah quand je lis en classe et quand je parle.
283. A : Et dans la vie de tous les jours, tu penses t'en resservir ?
284. E13 : Oui ... ? Oui.
285. A : Chez toi par exemple ?
286. E13 : Oui, peut-être.

Entretien 6/8

287. A : Qu'est ce que tu penses avoir appris pendant la séquence qu'on a faite sur "comment bien lire à voix haute ?".
288. E14 : Bah j'ai appris qu'il faut bien articuler, qu'il faut respecter la ponctuation et voilà.
289. A : D'accord et si un camarade avait été absent pendant toute la séquence comment tu pourrais lui expliquer les activités qu'on a fait si tu t'en souviens ?
290. E14 : Bah je lui dirais 'fin je lui expliquerais ce que j'ai dit.
291. A : Ce que tu as dit ?

292. E14 : Oui.
293. A : D'accord. Est-ce que pour toi, "lire à voix haute" et "prendre la parole en classe" c'est la même chose ?
294. E14 : Oui.
295. A : Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce que tu as appris ?
296. E14 : Oui.
297. A : Quand ?
298. E14 : Bah plus tard.
299. A : Plus tard ? Plutôt à la maison ou en classe ?
300. E14 : Les deux.
301. A : Et dans la vie de tous les jours ?
302. E14 : Oui.
303. A : Tu as des exemples ?
304. E14 : Non.

Entretien 7/8

305. A : Est-ce que tu peux me dire ce que tu penses avoir appris pendant la séquence qu'on a faite sur "comment bien lire à voix haute ?".
306. E15 : Euh bah on a appris à faire les liaisons et à bien articuler et après je m'en rappelle plus trop.
307. A : D'accord et si un camarade avait été absent pendant toute la séquence comment tu pourrais lui expliquer les activités qu'on a fait si tu t'en souviens ?
308. E15 : Bah avec la fiche que tu nous avais donné et voilà on lui montrerait et voilà.
309. A : D'accord. Est-ce que pour toi, "lire à voix haute" et "prendre la parole en classe" c'est la même chose ?
310. E15 : Euh je sais pas.
311. A : Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce que tu as appris ?
312. E15 : Euh oui.
313. A : As-tu des exemples ?
314. E15 : Je sais pas, un club de lecture peut-être je sais pas.
315. A : D'accord et dans la vie de tous les jours, tu penses que tu vas pouvoir l'utiliser ?

316. E15 : Euh moui je pense.
317. A : D'accord, est-ce que tu as des idées, des exemples peut-être ?
318. E15 : A bien lire avec nos parents, à montrer ce que vous nous avez appris, pour montrer à la famille et après pour bien lire à voix haute.

Entretien 8/8

319. E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu as appris avec Amélie et moi ?
320. E16 : J'ai appris à travailler un peu plus sur la lecture parce que j'aime pas trop lire.
321. E : T'aimes pas trop lire ? Et donc ça t'as permis d'apprendre à faire quoi ?
322. E16 : À apprendre à mieux lire déjà parce que moi et la lecture on est pas très copain.
323. E : Tu participes souvent en classe ?
324. E16 : Oui.
325. E : Est-ce que tu peux m'expliquer ce que c'est "participer en classe" ?
326. E16 : Bah participer c'est répondre à des questions par exemple, maîtresse elle pose des questions, bien travailler.
327. E : T'aimes bien participer en classe ?
328. E16 : Oui.
329. E : Quelle est la différence entre "prendre la parole" et "lire un texte à voix haute" ?
330. E16 : Bah.. je ne sais pas.
331. E : Pourquoi aimes- tu participer en classe et tu n'aimes pas lire à voix haute ?
332. E16 : Bah j'aime beaucoup participer parce que ça me permet d'apprendre, 'fin j'aime bien les deux mais quand je lis un livre il me faut au moins une journée entière. (J'en lis pas plus de trois par semaine).
333. E : (C'est déjà pas mal). Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce que tu as appris ?
334. E16 : Oui, pleins de fois !
335. E : Dans quelles situations par exemple ?

336. E16 : A la maison et ça me servira pour plus tard.
337. E : Pourquoi pour plus tard ?
338. E16 : Bah quand je serai plus grande ça me servira presque tous les jours.
339. E : Par exemple quand tu parles à quelqu'un, dans des discussions ?
340. E16 : Oui quand je suis debout il faut que j'ai la tête droite et il faut bien articuler les mots. Et surtout lire à voix haute.

