

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

Mention 1^{er} degré

MÉMOIRE DE RECHERCHE

Mention : MASTER MEEF 1^{er} degré

Parcours : Langues et Langages

Site de formation : Auch

Titre du mémoire

Enseignement explicite du langage oral en cycle 3 :
dispositif SEMO

Présenté par Anna Guillo

Mémoire encadré par

Nom : Pascal Dupont

Statut : Formateur INSPE

Membres du jury de soutenance

Nom et prénom	Statut

Soutenu le : /2021

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER

ÉDUQUER

FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE

[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]

ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX

MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PROFESSEUR DES ÉCOLES

Remerciements :

Je tiens à remercier tout d'abord M. Pascal Dupont, formateur de l'INSPE, qui m'a encouragé et m'a soutenu tout au long de mon travail.

Je voudrais également remercier ma MAT, qui exerce dans l'école où j'ai effectué mon stage, qui m'a laissé mener ma séquence et qui m'a donné de précieux conseils quant à l'analyse de mes données.

Enfin, je remercie aussi mes proches, pour le soutien apporté durant ces dernières années d'études, sans qui je ne serais probablement pas arrivée jusqu'ici.

Attestation de non-plagiat

Je soussigné.e, Anna Guillo

Auteur.e du mémoire de master 2 MEEF intitulé : « Enseignement explicite du langage oral en cycle 3 : dispositif SEMO »

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'oeuvre 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 conscient.e 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>

Fait à Génos le 14/06/2021,

Signature de l'étudiant.e



Table des matières

Introduction.....	1
I – Cadre théorique.....	3
I.1- Notions transversales	3
I.2 – L’enseignement explicite	4
I.3 – La place du langage oral dans les programmes	6
I.4 – L’oral comme objet d’apprentissage	7
A) Du côté institutionnel	7
B) Oral spontané et préparé	8
C) Rôle de l’enseignant dans les situations langagières	9
I.5 – Le genre exposé comme support d’apprentissage de l’oral	10
A) Les origines du travail de l’exposé en classe	12
I.6 – Dispositif de classe : travail de groupe.....	12
I.7 – Lien entre oral et écrit	13
I.8 – La place de l’évaluation : évaluation par compétence	13
II – Problématique.....	14
III – Méthodologie	15
III.1 – Le dispositif SEMO.....	16
III.2 – La mise en place de la séquence	16
III.3 – Analyse de la séquence d’apprentissage	19
III.4 – Résultats attendus	19
IV – Recueil de données.....	19
IV.1 – Analyse du dispositif SEMO.....	19
IV.2 – Analyse des carnets de bord	22
IV.3 – Analyse du dispositif de classe.....	27
IV.4 – Analyse des exposés.....	28
IV.5 – Analyse de l’évaluation par compétence	31
IV.6 – Analyse des questionnaires	32
A) Questionnaires à destination des élèves	32
B) Questionnaire à destination de l’enseignante	35
V – Résultats obtenus.....	36

V.1 – Résultats du dispositif SEMO.....	37
V.2 – Résultats des carnets de bord.....	37
V.3 – Résultats du dispositif de classe.....	37
V.4 – Résultats des productions orales.....	38
V.5 – Résultats des questionnaires.....	38
VI – Limites du dispositif SEMO.....	39
A) Le vécu de l’enseignante.....	39
B) Mon vécu personnel.....	39
Conclusion.....	41
Bibliographie.....	42
Annexes.....	44
Annexe 1 : Carte d’identité du personnage.....	44
Annexe 2 : Carnet de bord « élève 1 ».....	45
Annexe 3 : Carnet de bord « élève 2 ».....	46
Annexe 4 : Carnet de bord « élève 3 ».....	47
Annexe 5 : Carnet de bord « élève 4 ».....	48
Annexe 6 : Carnet de bord « élève 5 ».....	49
Annexe 7 : Verbatim d’un exposé sur les robots.....	50
Annexe 8 : Verbatim d’un exposé final (Jean Moulin).....	54
Annexe 9 : Extrait des documents sur le personnage historique « Jean Moulin ».....	56
Annexe 10 : Questionnaire à destination des élèves.....	59
Annexe 11 : Questionnaire à destination de l’enseignante.....	65

Introduction

Durant mes deux dernières années d'études en Master MEEF premier degré, j'ai eu l'occasion de réfléchir au mémoire que je vais présenter. C'est pourquoi je me suis intéressée à l'apprentissage du langage oral en école élémentaire, qui n'est malheureusement pas assez exploité par la communauté éducative. Il m'a donc semblé pertinent de me pencher sur ce domaine-là, qui est à (re)définir auprès des enseignants, pour pouvoir transmettre aux élèves des notions en langage oral qui leur seront claires au même titre que la grammaire par exemple.

Je me focaliserai donc au niveau de l'élémentaire et plus particulièrement en cycle 3. L'apprentissage du langage oral apparaît dans les programmes tel que la capacité pour les élèves à savoir s'exprimer en public, pouvoir prendre la parole et « adopter une attitude critique par rapport à son propos » (BO de 2015/2020). Peu d'éléments concrets au niveau des apprentissages apparaissent, alors que lorsque nous comparons avec le domaine de l'écriture, des situations diverses et variées sont proposées. De plus, un constat peut être fait au niveau de la compréhension des élèves face à ce domaine d'apprentissage, les professeurs le rendent-ils explicite ?

Au cours de cette dernière année de Master, nous tenterons de répondre aux questions suivantes : comment apprendre le langage oral, selon quelles normes ? Quelles compétences évaluer ?

Le mémoire se présente en quatre grands axes, le premier, est la présentation du cadre théorique, où nous définirons des notions liées au langage oral, la place de ce domaine d'apprentissage qu'il occupe dans les programmes, son application et le type d'évaluation qui est le plus opportun à mettre en place. Dans un second axe nous reviendrons sur la problématique et en tirerons les hypothèses pour savoir quelles données recueillir. C'est pourquoi, naturellement, nous verrons en troisième partie la mise en place des recueils de données. Il se présentera sous la forme d'une observation participante au cours de laquelle une séquence d'apprentissage en langage oral sera mise en place avec l'utilisation d'un dispositif de classe nommé « SEMO » (Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral). Le recueil de données comportera deux questionnaires, l'un à destination de l'enseignante, pour avoir un retour sur la séquence mise en place, l'autre à destination des élèves, pour savoir si cet apprentissage a été explicite pour eux. De plus,

il sera composé des outils utilisés durant la séquence, à savoir, un carnet de bord qui permet aux élèves de s'y référer durant l'apprentissage du langage oral, et une grille d'évaluation co-construite avec ces derniers, pour savoir sur quels domaines ils seront évalués. Enfin, une analyse de ces données relevées de novembre 2020 à décembre 2020 dans une classe de CM2 à l'école de Monferran-Savès sera effectuée. Pour finir, nous exposerons les résultats obtenus, qui seront d'ordre qualitatifs.

I – Cadre théorique

Le cadre théorique s'appuie sur différentes notions en lien avec le langage oral. Ces notions sont les *pratiques enseignantes*, *évaluation par compétences* et *l'oral* dans notre contexte. Il est important de définir ces trois notions pour mieux comprendre le cadre théorique. Par la suite, différentes recherches viendront justifier le choix de ce mémoire, elles seront centrées sur la place de l'apprentissage du langage oral dans les programmes, sa venue progressive, et sur sa mise en place dans les classes, avec les outils adaptés pour enseigner ce domaine-là. De plus, des recherches sur le mode d'évaluation (ici l'évaluation par compétence) seront développées afin de mieux saisir cette démarche d'évaluation.

I.1- Notions transversales

Les notions transversales en lien avec le domaine du langage oral citées au-dessus sont donc à définir pour mieux comprendre cet apprentissage. En premier lieu, il paraît important de définir la notion de *l'oral*, puisque c'est celle qui sera développée tout au long de ce mémoire. Erard, S. et Schneuwly, B. précisent que dans les années soixante-dix :

« Le terme de l'oral y est introduit comme la dimension de la description des objets du travail scolaire, voire comme objet tout court [...] il s'agit de faire apparaître la différence entre oral et l'écrit, à tous les niveaux du fonctionnement langagier. »¹

Les auteurs expliquent que l'oral est « un objet ». Si l'on va plus loin dans l'analyse, ils s'entendent à dire que l'oral est un objet d'apprentissage, où il ne sert plus seulement à l'écrit (nous pouvons nous imaginer que l'oral permet de dicter), il est également perçu comme un enseignement à part entière. Les deux auteurs font donc une distinction entre oral et écrit auquel ces deux domaines sont deux objets d'apprentissage. Pinel, N. précise lors d'une conférence, que *l'oral* est :

« ce qui est diffusé par la parole. Sur le plan linguistique, est oral tout ce qui est sonore dans la langue et s'intégrant dans une situation de communication. »²

¹ Erard, S., & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, 69-97

² Pinel, N. Conférence Nicolas Pinel, Conseiller Pédagogique Circonscription Yvetot.

En termes d'unités d'enseignements, les programmes de 2015/2020 spécifient que *l'oral* s'enseigne par une conduite discursive, en favorisant l'élève à raconter, décrire en s'appuyant sur des outils, tels que des imagiers pour les cycles 1 par exemple et des écrits de travail pour les cycles 3.

Désormais, nous allons voir le concept de *pratiques enseignantes*. Nous pouvons nous appuyer sur les recherches d'Altet, M. qui selon elle :

« C'est la manière de faire, singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. »³

Si les pratiques enseignantes sont une activité professionnelle à part entière, le fait d'évaluer fait donc partie inhérente aux activités de l'enseignant. C'est pourquoi, nous pouvons nous questionner sur ce qu'est *l'évaluation par compétences*. Pour Sylvie Van Lint (2016) c'est :

« confronter l'apprenant à une tâche nouvelle et complexe. [...] exige de la part de l'apprenant d'accomplir quelque chose, de réaliser une tâche et non pas uniquement de répondre de manière quasi automatique à une question impliquant un savoir ou un savoir-faire mémorisé. »⁴

Si l'on applique la définition apportée par Van Lint, S. dans le contexte de ce mémoire, ici l'apprenant fera face à une situation en langage oral, en s'appuyant sur le genre de l'exposé. Cette tâche, l'élève devra la préparer, du début, avec des recherches documentaires, jusqu'à la présentation finale : l'exposé. Pour évaluer la tâche de l'oral en passant par l'exposé, différentes normes doivent être prises en compte. C'est en s'appuyant sur les indicateurs de progressions des programmes que l'évaluation doit être construite.

I.2 – L'enseignement explicite

On entend par enseignement explicite le fait de « présenter la matière de façon fractionnée », de « vérifier la compréhension » et aussi de « s'assurer d'une participation active » des élèves (Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M.). Par cette définition, les

³ Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation*. Revue française de pédagogie, pp 85-93

⁴ Van Lint, S. (2016). *La notion de compétence et son évaluation*. Dossier spécial, Eduscol pp 30-33

auteurs montrent que l'enseignement explicite permettrait d'être efficace dans plusieurs matières, puisque les élèves font parties intégrantes au processus d'apprentissage. Il y a donc une interaction entre l'enseignant vers les élèves et les élèves vers l'enseignant. En effet, les chercheurs expliquent qu'un enseignement explicite passe par des étapes bien structurées (dire, montrer, guider⁵). Ces verbes d'action permettent aux élèves de conscientiser les apprentissages en cours. Par exemple, le verbe *dire* a pour but de clarifier les objectifs visés par l'apprentissage. Le verbe *montrer* va rendre explicite la leçon, par le fait de donner un exemple ou de faire la tâche demandée en énonçant à voix haute les étapes de raisonnement. Enfin, le verbe *guider* va permettre aux élèves de rendre un objet d'apprentissage explicite en l'aidant à construire les raisonnements. Pour mieux comprendre et appréhender la notion d'enseignement explicite, les auteurs ont présenté une démarche à suivre en trois phases : la mise en situation, l'expérience d'apprentissage et l'objectivation⁶.

La première étape consiste alors à présenter clairement les objectifs d'apprentissage aux élèves. En présentant ces objectifs, des connaissances antérieures peuvent émerger et aider les élèves à construire les nouveaux apprentissages. Dans cette première phase il est aussi important d'annoncer ce que les élèves seront en mesure de faire à l'issue du nouvel apprentissage. Ainsi ils seront en mesure de savoir par quels processus ils devront passer pour arriver à la compétence finale.

La deuxième phase repose sur trois stratégies : *le modelage*, *la pratique guidée* et *la pratique autonome*⁷. *Le modelage* s'effectue par le fait de présenter le nouvel élément d'apprentissage de manière précise. L'enseignant doit alors effectuer des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles. Il peut alors passer par des exemples ou des contre-exemples pour faciliter la compréhension des élèves. *La pratique guidée* permet à l'enseignant de vérifier quels savoirs ont été compris, en proposant des tâches similaires à celles présenter en amont lors du modelage. Ici, l'enseignant va aussi solliciter les élèves en les questionnant régulièrement sur ce qui vient d'être fait, et plusieurs exercices d'applications doivent être proposés pour faire assimiler les premiers savoirs en question. Pour finir, *la pratique autonome* consiste à solidifier les savoirs et élever les élèves à un

⁵ Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite*.

⁶ *Ibid*

⁷ *Ibid*

niveau de maîtrise. Effectivement, cette pratique consiste en un prolongement de la pratique guidée, les élèves vont continuer à s'exercer pour que le savoir soit assimilé de manière durable.

La troisième phase, « l'objectivation », va permettre à l'enseignant d'identifier réellement les connaissances et les savoirs appris par les élèves. Il va alors demander aux élèves de formuler ou de reformuler les objets d'apprentissages vus. Le fait de verbaliser consolide alors tous ce qui a été appris.

L'enseignement explicite est donc une démarche à adopter auprès des élèves, en particulier chez les plus jeunes, puisqu'il a une influence sur les performances scolaires. Nous pouvons nous appuyer sur le dossier ressource du centre Alain-Savary, pour justifier en quoi l'enseignement explicite est un atout pour les élèves. Ce dossier indique que l'enseignement explicite passe par l'explicitation des tâches et des finalités de ces dernières, en d'autres termes, répondre à la question « pourquoi faire ? ». Ensuite, une phase d'explicitation des procédures et des connaissances à mobiliser est exposé aux élèves, ce qui va permettre de répondre à la question « comment faire ? ». L'enseignement explicite passe alors par le dialogue entre enseignant-élèves, ce qui va favoriser la structuration des activités ou encore la prise de recul des élèves face à une tâche scolaire. De plus, expliciter « pourquoi » ou « comment » va amener les élèves à comprendre les enjeux d'une discipline.

Les conséquences sur l'apprentissage du langage oral d'un enseignement explicite sont alors, une meilleure compréhension de cette discipline pour les élèves, mais aussi pour les enseignants, étant donné que les compétences visées par les programmes sont exposées clairement.

I.3 – La place du langage oral dans les programmes

Plusieurs recherches comme celle de Pascal Dupont et Michel Grandaty (2016), précisent que ce domaine « n'a pas eu de place dans les programmes avant les années soixante-dix pour cause qu'il a longtemps été interdit ou dévalorisé ». Aujourd'hui lorsque l'on regarde attentivement les programmes de 2015/2020, nous pouvons voir que l'oral a bien sa place, plusieurs compétences en langage oral sont à travailler. Ainsi, nous retrouvons dans le domaine d'apprentissage « langage oral », quatre grandes compétences à travailler, qui sont : « écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours,

un texte lu », « parler en prenant en compte son auditoire », « participer à des échanges dans des situations diverses » et « adopter une attitude critique par rapport à son propos ». Pour autant, même si cet apprentissage apparaît bien dans les programmes, le constat est que des situations didactiques manquent pour les enseignants, de ce fait le langage oral n'est que peu enseigné en classe. Les enseignants travaillent l'oral quand ils font verbaliser les élèves ou font reformuler une consigne (Dumais, 2016), même si cela fait bien partie de l'apprentissage, il y a rarement de séquence entière menée pour le langage oral. Est-ce donc pour un manque de ressources ou de formations sur l'apprentissage du langage oral, qu'il n'est que très peu mis en place ? Pour répondre à cette question nous pouvons nous appuyer sur l'article de Dumais, C. et Soucy, E. (2020), où les auteurs font état d'un manque de formation en didactique de l'oral. Ils expliquent alors que les enseignants ont du mal à enseigner, et même évaluer une discipline face à laquelle eux-mêmes ne sont pas à l'aise. L'état de ces recherches montre alors que, même si le domaine d'apprentissage en langage oral est bien présent de nos jours dans les programmes scolaires, le fait est, que sa mise en place reste complexe au même titre que son évaluation.