CE2 : 4 entretiens

Entretien 1/4

341. A : Est-ce que tu peux me dire ce que tu penses avoir appris pendant la séquence qu'on a fait ensemble sur "comment bien lire à voix haute ?".
342. E17 : Bah qu'il faut bien articuler, qu'il faut parler un peu fort, après qu'il faut marquer les points d'interrogations, les points d'exclamations, les points.
343. A : Est-ce que pour toi, "lire à voix haute" et "parler en classe" c'est la même chose ?
344. E17 : [hésite] oui.
345. A : Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir t'en resservir ?
346. E17 : Oui.
347. A : Est-ce que tu peux me dire quand et où ?
348. E17 : Bah quand par exemple je vais lire un texte à maîtresse.
349. A : D'accord, et est-ce que tu peux me dire si tu penses que ça va t'être utile chez toi, dans la vie de tous les jours ?
350. E17 : Oui.
351. A : Est-ce que tu as une idée ?
352. E17 : Bah par exemple quand tu parles à quelqu'un.

Entretien 2/4

353. A : Est-ce que tu peux me dire ce que tu penses avoir appris pendant la séquence qu'on a fait ensemble sur "comment bien lire à voix haute ?".
354. E18 : Bah j'ai retenu qu'on avait fait une carte et qu'on s'était enregistré avec la tablette, et qu'on avait pris des chuchoteurs pour s'écouter parler.

355. A : Si un élève absent pendant toute la séquence te demande “comment on lit bien à voix haute” qu’est-ce que tu lui répondrais ?
356. E18 : Il faut mettre de l’intonation, il faut rester en posture droite, ‘fin pas bouger.
357. A : Est-ce que pour toi “savoir lire à voix haute” et “prendre la parole en classe”, par exemple quand la maîtresse t’interroge, ça veut dire la même chose ?
358. E18 : Oui.
359. A : Est-ce que tu peux me dire pourquoi ?
360. E18 : Bah parce que quand on lève le doigt, qu’elle nous interroge, on parle à voix haute et quand on lit à voix haute et bah on lit à voix haute.
361. A : D’accord, est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce qu’on a appris ensemble ?
362. E18 : Je sais pas trop.
363. A : Par exemple, est-ce que ça va t’être utile chez toi ou dans la classe ?
364. E18 : Oui.
365. A : Est-ce que tu peux me dire pourquoi ?
366. E18 : Bah parce que c’est bien d’apprendre à lire à voix haute.

Entretien 3/4

367. A : Est-ce que tu peux me dire ce que tu penses avoir appris pendant la séquence qu’on a fait ensemble sur “comment bien lire à voix haute ?”
368. E19 : Euh tout ?
369. A : Par exemple, si un camarade avait été absent, comment pourrais-tu lui résumer ce qu’on a fait ?
370. E19 : Euh je lui dirais pour la lecture à voix haute, pour bien s’entendre il faut avoir une bonne posture, pas regarder comme ça [regarde au sol], se mettre bien, lever le menton et euh. [hésite] qu’il faut parler assez fort et c’est tout.
371. A : Est-ce que pour toi savoir lire à voix haute et prendre la parole en classe c’est la même chose ?
372. E19 : Non.
373. A : Est-ce que tu pourrais me dire pourquoi ?

374. E19 : Bah parce que lire à voix haute tu lis une histoire, comparé à répondre en classe tu réponds à une question mais tu lis pas une histoire.
375. A : Est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce qu'on a appris, si oui où et quand ?
376. E19 : Bah un livre pour lire.
377. A : Lire un livre, ou, chez toi tout seul, en classe, avec des gens ?
378. E19 : tout seul chez moi et aussi en classe, les règles euh non pas les règles mais plutôt les consignes, bien lire dans la tête.
379. A : Et est-ce que dans la vie de tous les jours tu penses que c'est utile de savoir bien lire à voix haute ?
380. E19 : Bah [hésite] oui pour lire les panneaux, bah parce que si tu ne sais pas lire comment tu lis un panneau ? Si c'est interdiction de s'arrêter avec la voiture et tu t'arrêtes là, il faut savoir lire parce que sinon tu te fais prendre la voiture.