I.4 – L'oral comme objet d'apprentissage

Afin de comprendre comment cet enseignement peut être mis en place dans les classes élémentaires, nous allons voir que l'oral doit être vu comme un objet d'apprentissage à part entière, afin de l'enseigner comme tout autre domaine du programme scolaire.

A) Du côté institutionnel

Nous pouvons tout d'abord nous questionner sur qu'est-ce qu'enseigner l'oral en cycle 3 ? Selon les programmes de 2015/2020, « la maîtrise du langage oral fait l'objet d'un enseignement explicite ⁸ ». Pour le ministère de l'Éducation Nationale, il est donc important que l'oral soit un apprentissage formel, puisqu'il est lié aux autres domaines d'apprentissage du français tel que l'écrit. Effectivement, mieux maîtriser l'écrit amène l'élève à être plus à l'aise à l'oral. On remarque une compétence associée à l'oral dans le domaine de l'écrit qui est : « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre ». Cette compétence est alors en lien avec l'oral, puisque les élèves vont recourir à l'écrit pour organiser un propos lors d'un passage à l'oral par exemple. Le langage oral n'est pas

⁸ Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018). Programme du cycle 3.

seulement lié au domaine de l'écrit, il l'est aussi au domaine de la lecture et au domaine de la compréhension de l'écrit. Les séances en langage oral sont accompagnées de différents documents (images, textes documentaires, journaux), de ce fait, les apprenants sont amenés à développer la compétence « comprendre un texte, des documents et des images et les interpréter ». Ces compétences en lien avec l'oral vont permettre aux élèves de développer des connaissances et des savoirs faire qui vont être utiles pour mieux maîtriser certains codes oraux qui sont attendus en fin de cycle 3.

Afin d'enseigner le domaine du langage oral, la sous-partie qui va suivre va permettre de clarifier « quel oral » peut être normé et évalué.

B) Oral spontané et préparé

Nous pouvons distinguer deux types d'oral : l'oral spontané et l'écrit oralisé, que nous pouvons nommer « oral préparé » (nommé ainsi au Canada). Le premier type d'oral est un oral informel, où les élèves participent à l'oral lors d'un exercice de mathématiques pour donner une réponse, ou bien poser des questions, par exemple. L'oral préparé (celui qui nous intéresse), se définit par le fait de passer de l'écrit à l'oral, l'écrit étant un outil d'aide à la préparation de l'oral.

Grandaty, M. indique que dans l'oral spontané on retrouve l'oral « polygéré », qui s'apparente à des débats non préparés, auquel les individus interagissent ensemble. La position des émetteurs évolue au cours de l'interaction. Il distingue une autre pratique de cette dernière, l'oral « monogéré » qui correspond alors à l'oral préparé (prise en charge du discours par un émetteur, et est construit à partir de conduites discursives pour raconter, argumenter).

Outre le fait de distinguer ces deux pratiques orales, pour le définir comme objet d'apprentissage, il faut que ce dernier soit explicite pour les enseignants, ils doivent savoir en effet quoi instruire et quoi évaluer, afin de développer les compétences en langage oral des élèves. Comme indiqué en amont, percevoir l'oral comme objet d'apprentissage reste compliqué (Dumais, 2016), d'après les recherches de Garcia-Debanc, C et Delcambre, I (2001), plusieurs raisons peuvent en être la cause. Pour elles, « la pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines », ce qui veut dire que l'oral se pratique dans toutes les matières (avec de l'oral spontané), il se pratique également partout dans l'enceinte de l'école, mais aussi hors de l'école. Cela rend donc difficile pour les professeurs des écoles

de mettre en place une séquence spécifique en langage oral. De surcroît pour les mêmes auteures, « l'oral implique l'ensemble de la personne », ce constat-là indique que ce n'est pas simplement « l'oral » à proprement parler qu'il faut enseigner et évaluer, mais tout ce qui entoure une pratique langagière, c'est-à-dire, la gestuelle, la place occupée par le locuteur. Ces pratiques ne sont donc pas naturelles pour l'apprenant puisqu'il est difficilement percevable la manière de se tenir face à un récepteur, lorsque l'on communique. Une des causes qui explique aussi la difficulté à mettre en place cet apprentissage est le fait que « l'oral est difficile à observer et à analyser » (Garcia-Debanc, Delcambre, 2001). Ce dernier élément rejoint celui cité précédemment, c'est-à-dire la multitude des indicateurs à observer pendant un oral, ce qui rend complexe la tâche d'évaluation. Car ce n'est donc pas seulement la pratique verbale qui est en jeu, mais bien tout un ensemble (l'intonation, la gestuelle, l'espace occupé.)

C) Rôle de l'enseignant dans les situations langagières

La place de l'enseignant joue un rôle primordial dans l'enseignement de l'oral, puisque ce sera lui le vecteur des nouveaux apprentissages. Il se doit donc de proposer des situations aux élèves pour que ces derniers soient en position d'apprenant, ils doivent aussi se confronter à des difficultés. Pour mieux comprendre les rôles qui incombent le professeur des écoles en lien avec le domaine du langage oral, certains seront présentés par la fondation « La main à la pâte » qui en a ainsi exposé quelques-uns. Le premier rôle que les auteurs de l'article présentent est d'« aider les élèves à exprimer leurs idées et à expliciter leurs conceptions ». Les élèves arrivent en classe avec des idées qui leurs sont propres et avec des prérequis que les enseignants peuvent exploiter, d'une part pour conforter et apporter plus de détails à une conception déjà installée, et d'autre part pour déconstruire une idée erronée. Le professeur des écoles doit alors s'assurer de faire verbaliser les élèves pour connaître ce que les élèves savent ou pas. Le second rôle présenté est celui de « facilitateur de discussion et organisateur de débat ». Ce rôle aussi a une forte connotation avec l'oral, puisque l'enseignant se doit d'assurer des discussions pour amener les élèves à étayer leurs propos. Vient ensuite un autre rôle en lien avec les dispositifs de classe : « mettre en place des travaux individuels et des travaux de groupe ». Comme indiqué par les auteurs, le travail de groupe n'est pas naturel pour les élèves, il faut alors les initier à cette forme de dispositif et proposer des activités qui permettent de développer le travail collaboratif. Un autre rôle est explicité, celui de guide. L'enseignant

doit savoir montrer l'exemple sans « donner la réponse ». C'est pourquoi il doit proposer des situations permettant aux élèves de comprendre une tâche, en explorant, en questionnant ou encore en communiquant.

Delcambre, I. et Garcia-Debanc, C (2001) précisent également ce qu'est le rôle du professeur et spécifiquement dans une situation d'apprentissage de l'oral. Pour commencer, Les autrices préconisent de « mettre en place des situations et des dispositifs », ce qui sous-entend que l'apprentissage doit être préparé en amont, en organisant l'espace, en indiquant les attendus des élèves lors des séances. Nous pouvons faire le lien avec la « SEMO » étant donné que ce dernier est un dispositif didactique permettant de devenir un repère pour le professeur des écoles et pour les élèves, puisqu'il organise les phases d'apprentissage avec des outils, des dispositifs de classe adaptés et régulés. C'est en outre par la régularité et la systématisation de l'enseignement que ce domaine peut être amélioré et que l'on peut constater des progrès. Ensuite, comme dans tout autre enseignement, l'oral doit être évalué, c'est pourquoi il est essentiel de présenter aux élèves clairement les objectifs d'apprentissage et les attendus, afin que ces derniers soient en situation de réussite. Pour finir, l'enseignant se doit de « gérer les interactions orales et mettre en œuvre un étayage efficace ». Les chercheurs montrent ici que tout oral doit être contrôlé, mais aussi qu'il faut étayer les propos des élèves car ces derniers, pour s'exprimer oralement, ont besoin d'argumentaires pour expliciter leurs propos.

Pour résumer, percevoir l'oral comme objet d'apprentissage, requiert le fait de savoir quels indicateurs mettre en place pour pouvoir enseigner et évaluer cet objet et également de déterminer le rôle que l'enseignant doit adopter dans une situation d'apprentissage de l'oral. Dans la prochaine partie, un genre oral sera présenté pour mieux comprendre sa mise en place dans les classes en élémentaire.

I.5 – Le genre exposé comme support d'apprentissage de l'oral

Pour Dupont, P. et Doltz, (2020), on entend par *genre* un objet d'enseignement, lorsqu'il est identifié par l'enseignant. Il peut alors mettre en œuvre une situation d'apprentissage. Ces mêmes auteurs indiquent ce que sont les *genres scolaires* pour mieux comprendre ce que met en place l'école pour enseigner les genres oraux. Ils distinguent alors cinq catégories qui émanent des *genres scolaires* : « la mise en pratique

des genres oraux extrascolaires » qui fait référence aux concours d'élocution par exemple ; « l'exercisation des genres professionnels », comme la mise en place d'entretien ; « la formalisation didactique des différentes dimensions des genres oraux publics » qui est enseigné sous la forme d'exposé ou de débat ; « le travail sur les spécificités des genres disciplinaires scolaires », travaillé avec le débat interprétatif en littérature et enfin « les démarches de constitution de formats d'interactions avec des critères de généricités », avec la lecture découverte en cycle 1. Nous pouvons alors voir que l'école s'efforce de mettre en pratique le langage oral en classe par le biais de ces différents genres. Les auteurs cités en amont montrent bien particulièrement que l'exposé est enseigné comme une aide, ou bien un appui à l'enseignement de l'oral. On peut donc qualifier l'exposé comme genre oral disciplinaire, étant donné que l'exposé est présent dans « les genres oraux publics ».

Le genre de l'exposé est présent dans les programmes de 2015/2020, comme point d'appui pour l'enseignement de l'oral. Bien d'autres genres oraux sont donnés dans les programmes tels que le débat, l'interview, les jeux de rôles, mais nous nous intéressons ici à l'exposé pour étayer l'analyse de l'apprentissage du langage oral. En effet, nous pouvons voir que dans les situations proposées aux enseignants pour faire travailler le langage oral, les exposés y sont représentés (« réalisation d'exposés, de présentations, de discours », BO, 2015/2020). Ce genre oral permet en l'occurrence de travailler diverses compétences puisque réaliser un exposé n'est pas simplement une demande de mise en voix, mais aussi un travail documentaire, un travail sur la restitution des données relevées avec un écrit de travail pour préparer ce qui va être dit, mais aussi, un travail sur la gestuelle, l'intonation, la place du locuteur face au public, en somme il s'agit de prendre en compte les quatre grands champs de compétences présents dans les programmes de cycle 3 à savoir « parler en prenant en compte son auditoire », « écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu », « participer à des échanges » et enfin « adopter une attitude critique par rapport au langage produit ».

C'est pour cela qu'il paraît judicieux de choisir ce genre-là pour amener les élèves à développer les compétences orales.

A) Les origines du travail de l'exposé en classe

Selon Butlen, M. (2000), l'exposé est inscrit dans le cadre scolaire depuis longtemps et fait donc partie d'une tradition scolaire. C'est alors un objet incontournable à enseigner pour parfaire le langage oral. En effet, le genre exposé est présent dans les programmes scolaires depuis environ une quarantaine d'année, on le retrouve effectivement dans les Instructions Officielles de 1981 dans le domaine « Communication et expression orales et écrites » avec comme proposition de situation d'enseignement de l'oral, l'exposé. Nous pouvons donc en conclure que de nos jours, le genre exposé est un support inéluctable pour l'apprentissage de l'oral dans les classes élémentaires.

Dans une prochaine partie, nous allons voir un dispositif de travail de classe qui permet de travailler l'exposé qui est donc en lien avec la pratique langagière : le travail de groupe.

I.6 – Dispositif de classe : travail de groupe

Pour favoriser l'apprentissage du langage oral, le travail de groupe paraît intéressant à exploiter. Il permet, pour les élèves, d'améliorer d'autres compétences que celles l'oral comme l'EMC, par exemple. En effet, les élèves sont contraints de travailler ensemble, d'évoluer et de s'écouter. C'est pourquoi une répartition des tâches est nécessaire dans les travaux de groupe pour éviter tout conflit. Effectuer un exposé en groupe nécessite une organisation afin que les élèves atteignent un but commun : la présentation orale finale. Le travail de groupe est défini par Andriot, I. Natanson, J. et Natanson, D. (2008) comme une pédagogie active où le groupe classe est séparé en groupe restreint afin d'apprendre, comme indiqué en amont, en organisant les tâches et en précisant les objectifs pour chacun des membres des différents groupes.

Une fois que les enjeux et le but du travail à faire en groupe sont explicités, l'enseignant doit se positionner en retrait, afin de laisser les idées émerger, car ce sont bien les élèves qui sont « actifs » dans ce dispositif de travail. De ce fait, les chercheurs spécifient que le travail de groupe permet aux élèves de « faire l'expérience du travail en commun, de la coopération et de l'échange », car l'un des enjeux de l'école est d'apprendre aux élèves à devenir autonomes. Dans cette optique, les faire travailler en groupe peut les aider à acquérir de l'autonomie en prenant des décisions tout en écoutant les autres. Ce dispositif est alors en accord avec le socle commun de connaissance, de

compétence et de culture puisqu'il va participer à l'assimilation de certains de ces domaines comme « les langages pour penser et communiquer » et « la formation de la personne et du citoyen ».

I.7 – Lien entre oral et écrit

La recherche québécoise effectuée par Allen, N. (2016), nous indique que les élèves sachant s'exprimer à l'oral correctement et ayant une bonne capacité d'écoute, en découle qu'ils ont une meilleure aptitude quant à la lecture et l'écriture. Or, elle indique en conséquence que ces compétences doivent se construire à l'école, auquel il faut enseigner différentes stratégies pour que les élèves arrivent à effectuer les tâches demandées à l'oral. Si les prescriptions ministérielles québécoises parlent de « compréhension de l'oral », nous pouvons clairement rapprocher cet intitulé avec les programmes français de 2015/2020 où nous pouvons le retrouver sous la compétence nommée « comprendre et s'exprimer à l'oral ». La recherche citée en amont a pour visée de montrer en quoi l'écrit et en particulier la prise de note, peut aider à développer les compétences à l'oral chez les élèves. De ce fait, l'enseignement de la prise de note de manière explicite pourrait favoriser la compréhension de l'oral. Les stratégies de prises de note peuvent être mises en lien avec notre recherche, étant donné que les élèves seront en situation d'apprentissage de l'oral grâce à l'exposé et où ces derniers devront s'appuyer sur l'écrit pour structurer leurs pensées. En effet, pour s'exprimer à l'oral les élèves vont alors avoir recours aux écrits de travail tels que des plans structurant le déroulé de l'exposé ou encore des affichages. Bucheton, D. et Chabanne, J-C. (2002) expliquent que l'oral et l'écrit ne sont pas seulement des formes de travail séparés, mais bien deux formes complémentaires, où l'écrit sert d'appui à l'oral.

I.8 – La place de l'évaluation : évaluation par compétence

Afin d'évaluer l'oral, il est essentiel pour les enseignants de savoir quoi évaluer. C'est pourquoi d'après Dumais, C. et Soucy, E. (2020), il est important de mettre en place des outils d'analyse à destination des enseignants pour observer les élèves en situation de langage oral. Ils présentent dans leur recherche⁹ un tableau d'observables où les enseignantes s'en servent lors des séances en langage oral afin d'évaluer les élèves par

⁹ Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-60

compétences. Cette recherche démontre en effet la difficulté à évaluer ce domaine du programme, c'est pourquoi il est important d'avoir à disposition des outils afin de mieux l'évaluer et le comprendre. En 2018, Algan, Y. Constantin, J. Delpuech, S. Huillery, E. et Prost, C. précisent que l'évaluation par compétence ne devrait pas être chiffrée et devrait donc rejeter les formes d'évaluation qui englobent les acquisitions dans une même catégorie. Il ne faudrait donc pas attribuer une note dite « globale », mais plutôt évaluer les compétences une par une, car un élève peut alors avoir validé une ou des compétences spécifiques et ne pas avoir validé certaines autres. Elle vise en outre à prendre en compte les capacités d'apprentissage (capacité à raisonner), les aptitudes (collaboration avec les pairs) et pas seulement les connaissances mises en œuvre au moment de l'évaluation sommative. Les auteurs indiquent également que la manière de notation se décline en trois niveaux d'acquisition : « acquis », « en cours d'acquisition » et « non acquis ». Cela permet alors à l'élève et aux parents mais aussi aux enseignants de visualiser quelles compétences sont à améliorer, et quelles compétences sont maîtrisées. Nous pouvons alors faire le lien avec le livret scolaire unique, où ce dernier indique les compétences, les progrès et les acquis des élèves, à partir du CP jusqu'en 3^{ème}. Ainsi, des bilans périodiques du cycle en cours et des bilans de fin de cycle sont renseignés obligatoirement, ce qui permet de faire un suivi sur les évolutions de l'élève.

Mise à part l'évaluation par compétence dans le domaine du langage oral, il est tout aussi fondamental de réaliser des évaluations diagnostiques durant les séances d'apprentissage. Pour ainsi dire, avant l'évaluation sommative, il est favorable de porter un regard sur le déroulement en général de la séquence pour s'apercevoir du progrès et de certaines compétences qui peuvent être déjà maîtrisées par les élèves.

II – Problématique

L'apprentissage du langage oral m'a conduit à me poser quelques questions. Je me suis basée sur une posture interne, car en premier lieu, après avoir suivi les enseignements de didactique du français durant ma formation de Master MEEF, je me suis rendu compte que ce domaine était rarement abordé en cycle 3, il y avait peu d'éléments de pratiques présentées. Ensuite ma posture a été externe, je me suis appuyée sur des lectures de recherches antérieures pour affirmer mon ressenti de départ. Mes questionnements étaient donc : est-ce pour un manque de ressources ou de formations sur

l'apprentissage du langage oral que ce domaine est complexe à enseigner ? Evaluer le langage oral est-ce explicite pour les enseignants et les élèves ? Quelles normes prendre en compte pour évaluer le langage oral ? Sous quelle.s forme.s peut-on évaluer le langage oral ?

À la suite de ces questionnements, je me suis aidée d'un dispositif de classe qui permet d'enseigner le langage oral de manière explicite : le dispositif de classe « SEMO » (Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral). J'ai alors construit une séquence d'apprentissage qui respecte cette démarche, pour l'enseigner aux élèves de cycle 3 dans une école rurale du Gers (32). Je voulais alors connaître les aboutissants de cette manière de faire, m'assurer qu'elle permet bien de transmettre de manière explicite certaines compétences du langage oral, en l'occurrence par le biais du genre oral exposé. Je voulais aussi connaître les avis de l'enseignante mais aussi ceux des élèves sur cette démarche, afin de m'assurer de son efficacité. Ainsi mon mémoire de recherche s'inscrit sur une double visée : heuristique (connaître et comprendre pourquoi l'enseignement de l'oral est complexe à mettre en place) et praxéologique (volonté d'agir en proposant cette façon de faire à l'enseignante pour rendre l'enseignement et l'évaluation du domaine en langage oral explicite pour l'enseignante et les élèves).

III – Méthodologie

Pour vérifier les hypothèses émises dans la partie théorique, qui sont pour les rappeler, une faible mise en place de séquences en langage oral en élémentaire et une évaluation flottante des compétences dans ce domaine-ci, je vais m'appuyer sur une séquence en langage oral menée auprès d'une classe de CM2 à Monferran-Savès, une école rurale du Gers. La classe est composée de 19 élèves, où l'enseignante avait instauré un climat de coopération (classe coopérative). La séquence s'appuie sur le dispositif « SEMO » (séquence d'enseignement minimale en langage oral), élaborée par Dupont, P. et Sales-Hitier, D. qui sera détaillée en première partie. Une analyse de cette séquence sera faite en aval.

Ensuite, pour clarifier la méthodologie d'évaluation, une grille d'évaluation co-construite avec les élèves sera également présentée et analysée. Cette grille relate les normes de l'exposé à respecter lors du passage à l'oral.

Pour finir, des questionnaires à destination de l’enseignante et à destination des élèves seront analysés en dernière partie. Ces derniers ont pour but de savoir si le dispositif SEMO a été un outil explicite quant à l’apprentissage du langage oral.

III.1 – Le dispositif SEMO

Le dispositif « SEMO » (Séquence d’Enseignement Minimale de l’Oral), est la mise en place d’une séquence explicite en langage oral. Elle se décline en 7 ou 8 séances. Cette dernière est pensée pour que dès la première séance, les élèves savent ce qu’ils apprennent, sur la manière dont ils vont être évalués, et le ou les contenus de l’évaluation. Cette méthode s’appuie sur des outils à destination des élèves avec un carnet de bord qui va les accompagner tout au long de la séquence. Pour l’enseignant, les tableaux des compétences à observer et à évaluer lors de cette séquence doivent être à sa portée afin de savoir quoi observer et quoi évaluer. Pour mieux évaluer, il est opportun de pouvoir enregistrer, voire de filmer les élèves durant une pratique orale. De plus, cet enseignement s’appuie sur le dispositif de classe. En effet les élèves travaillent par groupe de quatre à cinq, de la réalisation des exposés jusqu’à leur présentation devant la classe.

III.2 – La mise en place de la séquence

La séquence est menée durant un stage de deux semaines et comporte 6 séances d’environ 45 à 50 minutes chacune. Elle consiste donc à enseigner le langage oral, à l’aide du genre oral de l’exposé. Ci-dessous, voici un rendu schématisé de la programmation de la séquence :

Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
<ul style="list-style-type: none"> • Recueil des prérequis • Présentation des supports • Visionnage des vidéos • Mise en commun • Trace écrite 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche documentaire 	<ul style="list-style-type: none"> • Recherches documentaires • Création de l’écrit de travail • Entraînement aux oraux 	<ul style="list-style-type: none"> • Entraînements aux oraux 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluation

La première séance est destinée à acculturer les élèves à ce domaine d'apprentissage, ainsi en première phase, le déroulement général de la séquence leur est présenté et le recueil de leur conception leur est demandé, afin de se situer dans les apprentissages. De plus, les outils qu'ils ont à utiliser comme le carnet de bord, sont montrés et expliqués. La deuxième phase de la séquence consiste en une présentation de deux vidéos. La première étant une présentation d'un exposé sur « le chat », avec tous les indicateurs qu'il ne faut pas faire dans un exposé (lire sa feuille, parler trop bas, ne pas regarder le public, paraître trop timide...). La deuxième vidéo présente également le même exposé, mais cette fois-ci, présenté d'une meilleure manière (utilisation d'un bon vocabulaire, explication des notions, regard vers le public, détachement de la feuille...). Le but de montrer ces vidéos est de faire observer aux élèves les gestes à ne pas faire ou au contraire, à faire durant un exposé. Pour ce faire, ils disposent donc du carnet de bord pour noter les observations dans des tableaux :

Date :

Nom du genre :

Grille d'observation n°1

<p>J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au début de l'exposé <i>A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><i>Connait-elle le sujet ? Si oui comment le montre-t-elle ?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé <i>Ce qu'elle dit, est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation (parle fort ou pas assez, trop vite...)?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé <i>A ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Grille d'observation n°2

<p>J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en début de l'exposé <i>A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><i>Comment montre-t-elle qu'elle a beaucoup de connaissances sur le sujet ?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé <i>Ce qu'elle dit, est-ce captivant ?</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé <i>Ce qui important pour finir un exposé c'est :</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><i>Pour que tout le monde écoute il faut :</i></p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Après avoir rempli les grilles d'observation, une mise en commun sera effectuée. Elle se basera sur les propositions des élèves, qui seront rassemblées au tableau, pour ensuite réaliser une grille d'évaluation, regroupant les critères. Cette grille, construite dès les premières séances, permettra aux élèves de s'y référer et de savoir quel.s indicateur.s sont à travailler, dans le but d'améliorer son oral. Voici ci-dessous le rendu final :

Prénom Nom de l'élève observé :

Date :

Critères	Oui	Non	Commentaires :
La voix : <ul style="list-style-type: none"> • intonation : est-ce captivant ? • tonalité : est-ce qu'on entend bien ? • articulation : est-ce qu'on comprend ? • rythme : est-ce trop rapide/lent ? 			
La gestuelle : <ul style="list-style-type: none"> • bonne maîtrise des émotions : j'arrive à parler devant la classe sans perdre mes moyens • le regard : est-ce que je regarde mon auditoire ? • la posture : est-ce que je suis bien positionné ? • les gestes explicatifs : est-ce que je rends l'exposé vivant ? 			
L'exposé : <ul style="list-style-type: none"> • La méthodologie de présentation a été respectée : présentation, introduction, annonce du plan, conclusion. • l'argumentation : j'ai utilisé les connecteurs logiques pour organiser et lier mon exposé • le vocabulaire spécifique : j'ai utilisé un lexique spécifique et donné la définition • les explications : j'ai réussi à me détacher de mes écrits, à expliquer, à donner des exemples. 			

La deuxième séance est consacrée à la recherche documentaire¹⁰ sur des personnages historiques. Les élèves seront placés par groupes de 4 à 5 et des documents leur seront donnés. Les documents utilisés dans cette séquence proviennent du laboratoire EFTS. Ce travail documentaire permettra aux élèves de coopérer entre eux, et de réfléchir aux parties qu'ils vont devoir dire à l'oral. Pour ce faire, une carte d'identité des personnages¹¹ sera distribuée. Cela les aidera alors à dégager un plan. Pour compléter la recherche documentaire, des ordinateurs qui sont à leur disposition pourront les aider à trouver des informations manquantes pour leurs exposés. Une fois que cette fiche sera complétée, ils devront passer à l'écrit de travail, sur la partie qu'ils auront à dire, puis devront s'entraîner au sein du groupe sur le passage à l'oral durant les séances 3 et 4. À l'aide de la grille d'évaluation, les élèves pourront s'entraider, et améliorer un des indicateurs pour mieux faire, lors de la présentation finale.

¹⁰ Voir annexe n°

¹¹ Voir annexe n°1

Les deux dernières séances (5 et 6), sont destinées à faire passer les groupes devant la classe pour présenter les exposés. Ainsi, les passages constitueront l'évaluation finale et clôturera la séquence d'apprentissage en langage oral.

III.3 – Analyse de la séquence d'apprentissage

Pour analyser cette séquence, plusieurs outils seront à notre disposition : les carnets de bord, des enregistrements vocaux des élèves qui passent à l'oral avant et après la séquence d'apprentissage de l'oral, la grille d'évaluation et pour finir des questionnaires à destination de l'enseignante et des élèves, qui relate la séquence menée.

III.4 – Résultats attendus

À l'issue de ce stage et de cette séquence, il est attendu d'une part que les élèves et l'enseignante trouvent cet enseignement explicite, ou plus globalement, constater si l'explicitation donne des résultats concrets au moment des présentations orales finales. D'autre part, il est attendu que l'enseignante réinvestisse cette séquence d'apprentissage de l'oral selon les mêmes méthodes présentées. De plus, grâce aux carnets de bord et aux enregistrements des deux versions des exposés, il est espéré qu'il y aura une amélioration dans la compréhension des attendus pour les élèves et aussi, une amélioration dans la pratique langagière des élèves.

IV – Recueil de données

Pour répondre aux différentes hypothèses émises, le recueil de données s'appuiera sur la séquence explicitée en amont. Avec la collaboration de l'enseignante de l'école de Monferran-Savès (32), ces séances ont été menées auprès de ses élèves de CM2.

Dans cette partie, il s'agira donc d'approfondir le déroulé de cette séquence, ainsi les critères d'évaluation, le dispositif de classe et la séquence en elle-même seront détaillés.

IV.1 – Analyse du dispositif SEMO

Ce dispositif est une manière d'enseigner le domaine d'apprentissage du langage oral, de manière explicite pour les élèves, mais également pour les enseignants. Il est donc important de savoir quoi enseigner et quoi évaluer. C'est pourquoi en amont, nous avons mis en place les critères de réussites du domaine enseigné. Ces critères s'appuient sur le

genre de l'exposé, comme support à l'acquisition de certaines compétences en langage oral. De plus, il est évident que ces critères-là se fondent sur les programmes du cycle 3. Parmi les critères visés nous retrouvons donc :

- Des connaissances sur le genre de l'exposé (comprendre que l'exposé sert à faire connaître des choses : c'est augmenter les connaissances des auditeurs sur un thème sur lequel on est expert ; comprendre qu'on fait un exposé pour décrire/expliquer un sujet sur lequel on est expert ; comprendre que les auditeurs doivent avoir saisi la thématique abordée lorsque l'exposé est terminé.)
- Des indicateurs permettant d'organiser et structurer le contenu de l'exposé (l'élève s'est présenté ; a fait une introduction ; a annoncé un plan ; a fourni des informations pertinentes sur le sujet ; a respecté le plan et a utilisé des connecteurs logiques ; a fait une conclusion.)
- Des indicateurs utilisant des techniques pour attirer l'attention de l'auditeur (l'élève a pris en compte les auditeurs en les regardant ; a retenu leur attention en s'adressant directement à eux ; a posé ou répondu à des questions pour expliquer des passages plus compliqués.)

Pour que ces indicateurs soient perceptibles par les élèves, et que l'évaluation soit plus simple à mener, nous les avons mis sous forme de tableau, avec des cases à cocher. De plus, l'évaluation n'est pas seulement menée par l'enseignant, mais aussi par les élèves, qui, chacun d'eux observent un des élèves du groupe qui présente l'exposé. Ainsi la tâche d'observation est plus efficace (les élèves observateurs n'ont pas à observer tout le groupe), on y retrouve aussi une multitude d'analyses qui pourront être confrontées lors du bilan des exposés.

Initialement, la séquence se décline en 5 séances de 45 à 50 minutes pour chacune d'elles. Dans l'idéal, il est plus judicieux de la réaliser en 7 à 8 séances. Du fait du temps imparti, il n'a pas été possible de la réaliser en plus de séances.

Le déroulement de la séquence se présente ainsi, la première séance se décline en 4 à 5 phases. La première phase concerne le recueil des prérequis qui est une étape nécessaire puisque la classe possède déjà quelques savoirs concernant les exposés. En effet, l'enseignante a instauré des créneaux dans l'emploi du temps, où les élèves peuvent s'inscrire, sur la base du volontariat, pour présenter un exposé sur le sujet de leur choix.