Entretien 4/4

381. A : Est-ce que tu peux me dire ce que tu penses avoir appris pendant la séquence qu'on a fait ensemble sur "comment bien lire à voix haute ?"
382. E20 : Bah quand il y a des points d'exclamation ou des points d'interrogation, il faut lever la voix ou baisser la voix. Il faut reprendre ton souffle quand il y a des virgules. Euh [hésite]
383. A : Par exemple, si un camarade avait été absent, et que tu devais lui expliquer ce qu'on a fait comme activités, est-ce qu'il y en a dont tu te souviens un peu mieux que d'autres ?
384. E20 : Hum [réfléchit]
385. A : Non ? Bah c'est pas grave ! Alors pour toi, est-ce que "savoir lire à voix haute" et "savoir prendre la parole en classe" sont deux choses différentes ?
386. E20 : Euh non.
387. A : Est-ce que tu pourrais m'expliquer pourquoi tu penses que c'est différent ?
388. E20 : Bah parce que quand tu parles devant tous tes copains bah c'est pareil que lire à voix haute parce que quand même on t'entend.

389. A : D'accord, alors maintenant, est-ce que tu penses que tu vas pouvoir réutiliser ce que tu as appris et est-ce que tu peux me dire quand ou où ?

390. E20 : Bah je vais pouvoir utiliser ce que j'ai appris quand on lit puisqu'on a appris à lire à voix haute.

Annexe 3 - Grille d'analyse des entretiens individuels

Niveau de conscientisation	Imagine un réinvestissement hors cadre scolaire et/ou futur		
	Non	Oui	Oui + exemplifie
N-1 : Ne s'en souviens pas, très peu.			
N0 : Raconte les faits (description et aspect technique)			
N1 : Raconte les faits en les associant au langage oral.			
N2 : Perçoit la différence (on sent que l'élève fait la différence mais a du mal à l'exprimer clairement, besoin d'étayage adulte).			

N3 : Perçoit la différence et réussit à la verbaliser explicitement (sans étayage de la part de l'adulte).			
--	--	--	--

Annexe 4 - Séquence “ Lire à haute voix ” Cycle 3

SÉQUENCE : LIRE À HAUTE VOIX	
Domaine : Langage Oral	Niveau : Cycle 2 et Cycle 3
Compétences travaillées : - écouter pour comprendre un message oral - Parler en prenant en compte son auditoire - Participer à des échanges dans des situations diverses - Adopter une attitude critique par rapport à son propos	Attendus de fin de cycle : - Participer de façon constructive aux échanges avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue
Objectif : Lire à voix haute de manière compréhensible et expressive	
Séance 1 : Evaluation diagnostique	Séance de découverte : à partir d'un corpus de poèmes issus de « Poèmes à dire comme tu voudras » de Bernard Friot, les élèves font des tentatives de lecture. Mise en commun des critères pour bien lire à voix haute selon les élèves (carte mentale)
Séance 2 : L'articulation	Trois activités : virelangues, mots muets, lecture des liaisons Conclusion : début de l'élaboration de la grille des critères
Séance 3 : Ponctuation et intonation	Trois activités : ponctuation, lecture du poème, lire le poème en s'adaptant à l'interlocuteur Conclusion : élaboration de la grille des critères
Séance 4 : Rythme et respiration	Deux activités : relais de souffle, lire en interprétant Conclusion : élaboration de la grille des critères
Séance 5 : Enregistrement et auto-évaluation	Par binômes, les élèves enregistrent leur lecture, s'autoévaluent et évaluent. Les élèves se conseillent pour améliorer leur lecture.
Séance 6 : Evaluation sommative	Les élèves enregistrent de nouveau leur lecture, en essayant de s'améliorer.

Séance 1			
Objectif : Découvrir quelques poèmes de l'auteur et tenter de les mettre en voix			
Compétences du cycle 3 : - lire avec fluidité - Comprendre des textes et les interpréter - Écouter pour comprendre un message oral - Perler en prenant en compte son auditoire		Compétences du cycle 2 : - écouter pour comprendre des textes lus - Dire pour être entendu et compris - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Lire à voix haute	
Phase	Matériel	Rôle du maître	Activité des élèves
1) Lecture individuelle 5 mn	Poèmes : - gâteau de sorcière - Poème chou - Conte en coton - Galipette	<u>Consigne</u> : Vous allez lire les quatre poèmes qui sont à votre disposition. Demande s'il y a des problèmes de lexique, compréhension.	Lecture silencieuse
2) Recherche 15 mn	idem.	<u>Consigne</u> : Vous allez essayer de bien lire les poèmes à voix haute. Vous pouvez les lire à votre camarade.	Tentatives de lecture
3) Mise en commun 15 mn	Affiche	<u>Consigne</u> : Est ce que certains veulent tenter de proposer leur lecture aux autres ? Nous allons essayer de déterminer ce qu'est une bonne lecture : d'après vous quels sont les éléments qui permettent une bonne lecture ? → recueil des critères	Lecture devant la classe Proposition des élèves