L'apprentissage reste tout de même opportun et intéressant à mener, puisque les élèves n'ont pas suivi un réel apprentissage quant à l'attitude à adopter et aux différents indicateurs à prendre en compte pour réaliser un exposé. De plus, seuls les élèves volontaires réalisent des exposés, ce qui induit que d'autres n'ont jamais participé à cet exercice. La deuxième phase est la présentation du dispositif SEMO qui est clairement explicité aux élèves : les attendus, les outils et les enjeux leur sont présentés. Durant la troisième phase, deux vidéos ont été visionnées. Ces vidéos présentent un exposé sur *le chat* dont, la première est un exemple à ne pas faire lors d'un exposé (trop regarder sa feuille, parler trop bas, hésiter...), la deuxième est une meilleure version, pour donner quelques indications aux élèves pour réaliser un bon exposé. Durant les visionnages, les élèves ont noté dans le carnet de bord les observations. Lors de la mise en commun qui est la quatrième phase, les annotations qu'ils ont eu pris lors des visionnages et la mise en commun leur ont permis de dégager les principaux critères d'évaluation.

La deuxième séance correspond au travail de groupe des élèves. Ils sont alors réunis par groupe de 4 à 5 élèves en îlots dans la classe et les personnages historiques leur sont attribués. Les groupes ont donc travaillé sur : Jean Moulin, Jeanne D'Arc, Marie Curie et Jules César¹². Chaque groupe a à leur disposition des textes documentaires qui reprennent la vie et les événements marquants de ces personnages. Pour les aider à comprendre les textes et à organiser ce qui va être dit, une « carte d'identité ¹³ » du personnage leur est donné. Pour remplir efficacement ce document, les élèves doivent se répartir les textes à lire. Le travail documentaire est prolongé lors de la séance 3, où dans celle-ci, les élèves commencent à réaliser l'écrit de travail qui fait référence à ce qu'ils devront dire à l'oral. En plus de la carte d'identité, cet écrit de travail les aide à organiser un plan.

La séance 4 est destinée à laisser finir le travail documentaire et à s'entraîner pour l'oral. Durant les entraînements, les élèves utilisent le tableau d'évaluation afin de savoir où ils se situent, cela permet également aux camarades qui observent de donner des conseils d'améliorations. La phase d'entraînement se réalise entre les membres du même groupe, un élève expose sa partie, un autre observe et vice-versa.

¹² Voir annexe n°9

¹³ Voir annexe n°1

L'ultime séance est consacrée aux passages des élèves devant la classe entière soit à l'évaluation finale. Comme indiqué en amont, l'évaluation est menée par l'enseignant, mais aussi par les pairs.

IV.2 – Analyse des carnets de bord

Le carnet de bord est un outil pertinent à utiliser lors des séances en langage oral : d'une part il permet de garder une trace écrite de ce qui a été fait tout au long de la séquence, d'autre part, il permet de visualiser à quel moment l'apprentissage est conscientisé. En effet, au début de son utilisation, des arguments « flottants » sont à prévoir, pour qu'au fur et à mesure de son utilisation, ces arguments deviennent plus précis. Nous analyserons les deux premières pages du carnet qui correspondent aux observations des exemples d'exposé sur le « chat », où les élèves ont pris des notes durant le visionnage des vidéos. Entre les deux diffusions des « exposés », une mise en commun a été effectuée avant de passer à la deuxième observation. L'analyse portera également sur la dernière page de ce dernier qui indique les ressentis des élèves après l'enseignement du langage oral. Pour plus de facilité dans la lecture, l'analyse se fera par questions posées dans le carnet de bord. Certaines questions n'apparaissent pas volontairement afin d'éviter des redondances dans certaines réponses données par les élèves qui convergent dans le même sens. Nous nous focaliserons donc sur les carnets de bord de cinq élèves, qui après une lecture transversale de ces carnets de bord, montre à quel moment les élèves conscientisent l'apprentissage.

La première élève, que nous appellerons « élève 1 », est une élève présentant divers troubles dyslexiques. L'écriture correspond à son AESH, qui écrivait ce que « élève 1 » lui dictait sur les deux premières pages du carnet de bord¹⁴ (pour rappel celles-ci correspondent aux tableaux d'observation des exposés sur « le chat »). Pour commencer nous allons analyser les propositions données dans la première grille d'observation :

- Question 1 « À qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ? » : nous pouvons constater que « élève 1 » ne répond qu'à une seule partie de la question en formulant la réponse suivante « Elle s'entraîne ? Elle s'adresse à sa feuille ? ». L'élève ne

¹⁴ Voir annexe n°2

constate pas qu'il s'agit d'un exposé, mais remarque cependant que la personne dans la vidéo regarde beaucoup sa feuille, qui était l'un des indicateurs à remarquer.

- Question 2 « Connait-elle le sujet ? Si oui, comment le montre-t-elle ? » : l'élève reprend la réponse donnée en amont, en indiquant que la protagoniste regarde beaucoup sa feuille.
- Question 3 « Ce qu'elle dit, est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation ? » : le premier exposé a été réalisé d'une mauvaise manière intentionnellement. L'élève a donc bien remarqué les effets voulus dans la vidéo, qui étaient de montrer les choses à ne pas faire dans un exposé, puisque cette dernière a noté « ne parle pas assez fort », « beaucoup d'hésitations », « lit trop son texte » ou encore « fait le robot » pour illustrer le fait qu'il n'y a pas d'émotion dans la présentation.
- Question 4 « À ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ? » : nous pouvons constater par ses propositions que cette élève possède des prérequis étant donné qu'elle indique qu'il n'y a pas d'annonce de fin, pas de quizz, pas de questions.

Passons maintenant à la seconde grille d'observation qui correspond à la deuxième vidéo, qui fait référence à une meilleure version d'un exposé :

- Question 1 « À qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ? » : l'élève a formulé une réponse complète : « Pour présenter un exposé ». Nous pouvons expliquer ce constat par le fait qu'il y ait eu une mise en commun après le premier visionnage et le remplissage du tableau numéro un. Les élèves ont donné leurs différentes réponses en classe entière, qui étaient notées au tableau, ce qui a permis de mettre à jour des indicateurs à remarquer dans chaque vidéo.
- Question 2 « Comment montre-t-elle qu'elle a beaucoup de connaissances sur le sujet ? » : ici, l'élève donne les indicateurs attendus, c'est-à-dire qu'elle a remarqué que la deuxième protagoniste a parlé plus fort, a articulé et parle avec aisance.

Pour la dernière page du carnet de bord correspondant aux impressions des élèves sur le travail de préparation de l'exposé, l'élève a noté que pour faire un exposé, il faut

« organiser l’oral » et « parler fort ». Ici l’élève a pris conscience que l’exposé doit être organisé par des parties, afin d’orienter les personnes qui écoutent¹⁵.

Prenons l’exemple sur un autre élève¹⁶, appelé « élève 2 » qui comme nous pouvons le remarquer, possède quelques représentations concernant les exposés. Pour la première grille d’observation l’élève donne ces propositions :

- Question 1 « À qui s’adresse-t-elle ? Pour quoi faire ? » : nous pouvons voir qu’à cette première question posée, l’élève donne comme réponse « Car elle aime les chats ». Cette réponse fait référence au fait que les élèves de cette classe font des exposés sur des sujets qui leur plaisent et non sur des sujets imposés.
- Question 2 « Connaît-elle le sujet ? Si oui comment le montre-t-elle ? » : pour cette question, l’élève indique que la protagoniste hésite beaucoup, de ce fait elle ne connaît pas le sujet. Relever cet indicateur montre que cet élève aussi dispose déjà des représentations sur l’exposé, étant donné que pour faire une présentation de qualité, l’aisance et la connaissance du sujet sont primordiales.
- Question 3 « Ce qu’elle dit est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation ? » : l’élève a donné une réponse négative en justifiant par le fait qu’il n’y a pas d’image comme support à l’écoute. En effet, l’élève sait que pour captiver l’auditoire, un support avec des images peut aider à l’écoute d’un exposé.
- Question 4 « À ton avis que n’a-t-elle pas fait pour finir l’exposé ? » : un autre indicateur relevé qui montre que l’élève a une conception sur les exposés se trouve dans sa réponse : « Il manque un quizz ». Ceci est la même explication qu’au départ, les élèves de cette classe qui présentent un exposé devant leur camarade, terminent toujours par un quizz final. Cette réponse est donc bien en accord avec les représentations initiales de cet élève.

Pour la seconde grille d’observation, nous pouvons relever différentes réponses pertinentes à notre analyse :

- Question 1 « À qui s’adresse-t-elle ? Pour quoi faire ? » : l’élève comprend que c’est un exposé qui est diffusé¹⁷. Nous pouvons donner la même explication que

¹⁵ Voir annexe n°2

¹⁶ Voir annexe n°3

¹⁷ Voir annexe n°3

pour l'analyse de la première élève, c'est-à-dire, après la mise en commun pour la première vidéo, l'élève a compris qu'il s'agissait d'un travail sur l'exposé.

- Question 2 « Comment montre-t-elle qu'elle a beaucoup de connaissances sur le sujet ? » : l'élève s'appuie sur la mise en commun faite en amont pour répondre, et donne des réponses contraires que celles données pour la première observation. En effet, il indique que l'intervenante « articule et ne regarde pas trop sa feuille ».
- Question 4 « Ce qui est important pour finir un exposé c'est » : nous pouvons constater que l'élève se détache de ses conceptions initiales, puisque pour cette question l'élève n'indique plus le fait de faire des quizz, mais précise qu'il faut « faire une annonce de fin et résumer le sujet »¹⁸.

Pour la dernière page du carnet de bord, qui correspond aux impressions des élèves, ce qui nous montre que l'apprentissage est conscientisé, passe par la réponse donnée de cet élève puisqu'on y retrouve du vocabulaire abordé dans la séquence, tel que « mots repaires »¹⁹.

Le troisième élève, nommé « élève 3 », les observations effectuées dans les deux tableaux, sont globalement similaires que pour le deuxième élève. La première grille d'analyse montre les prérequis que l'élève a sur le genre exposé, comme pour les autres élèves vus en amont.

- Question 1 « À qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ? » : cet élève indique que la personne « s'adresse à sa feuille ». En effet, dans la vidéo, la protagoniste lit beaucoup sa feuille. Il remarque alors l'un des indicateurs à ne pas faire pour présenter un exposé.
- Question 4 « À ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ? » : pour cette question, il indique qu'il faut réaliser des quizz et faire une annonce de fin. Cette réponse nous montre une fois de plus que les élèves ont déjà certaines connaissances sur les exposés.

La seconde page est également similaire, on y retrouve les mêmes remarques²⁰ que pour l'élève précédent.

¹⁸ Voir annexe n°3

¹⁹ Voir annexe n°3

²⁰ Voir annexe n°4

Dans la dernière page, ce que l'apprenant a retenu du travail sur les exposés est pertinent et reflète également une partie de sa personnalité. Effectivement cet élève était de nature timide, il a beaucoup appréhendé le moment du passage à l'oral. Il a donc donné comme réponse « qu'il faut avoir confiance, ne pas parler trop vite ». La deuxième question correspond aux indicateurs à améliorer pour l'oral, il exprime ici « je pourrais m'améliorer en répétant plusieurs fois devant une personne »²¹. Cette remarque montre qu'il a compris que pour réaliser un bon exposé, il faut s'entraîner avant le passage final.

L'élève suivant, « élève 4 ²²», donne des réponses complètes et étaye sa pensée. Analysons la première page du carnet de bord.

- Question 1 « À qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ? » : ici, l'élève donne le même argument que l'élève précédent à savoir « elle regarde sa feuille ».
- Question 2 « Connaît-elle le sujet ? Si oui comment le montre-t-elle ? » : cet élève donne une réponse négative et il est intéressant de relever que pour étayer ses propos, il a noté les interjections comme « eu », prononcées pendant l'exposé par la protagoniste. Par cette réponse l'élève montre qu'il sait que pour faire un bon exposé, il faut connaître le sujet pour éviter les marques d'hésitations.
- Question 3 « Ce qu'elle dit est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation ? » : l'élève donne également une réponse négative pour cette question, ce qui est intéressant, étant donné qu'il fallait remarquer les indicateurs négatifs.
- Question 4 « À ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ? » : pour cette dernière question du premier tableau, l'élève donne une réponse tout à fait correcte qui est la suivante « elle n'a pas dit son alimentation, son poids, sa longueur... pas d'annonce de fin, pas de quiz, questions... pas d'image ni d'affiche »²³. On peut expliquer le détail de ses réponses par le fait que cet élève a l'habitude de présenter des exposés devant la classe (pour rappel, l'enseignante a mis en place un système de présentation d'exposé sur la base du volontariat).

Le deuxième tableau d'observation est aussi détaillé, mais cette fois comme pour les autres élèves vus avant, il indique en premier lieu qu'il s'agit d'un exposé, alors que dans

²¹ Voir annexe n°4

²² Voir annexe n°5

²³ Voir annexe n°5

la première observation l'élève ne perçoit pas que c'est un exposé. Du fait de la similitude des réponses données, nous allons passer à l'analyse de la dernière page du carnet de bord pour cet élève.

Dans la dernière page du carnet²⁴, qui correspond aux impressions personnelles, l'élève soulève une modalité de travail, celui du travail de groupe (l'entente, la répartition des documents à lire). On peut alors constater que cet élève a appris à écouter autrui, mais aussi a pris conscience qu'il faut s'organiser dans le groupe pour que chacun ait un rôle à jouer dans la préparation d'un exposé.

Les analyses pour l'ultime élève²⁵ présentent des réponses comparables aux autres élèves. On voit apparaître le mot « exposé » que dans le tableau numéro 2, mais globalement les observations faites sont en accord avec les vidéos présentées.

Dans la dernière page du carnet, l'élève indique qu'il a appris à « bien parler » et « ne pas trop regarder sa feuille ». Cet élève a noté des indicateurs vus durant les différentes séances du langage oral. On peut donc en conclure que l'apprenant a compris une partie du travail sur les exposés, qui se base sur le fait d'articuler ou de connaître son sujet.

Pour finir, nous pouvons constater que les élèves avaient déjà quelques prérequis concernant le genre de l'exposé, au vu des réponses apportées. Cependant, le terme « exposé » n'arrive que lors de la deuxième observation, c'est-à-dire, après la première mise en commun et après le premier visionnage. Nous pouvons en conclure que les élèves conscientisent l'apprentissage à la suite de la mise en commun.

IV.3 – Analyse du dispositif de classe

Le dispositif de classe choisi dans cette séquence est principalement le travail de groupe et plus particulièrement en îlot. Les élèves ont donc été séparés en cinq groupes. Ces groupes traitaient alors les cinq personnages historiques qui leur ont été proposés. Nous pouvons distinguer trois principes à ce dispositif : la gestion du temps (à quel moment mettre les élèves en groupe, combien de temps ?) ; la gestion de la classe (autoriser les déplacements dans la salle, contrôle du bruit ?) ; la diversification des rôles.

²⁴ Voir annexe n°5

²⁵ Voir annexe n°6

Concernant la gestion du temps, à chaque début de séance, il a été choisi de commencer en groupe classe pour faire la passation des consignes, établir un tissage entre les séances précédentes et seulement après mettre les élèves en groupe. Ce choix est justifié par le fait que les élèves pouvaient poser des questions qui concernent la classe entière à ce moment-là, pour éviter les répétitions de notre part, mais aussi lever certains malentendus. Le temps de travail en groupe variait en fonction des besoins des élèves, s'ils avaient bien avancé dans les recherches documentaires. En somme, le temps accordé pour le travail de groupe était d'environ vingt à trente minutes par séance.

Pour la gestion de la classe lors du travail de groupe, le contrôle de notre part était moindre, les élèves pouvaient se déplacer pour aller chercher un dictionnaire en cas de besoin sans demander la permission (cela a donc évité une perte de temps dans leur recherche). Les travaux de groupe engendrent nécessairement un peu de bruit, dû aux échanges entre les élèves. Du fait de leur concentration pendant ce travail, le bruit n'a donc pas été un frein à l'avancée des exposés. De plus, si le niveau sonore devient trop élevé dans la classe, un élève a pour rôle de le faire diminuer en décomptant à partir de dix.

La diversification des rôles a été attribuée durant les phases de lecture et de recherche documentaire. Grâce à la carte d'identité du personnage, les élèves ont pu dégager les parties à se départager pour l'oral. Cependant, il a fallu les aider dans cette répartition, car elle n'était pas souvent équitable. En effet, la carte d'identité aide à organiser les parties, mais certaines d'entre elles sont plus petites que d'autres (exemple : la frise chronologique qui indique la période où a vécu le personnage). De ce fait, une clarification et une aide pour construire le plan ont été apportées.

IV.4 – Analyse des exposés

Pour analyser les exposés produits, nous allons nous appuyer sur deux verbatims²⁶. L'un est un exposé réalisé avant la séquence menée (ce premier exposé a été fait le premier jour de stage, aucun apprentissage n'a été réalisé), l'autre, après l'avoir menée, il concerne donc l'exposé final d'un groupe. Le premier est un sujet sur « Les robots »²⁷, présenté par 6 élèves. Les élèves se sont appuyés sur une affiche « Lab Book »

²⁶ Voir annexes n°7 et 8

²⁷ Voir annexe n°7

pour leur présentation. Le premier verbatim commence peu après le début de l'exposé (début inaudible). Le deuxième concerne l'exposé final du groupe qui a travaillé sur Jean Moulin²⁸. Pour plus de clarté dans l'analyse, elle sera présentée sous forme de tableau. La première colonne étant le premier exposé, la seconde, le deuxième exposé. Nous analyserons alors les présentations des élèves selon cinq indicateurs : la présentation des élèves et du sujet (ont-ils annoncés le sujet traité, se sont-ils présentés ?) ; l'introduction (ont-ils fait un plan d'annonce ?) ; le développement (la parole est-elle bien répartie, respectent-t-ils le plan annoncé ?) ; les transitions (y a-t-il des transitions qui permettent au public de suivre l'exposé ?) ; la conclusion (est-elle présente ?).

Pistes d'analyses	Exposé « Les robots »	Exposé « Jean Moulin »
Présentation des élèves et du sujet	Début inaudible, nonobstant le sujet a été annoncé par l'enseignante et non pas par les élèves.	Les élèves se sont présentés et ont annoncé quel personnage historique ils ont eu à traiter (tour de parole 1).
Introduction (plan)	Pas d'introduction ni de plan, l'élève « X » commence la présentation en décrivant l'affiche.	Le plan est présent l'élève « R » a précisé quel élève allait intervenir dans chaque partie (tour de parole 1).
Développement (répartition de la parole, clarté dans les propos)	La répartition de la parole n'est pas équitable. L'élève « P » monopolise l'exposé. Sur 29 tours de paroles (enseignante et réactions des élèves non comprises), cet élève s'exprime 58,62% contre 41,38% pour les autres. La clarté et les explications donnés par le groupe sont	Le développement est clair, nous pouvons identifier une bonne répartition de la parole, chaque membre du groupe s'exprime équitablement. Bon vocabulaire et bonne syntaxe tout au long de l'exposé, il y a eu une erreur sur ce qu'est le régime de Vichy.

²⁸ Voir annexe n°8

	laborieux, l'enseignante intervient régulièrement durant l'exposé pour pousser les élèves à développer leurs propos (tours de paroles 2, 8, 15, 23, 25) ou pour expliquer elle-même certaines informations (tours de paroles 27, 29, 31).	Nous pouvons relever que l'enseignante intervient très peu (tours de paroles 14, 15, 17, 19) comparé au premier exposé.
Transitions et connecteurs logiques	Les transitions sont absentes, il n'y a pas d'annonce pour passer d'une partie à l'autre. L'enseignante coupe l'élève « P » au tour de parole numéro 23 (passage des robots au commerce équitable), pour lui demander d'expliquer le lien. L'élève « P » annonce au public qu'il y a des questions sur ce qui a été dit (tour de parole 32).	Les transitions sont présentes (tour de parole 4 « Maintenant je vais vous parler... », tour de parole 6 « Finalement... », tour de parole 7 « Pour conclure »).
Conclusion	Les élèves font une conclusion en apportant leur ressenti sur le travail qui a été mené. L'élève « P » demande à l'auditoire s'il y a des questions (tour de parole numéro 42).	La conclusion est annoncée clairement au tour de parole 7, qui résume la mort de Jean Moulin. Les élèves ont intégré un quiz pour la fin, ils ont pour

Ces analyses permettent de mettre en exergue l'évolution des productions orales. D'un côté, nous pouvons fortement constater que les élèves n'ont pas mis en place de plan et n'ont pas « préparé » le passage à l'oral, puisque la répartition de la parole est déséquilibrée. De l'autre, le constat que l'on peut faire, est que la séquence de préparation à ce qu'est un exposé, grâce au dispositif SEMO, les élèves ont respecté les indicateurs qui ont été préconisés, c'est-à-dire, faire apparaître un plan, utiliser des connecteurs logiques ou encore bien se répartir la parole.

IV.5 – Analyse de l'évaluation par compétence

L'évaluation s'est déroulée durant la dernière séance, c'est-à-dire au moment des passages à l'oral. Le choix a été de faire participer les élèves à cette évaluation en utilisant la grille d'évaluation présentée dans la partie méthodologie. Pour se faire, des numéros ont été attribués aux élèves qui présentaient les exposés et les élèves observateurs ont également reçu un numéro, ce qui a eu pour effet que plusieurs élèves observateurs évaluaient un seul élève. De nombreux atouts justifient ce choix d'évaluation. Premièrement, les élèves ont eu un rôle à jouer du début jusqu'à la fin de la séquence (grille d'évaluation construite avec les élèves, orateurs, observateurs et évaluateurs). Le fait d'avoir construit la grille d'évaluation avec les élèves rend explicite ce qui va être évalué. Effectivement, ils savent réellement ce qu'ils doivent travailler et s'imprègnent des critères de réussite, grâce aux entraînements réalisés avant le jour du passage à l'oral. De plus, cette grille étant construite dès les premières séances, ces derniers connaissent les enjeux et les objectifs d'apprentissages. Deuxièmement, comme expliqué en amont, le fait d'attribuer des numéros aux élèves a eu pour effet que plusieurs élèves ont observé et évalué un seul camarade. Cela a donc eu comme effet positif que plusieurs avis étaient émis (avis plus objectifs). L'objectivité dans l'évaluation est primordiale, c'est pourquoi un bilan des critiques a été apporté afin d'éviter des remarques non constructives ou biaisées. Troisièmement, le rapport à l'évaluation change pour les élèves, ils participent pleinement à cette action et se sentent concernés par la critique.

Cependant quelques effets négatifs ont émergé et certains points de vigilances ne sont pas à ignorer. Des problèmes d'entente au sein d'un groupe ont engendré une présentation d'exposé moins qualitative. Il faut donc veiller particulièrement à la composition des groupes. Ensuite, une co-évaluation peut faire apparaître des biais affectifs qui peuvent influencer l'évaluation. C'est pourquoi il paraît plus judicieux que plusieurs élèves évaluent un camarade pour « résorber » cet effet.

IV.6 – Analyse des questionnaires

Après avoir mené cette séquence, des questionnaires ont été distribués aux élèves²⁹ et à l'enseignante³⁰, pour avoir des avis concrets sur la mise en place du dispositif SEMO.

A) Questionnaires à destination des élèves

Les élèves étant les récepteurs de l'apprentissage, il paraissait naturel de leur communiquer un questionnaire afin d'avoir un retour d'expérience sur ce qui avait été mis en place. Prendre leur avis en compte permettra d'améliorer certains points dans le dispositif SEMO. Il relate globalement le déroulé de la séquence et les outils présentés. Tous les élèves ont participé au questionnaire (soit 19 élèves). Les questions étaient les suivantes :

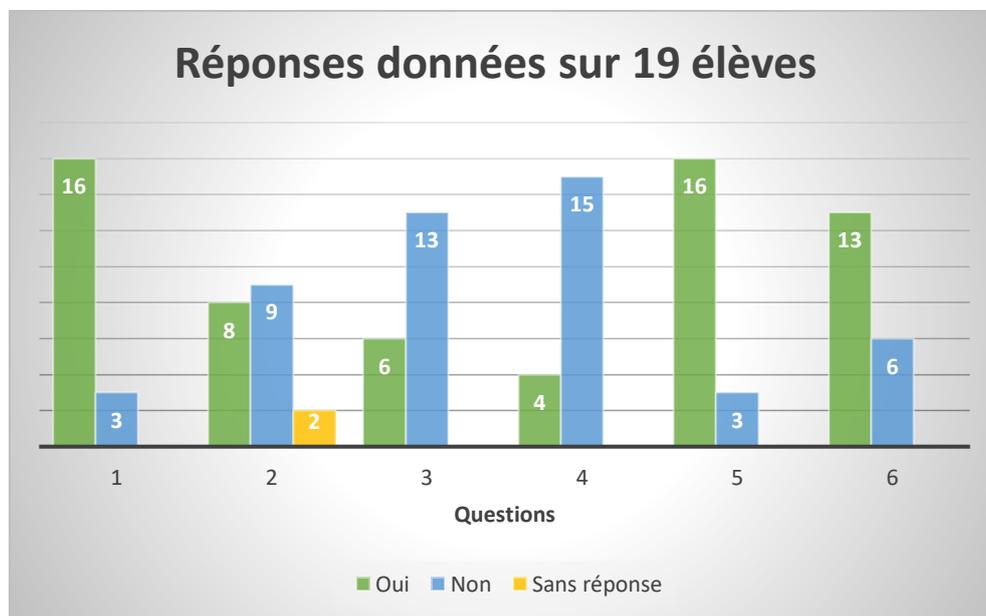
- Question 1 : Les deux vidéos présentées au début de la séquence t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire ?
- Question 2 : Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ?
- Question 3 : La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)
- Question 4 : Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ? Si oui pourquoi ?
- Question 5 : Les connecteurs logiques t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

²⁹ Voir annexe n°10

³⁰ Voir annexe n°11

- Question 6 : Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ?

Voici ci-dessous un graphique présentant les réponses des élèves à ces six questions posées :



Pour la question numéro une qui est « Les deux vidéos présentées au début de la séquence, t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ? », 16 élèves répondent « oui » et 3 élèves répondent « non ». Nous pouvons alors constater que se servir d'exemples sous forme de vidéo est pertinent pour les élèves. Comme nous l'expliquent les auteurs Clermont, G. Bissonnette, S et Richard, M (2007), un enseignement explicite passe par l'exemplification. Nous pouvons en conclure que par les réponses données, les exemples ont permis aux élèves de remarquer les éléments à faire ou ne pas faire dans un exposé.

La question suivante, en lien avec les carnets de bord, intitulé « Pendant l'observation des vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? », 8 élèves ont répondu « oui », 9 ont répondu « non » et 2 élèves n'ont pas répondu. Cela montre que l'utilisation des tableaux a été complexe pour les élèves. D'une part, ils devaient être attentifs aux vidéos diffusées, d'autre part, ils devaient noter dans le carnet de bord les observations. Cela suppose donc que les tableaux sont à

revoir, il serait peut-être judicieux de réaliser une grille d'analyse dans laquelle il faut cocher des éléments de réponse, si les élèves les voient dans les vidéos. Ce dernier pourrait être un support quant à la réalisation du tableau d'évaluation vu en amont. Pour justifier le fait que cela a été une difficulté pour les élèves, il faut préciser que c'était la première fois pour eux qu'ils devaient réaliser ce type d'exercice. C'est pourquoi il est important de répéter ce travail, afin que les élèves s'en imprègnent.

La troisième question porte sur la recherche documentaire, le but étant de savoir si les élèves ont trouvé les documents complexes ou pas. Pour la majorité, la recherche documentaire n'a pas été un problème, 13 élèves n'ont pas trouvé ce travail compliqué contre 6 élèves qui eux l'ont trouvé complexe. Les documents proposés étaient variés (textes documentaires, images), ce qui permettait aux élèves de s'échanger les données. De plus, ils avaient à leur disposition des dictionnaires mais aussi des ordinateurs pour compléter leurs recherches. Certains documents devaient également être étayés pour que les élèves comprennent mieux différents éléments dans leur contexte.

La question numéro quatre porte sur le travail de groupe, l'objectif a été de savoir si ce travail a été bien vécu par les élèves. Sur les 19 réponses, 15 n'ont pas trouvé le travail de groupe compliqué et 4 élèves l'ont trouvé complexe. Ces réponses se justifient par le fait que ces quatre élèves faisant partie du même groupe, ne s'entendaient pas vraiment et ne s'écoutaient pas. Mais globalement le travail de groupe a été apprécié dans cette classe, étant donné que l'enseignante favorise ce dispositif durant différentes activités donc ces derniers sont particulièrement habitués à faire du travail de groupe.

En ce qui concerne la question numéro cinq, intitulé « Les connecteurs logiques t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ? », 16 élèves les ont trouvés utiles. Nous pouvons faire un lien avec l'analyse des exposés réalisés, puisqu'en effet à l'issue de l'apprentissage, les élèves ont utilisé des connecteurs logiques pour structurer leur présentation. Il est donc tout à fait opportun de les intégrer dans l'apprentissage, afin de les aider, le plus tôt possible à en appliquer.

L'ultime question qui est en lien avec le langage oral en général, qui pour rappel est « Penses-tu que ce travail t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? », 13 élèves ont répondu « oui » et 6 élèves ont répondu « non », dont un élève qui a précisé qu'il « savait déjà le faire ». Une majorité est positive face à l'apprentissage, ce qui s'en

est ressenti durant les exposés. En effet, malgré la timidité et la peur de parler devant les autres, aucun élève n'a refusé de réaliser cet exercice.

Le questionnaire admet d'une manière générale que l'apprentissage du langage oral par le dispositif SEMO, est apprécié des élèves.

B) Questionnaire à destination de l'enseignante

Le questionnaire destiné à l'enseignante³¹ est un compte rendu global sur ce qui a été mené, le but étant de savoir si cette démarche d'apprentissage allait être réinvestie dans le futur par elle-même. Celui-ci est composé de 9 questions, qui sont les suivantes :

- Question 1 : « Connaissez-vous le dispositif SEMO ? »
- Question 2 : « Si oui, avez-vous déjà mené une séquence de ce type pour un apprentissage de l'oral ? »
- Question 3 : « Pensez-vous que ce dispositif permet un apprentissage explicite du langage oral ? »
- Question 4 : « Pourquoi ? »
- Question 5 : « Concernant les supports utilisés (carnet de bord, grille de co-évaluation), les avez-vous trouvés adaptés pour des élèves de cycle 3 ? Pourquoi ? »
- Question 6 : « Selon vous, faut-il changer ou améliorer cette séquence ? »
- Question 7 : « Si oui, que faudrait-il changer ? (Cela peut concerner le matériel utilisé, ou les phases des séances) »
- Question 8 : « Pensez-vous remettre en place ce dispositif lors d'un nouvel apprentissage de l'oral ? »
- Question 9 : « Pourquoi ? »

À la première question posée « Connaissez-vous le dispositif SEMO ? », l'enseignante a répondu « non », elle n'a donc jamais réalisé d'apprentissage en langage oral à l'aide de ce dispositif.

Ensuite, à la troisième question « pensez-vous que cette méthode permet un apprentissage explicite du langage oral ? » elle a répondu « oui », en justifiant que « cette méthode est complète » et notamment grâce à la grille d'évaluation qui rend explicite les

³¹ Voir annexe n°11

attendus. Elle a également spécifié que les élèves sont « facilement entrés dans les activités proposées et ont su améliorer leur exposé oral ».