Séance 2			
Objectif : Découvrir que pour se faire comprendre à l'oral il faut bien articuler et respecter des règles d'élocution.			
Compétences du cycle 3 : - lire avec fluidité - Écouter pour comprendre un message oral - Perler en prenant en compte son auditoire		Compétences du cycle 2 : - Dire pour être entendu et compris - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Lire à voix haute	
Phase	Matériel	Rôle du maître	Activité des élèves
1) Atelier virelangues 10mn	- cartes virelangues	<u>Consigne</u> : Nous allons vous distribuer des cartes avec ce qu'on appelle un virelangue écrit dessus. Savez-vous ce qu'est un virelangue ? C'est une phrase rigolote avec des mots qui se ressemblent. Vous allez vous entraîner à les lire à voix haute afin de les prononcer correctement. Vous pouvez en lire plusieurs. Quelles sont les difficultés ? Comment avez-vous fait pour bien prononcer et pour que les autres comprennent ?	Lisent plusieurs virelangue, s'entraînent Des élèves peuvent ensuite le lire devant la classe Tendent de répondre aux questions.
2) Atelier le mot muet 10mn	- vidéo des mots muets - Diaporama avec le bon mot parmi d'autres (intrus)	<u>Consigne</u> : Nous allons regarder des vidéos où vous nous verrez prononcer des mots. Nous avons fait exprès de ne pas utiliser nos voix, il faut que vous lisiez sur nos lèvres. L'objectif est de trouver le bon mot parmi les intrus. L'enseignant pousse à la justification.	Les élèves doivent deviner quel mot est prononcé et justifier leur réponse.
3) Atelier sur les liaisons 10mn	- photocopies poème Allô allô - Surligneurs	<u>Consigne</u> : Vous allez lire silencieusement le poème et surligner les liaisons entre les mots. Vérification de ce qu'on trouve les élèves. Maintenant vous allez vous entraîner à le lire à voix haute en faisant attention aux liaisons et à l'articulation.	Lecture silencieuse et individuelle Entraînement à la lecture
4) Conclusion 5mn	- affiche paperboard	Question : Qu'est ce qu'on a appris aujourd'hui pour savoir bien lire à voix haute ?	Réponse attendue : Il faut articuler et prononcer les mots, liaisons correctement.

Séance 3			
Objectif : Comprendre que pour exprimer l'intention d'un texte il faut y mettre la bonne intonation et qu'elle se manifeste par la ponctuation			
Compétences du cycle 3 : - lire avec fluidité - Comprendre des textes et les interpréter - Écouter pour comprendre un message oral - Perler en prenant en compte son auditoire		Compétences du cycle 2 : - écouter pour comprendre des textes lus - Dire pour être entendu et compris - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Lire à voix haute	
Phase	Matériel	Rôle du maître	Activité des élèves
1) Lecture et ponctuation 10mn	- audio de lecture des poèmes avec et sans ponctuation	<u>Consigne</u> : Vous allez écouter deux lectures du même poème. Il va y avoir des différences entre le deux, et vous allez essayer de deviner lesquelles.	Ecotent les audio Proposent des solutions
2) Ponctuation et intonation 10mn	- double page poèmes n°17	La consigne est écrite sur le document. Avez-vous compris ce qu'il faut faire ? Est ce que quelqu'un peut reformuler ?	Les élèves doivent faire des tentatives de lecture du poème en testant plusieurs intonation.
3) Interprétation 10mn	- double page poèmes n°17 - Cartes interprétation	<u>Consigne</u> : Vous allez vous mettre en binômes et essayer d'interpréter les poèmes à votre camarade selon une carte interprétation. exemple.	Ils doivent interpréter les poèmes en s'adaptant à l'interlocuteur Les cartes interprétations leur permettent de s'entraîner pour varier les intonations et la puissance de la voix.
4) Conclusion 5mn	- Affiche paperboard	Question : qu'est ce qu'on a appris aujourd'hui pour savoir comment bien lire à voix haute ?	Réponse attendue : il faut adapter l'intonation selon la ponctuation et s'adapter à son interlocuteur.