La question suivante concerne les outils utilisés durant la séquence (carnet de bord, grille d'évaluation), elle a pour objet de savoir s'ils sont adaptés pour des élèves de cycle 3. L'enseignante a apporté une réponse positive en précisant qu'il est important « d'expliciter clairement le vocabulaire nouveau ». En effet, cette réponse s'accorde sur le fait que les élèves n'étant pas habitués à ces nouveaux outils, il a été important de prendre du temps pour les consignes afin d'éviter les malentendus ou les incompréhensions, au moment de compléter les carnets et les grilles d'évaluation.

Par la suite, à la question « Selon vous, faut-il changer ou améliorer cette séquence ? », elle affirme que « non ». Cela montre ici que l'enseignante a un avis favorable au dispositif SEMO présenté et mené dans sa classe.

Pour finir, à la question posée sur une future mise en place de ce dispositif pour enseigner le langage oral, l'enseignante a répondu positivement et a spécifié qu'elle la mettrait en place lors des APC en faisant des groupes de besoin. Cette stratégie de mise en place semble pertinente, puisqu'elle donne à l'enseignante une possibilité d'être plus attentive sur les avancées des élèves qui travaillent en groupe réduit.

Nous pouvons conclure de cette partie que les questionnaires ont été utiles, puisqu'ils ont permis de faire un compte rendu formel de ce qui a été fait et aussi, de voir que la professeure des écoles a pour projet de réinvestir le dispositif SEMO dans l'avenir pour enseigner le langage oral, mais également que cet apprentissage a été majoritairement explicite pour les élèves.

V – Résultats obtenus

Pour rappel, les résultats attendus de cette recherche étaient qualitatifs et se focalisaient sur deux démarches : heuristique et praxéologique. Premièrement, je voulais comprendre pourquoi l'enseignement de l'oral est complexe à mettre en place et comment le rendre explicite. Deuxièmement, ma volonté était que l'enseignante remette en place le dispositif SEMO lors de ces prochaines séquences en langage oral.

V.1 – Résultats du dispositif SEMO

La séquence d'enseignement minimale de l'oral a présenté de nombreux atouts. Comme nous l'avons vu dans le recueil de données, le fait d'énoncer explicitement dès le départ à la classe les attendus de l'évaluation, a permis aux élèves de se situer dans l'avancée du travail à effectuer. Les passations de consignes précises pour toutes les tâches demandées lors des séances, ont également aidé les élèves à rentrer dans les activités demandées, ainsi les implicites liés à certaines tâches ont pu être levés. De plus, l'enseignement a bien été perçu comme explicite par l'enseignante qui a constaté des progrès chez les élèves à l'oral et par les élèves, puisque ces derniers n'ont pas été réfractaires face au passage oral final.

V.2 – Résultats des carnets de bord

Les carnets de bord ont constitué un atout majeur dans la construction des savoirs en jeux en langage oral. Effectivement, après analyse des carnets de cinq élèves différents, il en découle des points de convergences en termes de savoirs conscientisés. Grâce aux observations notées par les apprenants, nous pouvons nous apercevoir qu'ils remarquent tous les défauts présentés dans la première vidéo et relèvent donc les « choses » à ne pas faire lors d'un exposé. Ensuite, ces derniers se sont aperçus des postures à adopter lorsque la seconde vidéo a été présentée. Le fait d'avoir gardé un espace où les élèves peuvent s'exprimer librement sur « ce qu'est un bon exposé », est aussi bénéfique pour eux mais aussi pour l'enseignant, étant donné que c'est spécifiquement dans cette partie que l'on voit si l'élève s'est imprégné des recommandations apportées en amont. Chacun d'eux ont alors apporté des remarques qui sont en accord avec les différents attendus présentés durant la séquence. Nous pouvons alors faire le lien avec la recherche de Allen, N. (2016), qui nous indique l'importance des prises des notes au service de l'apprentissage de l'oral, qui permet aux élèves de développer différentes connaissances vis-à-vis de l'oral.

V.3 – Résultats du dispositif de classe

Le dispositif de classe qui a été choisi était le travail de groupe. Les élèves qui constituent la classe ont pour habitude de travailler en groupe, ce dispositif étant privilégié par l'enseignante. Les groupes ont été constitués de manière hétérogène, le but a été de placer les élèves non pas par affinité mais bien par capacité d'aisance à l'oral (établir une mixité entre les élèves qui participent le moins en classe avec ceux qui participent le plus).

Ce dispositif a été une opportunité pour les élèves d'interagir entre eux, afin de discuter de la manière dont ils allaient procéder pour présenter l'exposé, de collaborer et de coopérer afin d'aller ensemble vers la tâche finale. Il a donc fallu être attentif par rapport aux rôles distribués durant les phases de recherches (savoir quels élèves allaient être scripteurs par exemple), être attentif face au bon fonctionnement du groupe (veiller à l'entente des camarades). Tout cela a favorisé le développement de certaines compétences transversales liées à l'EMC.

V.4 – Résultats des productions orales

Nous pouvons clairement identifier une amélioration des productions orales faites grâce au dispositif SEMO. En effet l'analyse des deux exposés réalisés avant et après avoir mené la séquence d'apprentissage nous indique une bonne évolution vers l'acquisition des compétences visées dont la principale était la suivante « parler en prenant en compte son auditoire ». Pour le premier exposé qui traitait des « robots », nous pouvons identifier un manque de préparation (hésitations, des connaissances manquantes, mauvaise gestion de la parole), alors que pour le second exposé sur « Jean Moulin », qui était donc la production orale finale après la séquence menée, de nombreux indicateurs de réussites sont présents (bonne répartition de la parole, annonce d'un plan, présence de connecteurs logiques, annonce de fin).

V.5 – Résultats des questionnaires

Les questionnaires à destination des élèves et de l'enseignante ont permis une prise de recul après la mise en place de la SEMO. Ils ont été en outre utiles pour connaître les avis que chaque participant a porté face à cet enseignement. Les résultats montrent alors que ce soit du point de vue des élèves ou de l'enseignante, des avis favorables. Du côté des élèves, nous pouvons constater que cet apprentissage les a aidés à plus s'exprimer à l'oral devant la classe pour une majorité, même si cet enseignement doit perdurer pour conforter la prise de parole et l'aisance à l'oral. Du côté de l'enseignante, le dispositif SEMO lui a permis de connaître une nouvelle manière de procéder pour l'apprentissage du domaine de l'oral (nouveaux outils, nouvelle méthodologie) et cette dernière est prête à réinvestir cette démarche en classe.

VI – Limites du dispositif SEMO

Après analyse du recueil de données, il est important de montrer les limites du dispositif SEMO, avec d'un côté le point de vue de l'enseignante et d'un autre, mon point de vue personnel et professionnel.

A) Le vécu de l'enseignante

Après chaque séances menées, l'enseignante a fait un retour constructif de ce qui avait été fait. Pour elle, la séquence a été assez courte par rapport aux attendus qui ont été demandés. Cela se justifie par le fait que le temps imposé de stage était de deux semaines, il a donc fallu s'adapter au mieux pour réussir à finaliser la séquence. De plus l'enseignante a indiqué que la grille d'évaluation n'a pas été assez utilisée durant la séquence, les élèves ne l'ont pas remobilisé après l'avoir construite, c'est pourquoi il faut préciser que dans chaque séance il est important de rappeler aux élèves d'utiliser les outils qui sont à leur disposition pour s'entraîner, revoir les compétences à valider avant la présentation orale finale. L'enseignante a également perçu comme limite l'utilisation de la carte d'identité du personnage. Même si les titres des différentes parties de la carte d'identité sont en lien avec les documents distribués aux élèves, cela n'a pas toujours été perçu par les élèves, ce qui a rendu le travail de tri d'information compliqué. De plus, certaines parties de la carte d'identité sont similaires (exemple : « je donne des éléments importants de son époque » et « je choisis des événements marquants de sa vie »). Cette similitude a eu pour effet une redondance dans les informations données par les élèves.

B) Mon vécu personnel

Après avoir mené cette séquence en langage oral, les limites que j'ai perçues sont similaires aux différents retours fait par l'enseignante. Le manque de temps nous a obligé à raccourcir certaines phases. Cela n'implique donc pas le dispositif SEMO en lui-même, mais plutôt la gestion du temps. Ceci montre alors que c'est une séquence complète, à laquelle il faut accorder du temps pour mettre en place chaque phase pour plus de compréhension chez les élèves. Concernant la grille de co-évaluation, cette dernière a été ajoutée, puisqu'elle n'apparaît pas dans la démarche initiale. Pour autant, cette grille a été un atout pour les élèves mais aussi pour moi, puisque tous les indicateurs apparaissent clairement. Il paraît alors opportun de l'intégrer dans ce dispositif pour les futurs enseignants qui souhaiteraient l'utiliser.

Une autre limite perçue correspond à la première séance, où les élèves doivent visionner deux vidéos montrant un exposé sur « le chat », présentées par une collègue et moi-même. La limite émane des vidéos. En effet tous les élèves n'ont pas réalisé au départ qu'il s'agissait d'exposé, puisque les vidéos sont tournées face caméra, sans public autour. Il pourrait alors être envisagé de réaliser une présentation d'exposé directement en classe devant les élèves, ou bien, comme préconisé dans le dispositif initial présenté par Dupont, P. et Grandaty, M., montrer une conférence faite devant un public.

Malgré un manque de temps, la séquence a abouti aux attendus demandés initialement et m'a été bénéfique d'un point de vue personnel et professionnel. Grâce à cette recherche, j'ai pu constater que l'apprentissage du langage oral n'est pas une tâche aisée, cependant le dispositif SEMO rend la mise en place de cet enseignement plus accessible pour les professeurs des écoles. De plus, du fait que le domaine en langage oral soit organisé en séances d'apprentissages au même titre que le domaine de l'écrit, un suivi peut être réalisé en faisant un continuum sur les genres oraux. Par exemple, il peut être envisagé de faire une séquence sur le « débat », en apprenant les codes et les normes à respecter pour ce genre oral, mais aussi, réinvestir les apprentissages faits durant cette recherche, en continuant à présenter des exposés tout au long de l'année scolaire. Ainsi, c'est par la récurrence et la systématisation que les connaissances et les compétences s'ancreront. De plus, ces apprentissages feront parties intégrantes de la progression annuelle des élèves.

Conclusion

En guise de conclusion, les questions initiales de cette recherche m'étaient propres et assez vastes. Grâce aux différentes lectures des recherches effectuées, j'ai constaté que l'enseignement du domaine du langage oral en élémentaire est une préoccupation pour la communauté de chercheurs dans l'enseignement.

La participation de l'enseignante et des élèves à cette recherche m'a permis de répondre à ces questionnements. Les questionnaires et la pratique ont permis de mettre à jour que le dispositif SEMO est une démarche d'enseignement explicite, ce qui était l'un des objectifs de ce mémoire.

Grâce aux différents outils utilisés, aux productions orales et aux questionnaires, l'apprentissage du langage oral avec ce dispositif m'a également permis de prendre conscience que cette démarche est explicite. De plus, l'enseignante pense remettre cette démarche en place pour les futurs enseignements de l'oral.

Même si dans la classe où j'ai recueilli mes données les élèves ont pour habitude de réaliser des exposés, qui pour rappel se fonde sur la base du volontariat, mener cette séquence a montré qu'ils n'avaient pas toutes les connaissances et les compétences requises quant aux attendus fixés pour une bonne prestation orale. Ces séances ont alors été bénéfiques pour eux mais aussi pour l'enseignante, qui a constaté les progrès de ses élèves.

En ce qui concerne l'évaluation, auquel les chercheurs montrent qu'elle est complexe à mettre en place en langage oral, la grille co-construite avec les élèves a permis de mettre à jour le fait que c'est bel et bien d'un outil explicite dont les enseignants et les élèves ont besoin pour savoir quels indicateurs sont évalués.

Bibliographie

- Allen, N. (2016). La prise de notes: une stratégie répandue en situation pédagogique de compréhension orale. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (54), 39-59.
- Algan, Y., Constantin, J., Delpeuch, S., Huillery, É., & Prost, C. (2018). Impact de l'évaluation par compétence. *Focus du CAE*, (027-2018).
- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Recherches sur les pratiques d'enseignement et de formation. Revue française de pédagogie*, pp 85-93.
- Andriot, I., Natanson, J., Meirieu, D., & Meirieu Philippe ... (2008). *Oser le travail de groupe* (Les clefs du quotidien). Dijon: SCÉRÉN-CRDP Bourgogne.
- Bucheton, D., & Chabanne, J. C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*. Presses universitaires de France.
- Butlen, M. (2000). *BLÉ91*, dossier « L'oral », n°28, avril 2000. Inspection académique de l'Essonne.
- Centre Alain-Savary. *Enseigner plus explicitement*. Un dossier ressource. Repéré à : <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>
- Dumais, C., & Soucy, E. (2020). Des documents de référence pour l'enseignement et l'évaluation d'objets de l'oral au primaire québécois. *Revue hybride de l'éducation*, 4(4), 24-60.
- Dumais, C (2016). Proposition d'une typologie des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36 | 2016, 37-56.
- Dupont, P., Dolz, J. (2020). Les genres oraux : quels dispositifs pour apprendre ? *Recherches n° 73, Les genres de l'oral*.
- Dupont, P., Grandaty, M. (2016). *De la dichotomie oral enseigné-oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné*. *Repères*, 54 | 2016, 7-16.

- Dupont, P. & Sales-Hitier, D. *Séquences minimales pour enseigner le langage oral à l'aide de genres oraux français – Langage oral – CYCLE 3 SEMO/Séquence d'enseignement minimale de l'oral*. Université Jean Jaurès : Toulouse-Laboratoire EFTS.
- Erard, S., & Schneuwly, B. (2005). La didactique de l'oral : savoirs ou compétences. *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, 69-97.
- Garcia-Debanc, C., Delcambre I. (2001). Enseigner l'oral ?. In: *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. Enseigner l'oral, sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre. pp. 3-21.
- Gauthier, C., Bissonnette, S., & Richard, M. (2007). *L'enseignement explicite*.
- Jaubert, M. & 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*, 23(1), 153-176. doi :10.3917/raised.023.0153.
- Piérart, B., & Estienne, F. (2010). Lec et LO : lecture et langage oral. Une épreuve de lecture de texte en appui sur la psycholinguistique. *Développements*, 5(2), 5- 20. doi:10.3917/devel.005.0005.
- Sales-Hitier, D., Dupont, P. (2019). Forme scolaire de l'exposé ou oral enseigné à l'aide de l'exposé ? Étude comparative de pratiques enseignantes. Acte du 14e colloque international de l'AIRDF, Lyon du 27 au 29 août 2019, dans le cadre du Symposium
- Saltiel, E., Chomat, A., Salviat, B., & Larcher, C. *Rôle de l'enseignant pendant la classe*. Fondation La main à la pâte. Repéré à : <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/11685/role-de-lenseignant-pendant-la-classe>
- Sénéchal, K. (2016). De la légitimité de séquences didactiques portant sur la discussion et l'exposé critique, *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36 | 2016, 131-149
- Schneuwly, B., et al. (1996). "L'oral" s'enseigne ! *Éléments pour une didactique de la production orale*. Enjeux, no. 39/40, p. 80-99
- Van Lint, S. (2016). *La notion de compétence et son évaluation*. Dossier spécial, Eduscol pp 30-33.

Annexes

Annexe 1 : Carte d'identité du personnage

CARTE D'IDENTITE DU PERSONNAGE HISTORIQUE

Nom :

On décide de se souvenir de ce personnage-là parce que :

-
-
-
-
-
-



Année de naissance : année de décès : A quel siècle ?

Colorie la période pendant laquelle il a vécu

- 3 millions	- 3 000	476	1492	1789
Préhistoire	Antiquité	Moyen-Âge	Temps Modernes	Epoque contemporaine

Sous quel règne ou sous quel régime politique ?

Je donne des éléments importants de son époque :

Je choisis des événements marquants de sa vie :

Pourquoi ce sont ces événements que tu retiens ?

.....

.....

Dorothee Sales-Hiler EFTS UT2J

Annexe 2 : Carnet de bord « élève 1 »

Grille d'observation n°1

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au début de l'exposé
A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?

Elle s'entraîne ?
Elle s'adresse à sa feuille ?

Connait-elle le sujet ? Si oui comment le montre-t-elle ?

Pas trop, regarde beaucoup sa feuille

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
Ce qu'elle dit, est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation (parle fort ou pas assez, trop vite...) ?

Elle parle pas assez fort. Exposé pas captivant.
Beaucoup d'hésitations. Lit trop son texte.
Fait le robot (pas d'émotion)

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
A ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ?

Pas d'annonce de fin. Absence de quiz, questions. Pas d'image

Grille d'observation n°2

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en début de l'exposé
A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?

A la classe. Pour présenter un exposé.

Comment montre-t-elle qu'elle a beaucoup de connaissances sur le sujet ?

Elle parle plus fort. Elle s'écrit et parle avec assurance.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
Ce qu'elle dit, est-ce captivant ?

Oui, elle connaît son texte.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
Ce qui important pour finir un exposé c'est :

Annnonce de fin. "Bonne conclusion" + questions

Pour que tout le monde écoute il faut :
Parler fort, bonne intonation, articuler correctement son sujet

Mes impressions sur le travail de préparation à l'exposé

Qu'est-ce que j'ai appris durant ce travail ?

quand il faut finir un exposé :
à savoir ce que les élèves ont appris :
organiser l'oral de l'exposé

Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?

parler plus fort

Annexe 3 : Carnet de bord « élève 2 »

Date : 25/11/2020
 Nom du genre :

Grille d'observation n°1

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au début de l'exposé
 A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?
 ASB Dasse ou La Peuille
 Car elle aime les sports

Connait-elle le sujet ? Si oui comment le montre-t-elle ?
 Non Car elle cite souvent

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
 Ce qu'elle dit, est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation (parle fort ou pas assez, trop vite...)?
 Non Non car elle parle trop fort et pas d'image

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
 A ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ?
 Il manque un Quiz

Grille d'observation n°2

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en début de l'exposé
 A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?
 ASB Dasse Car elle fait un exposé

Comment montre-t-elle qu'elle a beaucoup de connaissances sur le sujet ?
 Car elle me raconte pas souvent la Peuille Elle articule.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
 Ce qu'elle dit, est-ce captivant ?
 Oui

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
 Ce qui important pour finir un exposé c'est :
 Si a une bonne intonation et si elle résume le sujet.

Pour que tout le monde écoute il faut :
 Aimer le sujet.

Date : 02/12/2020

Mes impressions sur le travail de préparation à l'exposé
 Qu'est-ce j'ai appris durant ce travail ?

J'ai appris qu'il faut mettre des mots préparés.

Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?
 Je pourrais améliorer ma voix car je ne parle pas assez fort.

Annexe 4 : Carnet de bord « élève 3 »

Date : 25/11/20

Nom du genre :

Grille d'observation n°1

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au début de l'exposé
 A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?
 Elle s'adresse à la feuille

Connait-elle le sujet ? Si oui comment le montre-t-elle ?
 Non pas trop

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
 Ce qu'elle dit, est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation (parle fort ou pas assez, trop vite...) ?

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
 A ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ?
 pas d'annonce de fin et pas de quiz

Grille d'observation n°2

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en début de l'exposé
 A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?
 Elle s'adresse à la classe pour faire son exposé

Comment montre-t-elle qu'elle a beaucoup de connaissances sur le sujet ?
 Elle montre qu'elle n'a écrit pas.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
 Ce qu'elle dit, est-ce captivant ?

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
 Ce qui important pour finir un exposé c'est :
 de dire que l'exposé est fini

Pour que tout le monde écoute il faut :
 Il faut que se soit intéressant.

Date : Mercredi 2 décembre

Mes impressions sur le travail de préparation à l'exposé

Qu'est-ce j'ai appris durant ce travail ?
 Qu'il faut avoir confiance en soi et de ne pas aller trop vite.

Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?
 Je pourrais améliorer en répétant plusieurs fois devant une personne.

Annexe 5 : Carnet de bord « élève 4 »

Date : Mercredi 25 Décembre
 Nom du genre : Le chat

Grille d'observation n°1

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au début de l'exposé
 A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?
 Elle s'adresse à la caméra, et à sa feuille.

Connait-elle le sujet ? Si oui comment le montre-t-elle ?
 Non parce qu'elle fait que regarder sa feuille et elle dit: ou, et ben ?

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
 Ce qu'elle dit, est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation (parle fort ou pas assez, trop vite...)?
 Non elle bafouille et oublie ce qu'elle dit.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
 A ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ?
 Elle a oublié de dire son alimentation, son poids, sa longueur etc... de l'annonce de fin, pas de quiz, questions... Et pas d'image, ni d'affiches.

Grille d'observation n°2

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en début de l'exposé
 A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?
 Elle s'adresse à la classe pour nous présenter son exposé.

Comment montre-t-elle qu'elle a beaucoup de connaissances sur le sujet ?
 Elle connaît beaucoup son texte parce qu'elle me regarde pas souvent sa feuille.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
 Ce qu'elle dit, est-ce captivant ?
 Oui, elle articule, parle fort mais regarde parle d'un ton posé et calme d'esprit.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
 Ce qui est important pour finir un exposé c'est :
 Elle a été présente quand elle a fini rappelle ce qu'elle a dit pour tout le monde.

Pour que tout le monde écoute il faut :
 parler bien fort ou leur dire de se tenir et surtout bien articuler pour me pas qu'ils entendent rien.

Date : Mercredi 2 Décembre

Mes impressions sur le travail de préparation à l'exposé

Qu'est-ce j'ai appris durant ce travail ?
 J'ai appris que ~~on~~ même se ce n'est pas mes amis on pouvait quand même s'entendre et s'écouter.

Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?
 On pourrait ~~à~~ chacun quelque ~~un~~ travailler sur un document et quelque autres travailler sur autre chose.
 En tout-cas on le fera la prochaine fois.

Annexe 6 : Carnet de bord « élève 5 »

Date : 25/11/20

Nom du genre :

Grille d'observation n°1

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au début de l'exposé
 A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?
 Elle s'adresse à la famille.
 Pour réviser.

Connait-elle le sujet ? Si oui comment le montre-t-elle ?
 Non elle ne sait pas le sujet.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
 Ce qu'elle dit, est-ce captivant ? A-t-elle une bonne intonation (parle fort ou pas assez, trop vite...)?
 Elle fait le robot (pas d'émotion).
 Elle parle beaucoup. Pas d'images.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
 A ton avis que n'a-t-elle pas fait pour finir l'exposé ?
 Elle n'a pas fini sa phrase.
 Pas d'images de fin.

Grille d'observation n°2

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en début de l'exposé
 A qui s'adresse-t-elle ? Pour quoi faire ?
 Elle s'adresse à la classe.
 Pour présenter un exposé.
 Histoire.

Comment montre-t-elle qu'elle a beaucoup de connaissances sur le sujet ?
 Elle est sûre d'elle. Elle me regarde par la fenêtre elle fait des gestes quand elle parle.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste au milieu de l'exposé
 Ce qu'elle dit, est-ce captivant ?
 Oui c'est captivant parce qu'elle me regarde par la fenêtre elle parle fort.

J'écoute et j'écris ce que fait la protagoniste en fin d'exposé
 Ce qui important pour finir un exposé c'est :
 De regarder quand que elle et de dire quand tout fini.

Pour que tout le monde écoute il faut :
 attentif, écouter et ne pas parler.

Date : Mercredi décembre 2020

Mes impressions sur le travail de préparation à l'exposé

Qu'est-ce j'ai appris durant ce travail ?

J'ai appris à finir
 l'exposé comment
 bien parler ne pas tout le
 temps regarder la fenêtre...

Qu'est-ce que je pourrais améliorer ?

.....

.....

.....

.....

.....

Annexe 7 : Verbatim d'un exposé sur les robots

Les lettres devant chaque intervention correspondent aux élèves qui présentent l'exposé.

« PE » correspond à « Professeure des écoles ».

1. X : « Le bouton au milieu permet de d'or-d'ordonner au robot *d'exeguder* le programme. »
2. PE : « D'exécuter le programme. » (*Elle insiste sur le mot exécuter*)
3. P : « Le robot il a une flèche qui va vers là, une flèche qui va vers là-bas, une flèche qui va vers là, une flèche qui va vers là, là il y a « OK » et euh là il y a « une fois » et là il y a égale... » (*l'élève montre les différents symboles sur l'affiche A3 préparé en amont*)
4. L : « Non pause. »
5. P : « Ah oui pause, et là ce euh, ce... ce bouton, qui permet de beh... de... faire... de, fin, que le robot qu'il démarre, qui fait ce qu'on lui a dit de faire. »
6. L : « La « trace ? » (Inaudible) de Blue Bot, permet d'avanc... d'annuler ce qu'il a... ce qu'il a dans la mémoire. »

(Le groupe chuchote pour se mettre d'accord sur ce qu'ils vont dire pour la suite de l'exposé)

7. J : « Deux robots peut ainsi se suivre grâce aux capteurs des dernières... des dernières... permet aussi de s'arrêter, reculer, changer de direction... »
8. PE : « Moi j'ai pas trop compris cette phrase, recommence. »
9. P (*P intervient et reprend ce que vient de dire son camarade J*) : « Le robot peut ainsi se... »
10. PE : « Non non mais P, laisse-le faire. » (*L'enseignante parle de J*)
11. J : « Deux robots peuvent ainsi se suivre aux capteurs... grâce aux capteurs, ces... ces derniers leur permettent aussi de s'arrêter, reculer, changer de direction, en autonomie, devant un obstacle. »
12. P : « Euh là ça c'est le livre de robot. » (*L'élève montre un livre à la classe*)
13. Elèves qui observent : « Moi je vois pas », « Moi non plus. » (*Le groupe se positionne différemment pour montrer le livre*).

14. E : « Euh beh là c'est un robot aspirateur, et euh il sert à aspirer, ces robots peuvent s'allumer tous seuls sans remanier le programme si on veut qu'il aille dans la chambre. Et il détecte les obstacles. »
15. PE : « Donc en fait les filles, ça serait bien que vous expliquiez qu'est-ce qu'il y a à l'intérieur de ce petit livre, qu'est-ce que vous présentez ? »
16. Le groupe ensemble : « Beh le livre des robots »
17. P : « On explique euh... on explique des robots que... qu'on peut programmer, et que beh... on dit leurs noms et à quoi ils servent. »
18. PE : « Oui, vous présentez en fait différents types de robots, les robots qu'on peut utiliser dans la vie de tous les jours. »
19. E : « Ça c'est le robot Thermomix, et il cuisine, il pèse, il mix, il cuit, tu peux rechercher des recettes dessus, un saladier est intégré. Et ça c'est le robot pour jouer, on peut jouer avec en le programmant, il parle, il peut marcher, et donne des informations. »
20. P : « Là c'est euh... » (*Après le « euh », l'élève baisse d'intonation, on n'entend pas la fin de la phrase.*)
21. Un élève : « De quoi ? »
22. P : « Là c'est 4 petites questions euh... facile... ah oui non mince ! Beh... c'est... attend... Commerce équitable. C'est un commerce juste... »
23. PE : « P ! (*L'enseignante s'adresse à l'élève*). Vous êtes en train de nous parler des robots, tout d'un coup c'est le : « commerce équitable », explique pourquoi tu nous parles de ça ? »
24. P : « Parce qu'on a vu une vidéo, et ça parlait du commerce équitable. »
25. PE : « Quel est le rapport avec les robots ? »
26. P : « Beh parce que il y avait un tapis, celui-là (*l'élève montre l'affiche*), là où il y avait... plein de chose, des fruits, et là on devait les poser dessus, et oui de saison, et euh... et le tapis, on a appris à programmer Blue Bot. »
27. PE : « Voilà, donc le tapis sur lequel ils ont fait évoluer le robot, d'accord ? »
28. P : « Les fruits et légumes... »
29. PE : « ... Par exemple, on leur disait : il faut que votre robot il avance seulement sur les fruits, de l'été. C'est ça ? »
30. Le groupe : « Oui ! »

31. PE : « Et donc vous faisiez aller le robot à cet endroit-là. Du coup elle leur a parler du commerce équitable là. Tu vas nous expliquer ce que c'est. »
32. P : « Beh... beh un commerce juste pour tout le monde euh so... sans avoir un pays qui domine les autres. Euh... Et là on a les questions. »
33. J : « Quelles sont les touches de Blue Bot ? » (*L'élève s'adresse à la classe*).
34. P : « Vertes. » (*L'élève qui présente l'exposé donne la réponse à ces camarades*).
35. P : « Vous pouvez sortir vos ardoises. »

(Les élèves sortent les ardoises pour noter les réponses, à ce moment, il y a un brouhaha dans la classe)

36. J (*parle fort pour couvrir le bruit*) : « Est-ce que les robots parlent quand on met la main devant ? Devant euh... »

Une fois l'exposé terminé, les élèves ont donc posé des questions à leur camarade sur le sujet traité. Les élèves écrivaient les réponses sur l'ardoise.

Cette partie du verbatim traite du bilan que les élèves font par rapport aux sujets qu'ils ont eu à traiter.

37. L (*en parlant de la vidéo qu'ils ont eu à regarder pour réaliser l'exposé*) : « J'ai bien aimé quand elle nous a expliquer... expliquer ce que nous allons faire, et quand on a commencé à faire... le jeu, j'étais comme une gamine. J'ai adoré voir avancer... j'ai adoré le voir avancer. Elle nous a montrer un autre robot, plus moderne, et pareil que l'autre robot, on pouvait le programmer. Avec ces capteurs il pouvait effectuer des obstacles, des obstacles. Un autre robot, pouvait le suivre grâce à ces capteurs. En gros c'était génial. »
38. P : « J'ai beaucoup aimé cet atelier, car on a programmé Blue Bot, sur un tapis avec des fruits et des légumes de saison, et sans oublier, on a regardé une vidéo. »
39. X : « Ça m'a plu quand on a appuyé sur les boutons de Blue Bot, mais quand euh, on nous a expliqué les ateliers ça m'a ennuyé. Mais euh, quand on a programmé Blue Bot, il faut appuyer sur les touches, sur les touches, touche « nord » tu avances tout droit, sur la touche « sud », il recule, sur la touche « est » il va à droite, et sur la touche euh... gauche il va à gauche. Sur la touche euh... grosse ça le programme, et l'autre robot on devait le programmer sur Scratch. »

40. P : « Beh j'ai aussi autre chose à expliquer c'est que le robot quand on appuie sur la flèche, il fait comme ça (l'élève montre par mime le mouvement du robot), fin, il fallait appuyer sur tourner et avancer pour aller là ».
41. Un élève : « C'est dur ! »
42. P : « Vous avez des questions ? » (L'élève désigne une camarade)
43. I-S : « Il y avait euh... il y avait « elle » dans votre exposé, c'est qui « elle » ?
44. L : « Beh la dame qui nous a expliqué. »
45. P : « La dame de l'atelier. »
46. PE : « L, si c'est évident pour toi, ce n'est peut-être pas évident pour les autres. »

Le verbatim se termine ici.

Annexe 8 : Verbatim d'un exposé final (Jean Moulin)

Ce second verbatim est la réalisation d'un exposé sur Jean Moulin après avoir mené la séquence sur le langage oral (SEMO).