Séance 4			
Objectif : Comprendre que le rythme du propos oral dépend de la situation et pour cela on s'aide du souffle.			
Compétences du cycle 3 : - lire avec fluidité - Comprendre des textes et les interpréter - Écouter pour comprendre un message oral - Perler en prenant en compte son auditoire		Compétences du cycle 2 : - écouter pour comprendre des textes lus - Dire pour être entendu et compris - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Lire à voix haute	
Phase	Matériel	Rôle du maître	Activité des élèves
1) Relais souffle 10mn	- Poème « le boucher »	<u>Consigne</u> : Nous allons vous distribuer un poème, et vous serez par binôme. Un élève va commencer à lire, quand il doit reprendre son souffle, le deuxième prend le relais, ainsi de suite. Exemple avec le poème souris de souris.	Lecture
2) Interprétation rythmée 10mn	- cartes consignes - Poème « le boucher »	<u>Consigne</u> : Vous allez devoir réaliser plusieurs lectures de ce poème en suivant les consignes des cartes tirées.	Lecture interprétative en variant la vitesse de lecture
3) Conclusion 5mn	- affiche paperboard	<u>Question</u> : Qu'est ce qu'on a appris aujourd'hui pour savoir comment bien lire à voix haute ?	Réponse attendue : il faut gérer la vitesse de lecture selon le texte, faire des pauses et bien reprendre son souffle pour bien se faire comprendre

Séance 5			
Objectif : Savoir lire à voix haute et savoir évaluer sa lecture			
Compétences du cycle 3 : - lire avec fluidité - Comprendre des textes et les interpréter - Écouter pour comprendre un message oral - Perler en prenant en compte son auditoire		Compétences du cycle 2 : - écouter pour comprendre des textes lus - Dire pour être entendu et compris - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Lire à voix haute	
Phase	Matériel	Rôle du maître	Activité des élèves
1) Enregistrement des lectures 30mn	- affiche paperboard : grille de critère élaborée avec les élèves - Tablettes pour s'enregistrer - Grille d'évaluation et d'autoévaluation - Poème aatchoum	<u>Consignes :</u> Aujourd'hui vous allez vous enregistrer et évaluer votre lecture. Dans un premier temps vous allez lire le poème silencieusement. Maintenant nous allons nous remémorer les critères pour bien réussir à lire à haute voix. Prenez un temps pour réfléchir à la manière dont vous pouvez lire ce poème, il faut adapter votre lecture au texte. Par binômes, vous allez vous enregistrer chacun votre tour avec la tablette, puis vous allez écouter votre production. Chacun d'entre vous va remplir sa grille d'autoévaluation puis ma grille d'évaluation de votre camarade, et vous essaieriez de vous donner des conseils. Explication du fonctionnement de la tablette.	Lecture silencieuse Les élèves rappellent les critères Réflexion Un élève tient la tablette pendant que l'autre lit puis vice versa Remplissent les grilles

Séance 6			
Objectif : Prendre en compte l'analyse de sa production pour s'améliorer			
Compétences du cycle 3 : - lire avec fluidité - Comprendre des textes et les interpréter - Écouter pour comprendre un message oral - Perler en prenant en compte son auditoire		Compétences du cycle 2 : - écouter pour comprendre des textes lus - Dire pour être entendu et compris - Identifier des mots de manière de plus en plus aisée - Lire à voix haute	
Phase	Matériel	Rôle du maître	Activité des élèves
1) Remémoration 5-10mn	- grilles d'évaluation et grille d'autoévaluation remplies - affiche paperboard	<u>Consigne :</u> Prenez un moment pour relire vos évaluations personnelles.	Lecture et réflexion
2) Enregistrement 20mn	- Tablettes - poème aatchoum	<u>Consigne :</u> Comme la dernière fois, vous allez vous enregistrer lire par binômes. Vous allez devoir améliorer votre lecture en prenant en compte vos observations/conseils et en travaillant vos points faibles.	Lecture et enregistrement