1. M : « Bonjour, nous allons vous présenter un exposé sur Jean Moulin, avec la participation de J, R, L, L et moi. R va vous parler de la résistance et du règne... et du régime de Vichy, J vous parlera de la date de naissance et de la mort de Jean Moulin, L vous parlera de ses évènements... de ses évènements marquants de sa vie, J vous parlera de pourquoi on se souvient de Jean Moulin, L vous fera un résumé de notre exposé et pour finir nous présenterons un petit quiz. »
2. R : « 1, qui est Jean Moulin ? Jean Moulin a dirigé le conseil national de la Résistance, pendant la seconde Guerre Mondiale. Il préféré se faire tor... torturer plutôt que de donner des informations sur la Résistance. Jean Moulin portait toujours une écharpe car il avait une cicatrice sur la gorge car il avait essayé de se suicider. Jean Moulin a rencontré le Général De Gaule en personne. »
3. J : « Jean Moulin est né en 1899 et il est mort en 1983. Pendant... pendant la période contemporaine sous la IIIème République. »
4. R : « Maintenant je vais vous parler des éléments importants de son époque. Pendant la 2nd Guerre Mondiale, la France été occupé par les Allemands. La France était coupée en deux parties : une partie qui était libre et une partie qui était occupé par les Allemands. C'est ce qu'on appelle le régime de Vichy. Une petite minorité de français ont créé la Résistance pendant l'occupation allemande et contre le régime de Vichy. »
5. L : « Je vais vous parler des évènements marquants de sa vie. En 1941, Jean Moulin rencontre le Général De Gaule, à Londres. Le Général De Gaule charge Jean Moulin d'organiser et de rassembler quelques petits groupes de résistants en France. Jean Moulin a été arrêté par les nazis et a tenté de se couper la gorge avec un bout de verre cassé de la fenêtre de la prison. Il meurt dans un train suite à ses blessures de torture par les nazis qui l'amenaient en Allemagne dans un camp de concentration. »
6. J : « Finalement, on se souvient de Jean Moulin parce que il a eu du courage, et il a failli se suicider pour la France. »

7. L : « Pour conclure notre exposé, voici un petit résumé. On peut se demander si Jean Moulin a été trahi, mais si il a été trahi on ne sait pas par qui. Hardy a été accusé mais il a été innocenté, c'était une imprudence. Hardy a eu une réunion à Pérignon, il ne pouvait pas venir. Il a été arrêté puis relâché par la Gestapo. Fushe serait l'assassin de Jean Moulin, d'après des rumeurs. Klaus Barbi dit avoir tué de ses propres mains Jean Moulin. »
8. L : « Quiz : où se situe la réunion de Monsieur Hardy ? » (*L'élève s'adresse aux auditeurs, mais personne ne répond*).
9. M : « Il y a eu une réunion a
10. J : « Jean Moulin est né en quelle année ? P ? »
11. P : « 1899 ? »
12. J : « Oui »
13. L : « Qu'est-ce que le régime de Vichy ? »

(R donne la réponse, mais personne n'a entendu).

14. PE : « Tout le monde a entendu ? »
15. Elèves en cœur : Non.
16. PE : « Il faut vraiment R que tu parles beaucoup plus fort. »
17. R : « C'est quand la France a été découpé en deux parties, une partie libérée et une partie occupée par les allemands. »
18. PE : « Et donc le régime de Vichy c'est quelle partie ? C'est celle occupé par les allemands ou la partie libre ? »
19. R : « Celle occupé par les allemands. »
20. PE : « Et non, c'était la partie libre. »
21. M : « Pourquoi Jean Moulin portait une écharpe ? T ? »
22. T : « Parce qu'il a essayé de se suicider, il a une cicatrice donc il la cache. »
23. L : « En quelle année Jean Moulin rencontra le général de Gaule ? »
24. L : « En 1941. »
25. L : « Nous avons fini notre exposé. »

Le verbatim s'arrête ici.

Annexe 9 : Extrait des documents sur le personnage historique « Jean Moulin »

Jean Moulin (1899-1943)



Un révolté
En 1940, l'Allemagne bat l'armée française puis envahit la France. Le nouveau gouvernement créé après la défaite décide de **collaborer** avec les Allemands. Mais Jean Moulin, **préfet** d'Eure-et-Loir, refuse d'obéir aux ordres donnés par les Allemands et le gouvernement. Il s'engage dans la **Résistance**.

Le chef de la Résistance en France
En 1941, Jean Moulin rejoint le général de Gaulle à Londres (Royaume-Uni). De Gaulle est le chef de tous les résistants, en France et à l'étranger. Il charge Jean Moulin d'organiser et de rassembler tous les petits groupes de résistants en France, pour mieux lutter contre les Allemands.



Arrêté et torturé
Mais, en 1943, Jean Moulin est dénoncé aux Allemands. Il est arrêté près de Lyon et **torturé**. Il meurt dans le train qui l'emmène vers l'Allemagne. À la fin de la guerre (1945), Jean Moulin devient l'un des héros de la Résistance.



Dico

Collaborer (tc) : travailler avec les Allemands.	un département.	contre les Allemands.
Préfet : représentant du gouvernement dans	Résistance : personnes, ne faisant pas partie d'une armée, qui luttent	Torturer : faire du mal à quelqu'un pour lui faire dire quelque chose.

Jean Moulin

Document 1 : carte d'identité du personnage historique

Jean Moulin né le 20 juin 1899 à Béziers et mort le 8 juillet 1943 à Metz, est un préfet (Eure et Loir) et un résistant français. Il a dirigé le Conseil national de la Résistance pendant la Seconde Guerre mondiale.

Jeunesse

Jean Moulin est le fils d'Antoine-Émile Moulin, professeur d'histoire et conseiller général. Jean se révèle surtout talentueux en dessin, où il parvient même parfois à vendre ses aquarelles. Antoine-Émile Moulin, son père, l'encourage vivement à faire des études. Après avoir obtenu son baccalauréat, il prend des cours à la faculté de droit de Montpellier, tout en commençant à travailler pour le préfet de l'Hérault. Moulin se fait enrôler et part se battre en avril 1918, pendant la Première Guerre mondiale (qui par ailleurs se finira quelques mois plus tard).

Document 2 : Je donne des éléments importants de son époque

Pendant la Seconde guerre mondiale, une petite minorité de Français ont créé la Résistance française à l'occupation allemande du territoire français mais aussi à la soumission au Régime de Vichy du maréchal Pétain qui a mis en place un régime autoritaire et raciste dans la zone non occupée de la France. Dès la défaite française et l'armistice du 22 juin 1940, une petite minorité de Français ont décidé de refuser l'occupation du territoire et de lutter contre l'ennemi pour libérer la France.

Document 3 : Je donne des éléments importants de son époque :

La France libre

La France libre est un gouvernement de résistance qui a été créé pendant la Seconde Guerre Mondiale à partir de la Grande-Bretagne.

Dirigée par le général Charles De Gaulle, il encourageait alors les français à résister aux allemands qui avaient envahi la France. Arrivé au pouvoir en France, le maréchal Pétain avait appelé à cesser les combats et avait signé l'armistice¹ le 22 juin 1940 avec les représentants de l'Allemagne. Après sa rencontre avec Adolf Hitler, le chef de l'Allemagne nazie, Pétain avait décidé de collaborer avec les occupants.

La France Libre a été créé après le discours du **Général de Gaulle** connu sous le nom de **l'Appel du 18 juin 1940**. Winston Churchill, le premier ministre britannique, déclare le général De Gaulle chef des Français libres le 28 juin 1940.

Le Général de Gaulle ordonnait aux résistants de se regrouper et de résister face aux allemands et organisait les opérations des forces de la France libre.

Le général De Gaulle restera le chef du gouvernement de la France Libre jusqu'en 1945, à la fin de la guerre.

Document 5 : *On décide de se souvenir de ce personnage-là parce que...*

Jean entre en Résistance active

En 1941, à la suite de l'appel du 18 juin 1940 prononcé par Charles de Gaulle, Jean Moulin décide de partir pour Londres. Arrivé à bon port sans problème, il est accueilli par le général de Gaulle en personne. Ce dernier le renvoie en France avec pour missions d'unifier les gouvernements de Résistance qui se sont formés un peu partout, et de créer une armée secrète. Moulin prend alors le pseudonyme de « Rex » et s'installe à Lyon. En octobre 1942, il crée l'armée secrète commandée par de Gaulle.

Document 6 : *Je choisis des événements marquants de sa vie :*

L'arrestation puis la mort

Le 21 juin 1943, Jean Moulin, « Rex » et « Max » de ses surnoms, organise une convocation des responsables de l'armée secrète près de Lyon. Soudain, la police allemande interrompt la réunion et arrête Moulin. Quand elle apprend qu'elle a capturé un des principaux instigateurs de la Résistance, la Gestapo³ de Lyon le torture pour obtenir des informations, mais celui-ci reste muet et continue à endurer le supplice. Il meurt des suites de ses blessures le 8 juillet 1943, dans un train qui le conduit en Allemagne. Ses cendres d'abord enterrées au cimetière du Père-Lachaise, sont ensuite exhumées pour être déposées au Panthéon, le temple parisien des grands hommes auxquels la patrie est reconnaissante.

Document 7 : Un mystère digne de Jean Moulin : qui a tué Jean Moulin ?

Les historiens se demandent encore aujourd'hui si Jean Moulin a été trahi, si oui, par qui ? Le Résistant René Hardy a été accusé mais son innocence a été reconnue à deux reprises. Peut-être s'agit-il surtout d'une affaire d'imprudence : Hardy invité à la réunion au cours de laquelle Jean Moulin a été arrêté, n'était pas indispensable, surtout quand on sait qu'il fut arrêté puis relâché par la Gestapo quelques jours plus tôt... A-t-il trahi son camarade en échange de sa libération ?

² On lui a retiré ses fonctions et son titre.

³ La Gestapo est la police politique nazie. Son but est de traquer les opposants politiques et parfois les résistants. Mais la Gestapo avait aussi la responsabilité du transport de prisonniers vers les camps de concentration.

Document 8 : Je choisis des événements marquants de sa vie



L'écharpe de Jean Moulin

Jean Moulin portait toujours une écharpe car il a été arrêté par les nazis et a tenté de se couper la gorge avec un bout de verre cassé sur la fenêtre de la prison. Cela lui a donc fait une cicatrice qu'il cachera avec son écharpe.

Document 9 : Je choisis des événements marquants de sa vie



C'est dans la maison du docteur Dugoujon, à Caluire, près de Lyon, que Jean Moulin est arrêté le 21 juin 1943.

Document 10 : Je choisis des événements marquants de sa vie



Tombe de Jean Moulin au Panthéon

Annexe 10 : Questionnaire à destination des élèves

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?
 Oui
 Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo)
 Oui
 Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)
 Oui
 Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?
 Oui
 Non

Si oui, pourquoi ?
Qui parle que on ne s'entendait pas trop
avec les garçons mais on quand même réussi
notre exposé sur Jean -Alouin.

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?
 Oui
 Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).
 Oui
 Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?
 Oui
 Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).
 Oui
 Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)
 Oui
 Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?
 Oui
 Non

Si oui, pourquoi ?

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?
 Oui
 Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).
 Oui
 Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?
 - Oui
 - Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).
 - Oui
 - Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)
 - Oui
 - Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?
 - Oui
 - Non
 Si oui, pourquoi ?
*Il ne miquelait pas. Ils en faisaient pas leur tête !
 vraiment*
5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?
 - Oui
 - Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).
 - Oui
 - Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?
 - Oui
 - Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).
 - Oui
 - Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)
 - Oui
 - Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?
 - Oui
 - Non
 Si oui, pourquoi ?
Ou parce que pour le documentaire était compliqué.
5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?
 - Oui
 - Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).
 - Oui
 - Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?
 - Oui
 - Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).
 - Oui
 - Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)
 - Oui
 - Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?
 - Oui
 - Non
 Si oui, pourquoi ?

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?
 - Oui
 - Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).
 - Oui
 - Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?
 - Oui
 - Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).
 - Oui
 - Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)
 - Oui
 - Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?
 - Oui
 - Non
 Si oui, pourquoi ?

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?
 - Oui
 - Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).
 - Oui
 - Non (je n'avais rien à faire)

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

 Oui

 Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

 Oui

 Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

 Oui

 Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

 Oui

 Non

Si oui, pourquoi ?

.....

.....
5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

 Oui

 Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

 Oui

 Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

 Oui

 Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

 Oui

 Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

 Oui

 Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

 Oui

 Non

Si oui, pourquoi ?

un peu parce que j'ai du travailler en groupe

à l'école
5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

 Oui

 Non

 Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

 Oui

 Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

 Oui

 Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

 Oui

 Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

 Oui

 Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

 Oui

 Non

Si oui, pourquoi ?

.....

.....
5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

 Oui

 Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

 Oui

 Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

 Oui

 Non
2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

 Oui

 Non
3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

 Oui

 Non
4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

 Oui

 Non

Si oui, pourquoi ?

.....

.....
5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

 Oui

 Non
6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

 Oui

 Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....
.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Questionnaire à destination des élèves

Merci de bien vouloir répondre aux questions qui vont suivre. Elles concernent les séances sur le travail que tu as fait sur les exposés.

Pour répondre il te suffira de cocher les cases, et parfois de justifier avec tes mots pourquoi tu as choisi de répondre par oui ou par non.

1. Les deux vidéos présentées au début de la séquence (« exposé » sur le chat), t'ont-elles permis de remarquer les choses à faire ou ne pas faire pendant un exposé ?

Oui

Non

2. Pendant l'observation de ces vidéos, dans le carnet de bord il y avait deux tableaux, t'ont-ils aidé à observer les vidéos ? (Exemple : lorsqu'il était demandé d'observer ce que fait la personne au début de vidéo).

Oui

Non

3. La recherche documentaire t'a-t-elle posé des problèmes ? (Textes difficiles ?)

Oui

Non

4. Lors de la recherche documentaire, le travail avec tes camarades a-t-il été compliqué ?

Oui

Non

Si oui, pourquoi ?

.....

.....

.....

5. Les connecteurs logiques (les mots que l'on utilise dans un exposé comme : premièrement, puis, enfin...) t'ont-ils aidé à construire ce que tu allais dire pendant l'exposé ?

Oui

Non

6. Penses-tu que ce travail sur l'exposé t'a aidé pour parler devant tes camarades en classe ? (Exemple : pendant un autre exposé ou pendant un débat).

Oui

Non

Annexe 11 : Questionnaire à destination de l'enseignante

Questionnaire sur la méthode SEMO

Dans le cadre de mon mémoire de recherche, voici un questionnaire sur la séquence menée en stage concernant le langage oral (les exposés). Je vous remercie par avance pour le temps que vous allez y accorder.

1. Connaissez-vous la méthode "SEMO" (Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral) ?

Oui

Non

2. Si oui, avez-vous déjà mené une séquence de ce type, pour un apprentissage de l'oral ?
(Si non, veuillez passer à la question 3).

.....

3. Pensez-vous que cette méthode permet un apprentissage explicite du langage oral ?

Oui

Non

4. Pourquoi ?

Methode complète avec une grille explicite des attendus. Les élèves sont facilement entrés dans les activités proposées et ont su améliorer leur exposé oral.

.....

5. Concernant les supports utilisés (carnet de bord, grille de co-évaluation), les avez-vous trouvés adaptés pour des élèves de cycle 3 ? Pourquoi ?

Oui à condition d'expliciter clairement le vocabulaire nouveau.

6. Selon vous, faut-il changer ou améliorer cette séquence ?

Oui

Non

7. Si oui, que faudrait-il changer ou améliorer ? (Cela peut concerner le matériel utilisé ou les phases des séances par exemple).

Pensez-vous remettre en place cette méthode lors d'un nouvel apprentissage de l'oral ?

Oui

Non

Pourquoi ?

En faisant des groupes de besoin en Apc

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms