



ACADÉMIE
DE CRÉTEIL

*Liberté
Égalité
Fraternité*

LES RAPPORTS DE L'ACADÉMIE DE CRÉTEIL



Observatoire des pratiques — en éducation prioritaire

2019 - 2020

L'ORAL EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

SOMMAIRE

INTRODUCTION

P. 8

1

PLACE ET RÔLE DE L'ORAL : TÉMOIGNAGES ET REPRÉSENTATIONS

P. 10

1.1. L'oral pour communiquer, comprendre et être compris	10
1.1.1. Faire entrer dans le langage	10
1.1.2. Exprimer, s'exprimer : construire un groupe	11
1.1.3. Comprendre, partager et vérifier la compréhension	12
1.2. L'oral pour maîtriser la langue et articuler sa pensée	14
1.2.1. Des exigences langagières	14
1.2.2. Des difficultés constatées des élèves, des responsabilités invoquées	15
1.2.3. Penser à voix haute et penser l'oral comme objet : des dimensions plus en retrait en dépit de capacités reconnues aux élèves	17
1.3. L'oral pour mieux-être	20
1.3.1. Des attentes des familles	20
1.3.2. Des craintes et des appréhensions des élèves	21
1.3.3. Prendre confiance en soi, pouvoir être fier de soi	23

2

L'ORAL DANS LES PRATIQUES : RÉALITÉS DE L'ÉCOLE

P. 25

Guide de lecture25

2.1. Des mots pour le dire26

	2.1.1. Développer son langage26	2.1.2. Du langage pour raconter40	2.1.3. De la mise en voix à l'éloquence53
JALON 1	2.1.1.1. Créer des situations pour permettre à l'élève de se familiariser avec de nouveaux mots26	2.1.2.1. Créer des situations pour permettre à l'élève de restituer des éléments d'une histoire entendue, répéter des phrases ou des formules40	2.1.3.1. Créer des situations pour permettre à l'élève de réciter par cœur une comptine (en Maternelle), un poème53
JALON 2	2.1.1.2. Créer des situations pour permettre à l'élève de connaître différentes structures syntaxiques et les utiliser en situation30	2.1.2.2. Créer des situations pour permettre à l'élève de raconter une histoire entendue ou lue, la mimer, la commenter, la transformer, jouer et manipuler41	2.1.3.2. Créer des situations pour permettre à l'élève de mettre en voix un texte, l'interpréter oralement en utilisant les ressources de la voix et des gestes54
JALON 3	2.1.1.3. Créer des situations pour permettre à l'élève de devenir conscient de la polysémie des mots, connaître le vocabulaire spécifique des différentes disciplines, disposer de tournures et de stratégies pour guider la compréhension de l'interlocuteur37	2.1.2.3. Créer des situations pour permettre à l'élève de produire un récit oral, s'appuyer sur un travail collaboratif entre élèves pour mettre au point un récit, vérifier sa compréhension46	2.1.3.3. Créer des situations pour permettre à l'élève de travailler l'oral par la création personnelle, se familiariser avec les ressources de l'éloquence, connaître la signification des gestes, des distances, des postures57

2.2. Transmettre et dialoguer pour apprendre par et pour l'oral64

	2.2.1. Du dialogue enseignant / élèves en classe64	2.2.2. Des travaux de groupes88	2.2.3. Débats, discussions institutionnalisées, conseils d'élèves 104
JALON 1	2.2.1.1. Dialoguer avec les élèves : savoir limiter son temps de parole, offrir une place véritable aux propos des élèves par un questionnement très ouvert64	2.2.2.1. Mettre les élèves en îlots : définition de la tâche à effectuer, du résultat attendu, du temps imparti88	2.2.3.1. Organiser des débats pour répondre à une demande 104
JALON 2	2.2.1.2. Porter une attention particulière à la passation des consignes, des méthodes et à la reformulation70	2.2.2.2. Créer les conditions d'une collaboration : préciser les rôles, l'objet du travail, prévoir une fonction de conseil96	2.2.3.2. Assurer la régulation et la pertinence des débats : formulation d'un sujet de controverse, d'une question ouverte, d'un problème ; préparation documentaire du débat par les élèves 106
JALON 3	2.2.1.3. Faire des retours spécifiques, explicites et sélectifs, sur le travail réalisé en utilisant des termes positifs pour donner confiance79	2.2.2.3. Prévoir des moments de restitution équitable et ciblée (avec un objectif pour l'enseignant) 100	2.2.3.3. Exploiter un débat pour confronter les arguments et faire évoluer les jugements 112

2.3. Des retours pour progresser 119

	2.3.1. Proposer un modèle et des perspectives de progrès119	2.3.2. Évaluer en classe 132	2.3.3. Évaluer en dehors du cours 139
JALON 1	2.3.1.1. Avoir un langage mesuré et modélisant119	2.3.2.1. Proposer une évaluation par type de compétence(s) visée(s) 132	2.3.3.1. Proposer des oraux de DNB blancs 139
JALON 2	2.3.1.2. Choisir le moment de correction, exploiter l'erreur, signaler les formulations et les opérations langagières ou spontanées intéressantes (reformulation, explications etc.) 122	2.3.2.2. Déterminer et utiliser collectivement des critères de réussite 133	2.3.3.2. Évaluer sur les bulletins scolaires des compétences orales 143
JALON 3	2.3.1.3. Organiser des moments de métacognition 129	2.3.2.3. Ritualiser des moments d'autoévaluation systématiques, organiser des entretiens bilans individualisés 135	2.3.3.3. Proposer en équipes pédagogiques des oraux évalués et ritualisés tout au long des années de collège 144

CONCLUSION

P. 153

ANNEXES

Annexe 1. Les réseaux visités en 2019-2020	156
Annexe 2. La charte de l'observatoire	157
Annexe 3. Protocole de visite de l'observatoire (2019-2020)	158
Annexe 4. Liste des sigles utilisés	161
Annexe 5. L'oral dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (extraits, passages soulignés par nous)	162
Annexe 6. Bibliographie	167
Annexe 7. Liste des observateurs 2019-2020	183

Introduction

Insaisissable oral¹

Faculté universelle, le langage se déploie au plus intime de la famille. On y verbalise peu ou beaucoup, on y parle avec ou sans accent, on raconte le monde, on en discute, ou bien l'on s'en tient aux préoccupations matérielles et quotidiennes. Ni l'enfant, ni même l'adulte parfois ne se rend compte de la puissance du dévoilement par l'oral. L'oral expose, situe, dit quelque chose de soi, de l'image que l'on veut donner de soi et de sa propre représentation d'un interlocuteur.

L'oral ne permet pas le recul de l'écrit. Lis tes ratures !² C'est là même ce que l'oral interdit, le remaniement silencieux d'un message, d'un récit, d'une opinion. L'oral, plus encore que l'écrit, est un lieu d'insécurité dès lors qu'on se confronte à d'autres, au-delà des familiers ou des pairs.

Se préparer à parler, c'est consulter son dictionnaire intérieur, parler c'est aussi interpréter les signaux non verbaux de son interlocuteur, parcourir à nouveau un répertoire personnel et syntaxique pour adapter la suite du message. C'est ensuite écouter une réponse et anticiper la sienne propre. L'oral met ainsi en jeu des opérations d'une insoupçonnable complexité³. Il nous contraint à l'ubiquité quand l'écrit nous invite à la pause.

Plus, ou mieux voudra-t-on dire, et plus l'opération sera complexe. De celui qui pense à voix haute, on entendra ainsi les hésitations, les amorces, les reprises, le familier à côté du conceptuel. Mais dans tous les cas, l'oral trahit l'émotion, reflète du savoir ou de l'incurie dans l'imédiateté de l'échange.

L'oral, apparemment partagé, est ainsi plus discriminant et clivant que l'écrit. Mal maîtrisé, il fait stigmatiser.

De cet objet complexe, il appartient à l'École de se saisir, comme outil de socialisation notamment scolaire, comme outil d'enseignement et d'évaluation, comme vecteur mais aussi objet d'apprentissage : comment dire ?

Relégué par l'écrit, le travail oral a connu à l'École une histoire à éclipses⁴. Mais, souvent ignoré, il fait retour.

« Comprendre, s'exprimer (...) », « communique(r) et argumente(r) à l'oral de façon claire et organisée ; adapte(r) son niveau de langue et son discours à la situation, (...) écoute(r) et prend(re) en compte ses interlocuteurs », être capable d'« effectuer une prestation » orale, pouvoir « exprime(r) ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. (...) apprend(re) à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence » : telles sont, concernant l'oral, les compétences à développer au cours de la scolarité obligatoire des élèves. Elles sont énumérées dans les domaines 1, 2 et 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture⁵. Les instructions ou programmes officiels soulignent la place de l'oral dans les apprentissages. Les repères annuels de progression précisent les niveaux de maîtrise attendus. Le « Grand Oral » au baccalauréat évaluera des acquis à la fin des études secondaires.

1. Jean-François Halté & Marielle Rispaïl évoquent l'oral comme « non objet, (...) espèce d'Objet Verbal Mal Identifié » dans leur ouvrage paru en 2005, *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, L'Harmattan, Paris, p. 12 et « L'oral : un fantôme omniprésent, ou un cadavre encombrant pour la didactique ? » : c'est ainsi que l'interroge Elisabeth Nonnon dans une publication de 1992, in *Innovations* n° 23-24, CRDP de Lille, pp. 9-22.

2. Inspiré de l'analyse du discours de réception du prix Nobel de littérature prononcé par Patrick Modiano en 2014, analyse proposée par Michel Grandaty et Jocelyne Guégano dans une conférence donnée en 2015 à Miélan et intitulée *L'oral, objet d'enseignement*. Ces derniers évoquent pour leur part la formule « Relis tes ratures ».

3. Voir schéma, Annexe 6 : commenté par Sylvie Plane lors de sa conférence à l'Institut français de l'éducation (Ifé), il a été conçu par Willem J. M. Levelt et publié en 1993 dans *Speaking from intention to articulation*, Cambridge Massachusetts (EU), MIT Press.

4. Nonnon Elisabeth, 2011, L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français in *revue Pratiques*, 149-150 | 2011, 184-206.

5. Cf. Annexe 5.

Travailler l'oral fait donc l'objet d'une demande sociale pressante : communication harmonieuse, pacifique et citoyenne, civilité, intégration des enfants issus de l'immigration, performance personnelle et professionnelle.

À cette demande, l'École doit répondre. Certes, « ça parle » à l'École. Mais l'oral n'y advient que si « on lui adjoint un objectif d'enseignement / apprentissage (et qu') on ne réduit pas (la parole) à de la simple communication sociale »⁶. L'oral est au cœur du métier enseignant une pratique capable de faire dire et entendre une maîtrise de la langue et le cheminement d'une pensée adressée, au-delà de la communication. C'est à ce prix que l'École travaille à la montée en qualification mais aussi au renforcement du lien social, de ce qui rassemble et protège en assurant la reconnaissance des uns par les autres⁷.

Dès lors, comment favoriser, développer en classe des pratiques de l'oral capables de répondre à cette demande, mais aussi de réduire les inégalités et améliorer les conditions de réussite en éducation prioritaire ?

C'est en partant des témoignages recueillis et des pratiques observées que nous tenterons d'apporter une réponse à cette question.

Elle a guidé nos travaux cette année et l'observation de dix réseaux REP et REP+ de l'académie de Créteil, visités du 2 décembre 2019 au 5 mars 2020.

Ils ont été désignés par les directions académiques de l'Éducation nationale des trois départements de l'académie de Créteil. Parmi eux, six sont situés en Seine-Saint-Denis, deux en Seine-et-Marne et deux dans le Val-de-Marne. À tous leurs pilotes, inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), principaux des collèges, inspecteurs d'académie – inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) référents, ont été envoyés la charte et le protocole de l'observatoire des pratiques en éducation prioritaire.

Grâce à eux et aux coordonnateurs des réseaux, nous avons observé 68 séances de classes de la maternelle au collège, des temps d'activités des élèves en dehors de la classe habituelle, en ateliers ou au CDI. Nous avons écouté les témoignages de 116 écoliers ou collégiens, 55 parents d'élèves, 97 enseignants, 13 personnes chargées de l'accompagnement social, de santé ou de la Vie scolaire, 29 pilotes, 18 directeurs d'école, 14 coordonnateurs ou conseillers pédagogiques de circonscription et, le cas échéant, partenaires extérieurs.

Ils nous ont accordé leur confiance et nous ont le plus souvent permis de réaliser des enregistrements de nos entretiens. Leurs paroles ont donc été très rigoureusement recueillies. De très nombreux enseignants et parents d'élèves nous ont autorisés à filmer des moments de classe et ont accepté ainsi une très inhabituelle exposition. Aux enquêtés comme aux enquêteurs, aux enseignants qui nous ont ouvert leurs classes nous adressons nos plus vifs remerciements, ainsi qu'à Monsieur le recteur qui a bien voulu nous proposer ce sujet d'étude.

C'est à eux tous que nous dédions ce document. Il ne prétend pas à la rigueur scientifique des travaux de recherche universitaires, menés à une échelle plus grande et sur une durée plus longue. Il a néanmoins l'ambition de devenir un outil de travail, d'ouvrir à la discussion des professionnels, enseignants, formateurs, cadres, et de guider la réflexion de la communauté éducative.

Il est structuré par quelques questions essentielles.

1. Quels sont la place et le rôle de l'oral en classe selon les témoignages recueillis ?
2. Quelles sont les pratiques de l'oral au cœur de la classe et quels sont leurs enjeux ?

6. Citation de la p. 23 de *Apprendre à parler, parler pour apprendre. L'oral à l'école primaire* publié sous la direction de Marielle Rispaïl, 2009, Nice, CRDP de Nice éditeur.

7. Cf. Serge Paugam, *Le lien social*, 2008, Paris, Presses Universitaires de France (PUF).

1. PLACE ET RÔLE DE L'ORAL : TÉMOIGNAGES ET REPRÉSENTATIONS

L'oral en classe, à quoi ça sert ? À chacune de ses visites dans un REP ou REP+, l'observatoire des pratiques en éducation prioritaire a posé la question à ses interlocuteurs disponibles : enseignants, élèves, parents d'élèves, personnels de Vie Scolaire, PsyEN⁸ et pilotes. Les premiers ont été interrogés sur les capacités reconnues aux écoliers ou collégiens. Tous ont été questionnés sur ce qu'ils considèrent comme un oral réussi à l'école, mais aussi sur les difficultés persistantes ressenties en situation de travail à l'oral. À notre demande, des enseignants, et des écoliers et collégiens ont évoqué leurs meilleurs, et leurs pires souvenirs d'oraux.

De la somme de ces réponses émergent des représentations diverses de l'oral. S'il apparaît d'abord comme un vecteur de communication ou de compréhension pour les élèves et les enseignants, ces derniers lui attribuent d'autres visées : la maîtrise de la langue et plus secondairement l'articulation de la pensée. En revanche, l'oral revêt pour les familles une plus forte dimension psycho-sociale en termes d'affirmation de la personnalité et de confiance en soi.

1.1. L'oral pour communiquer, comprendre et être compris

Travailler la communication pour comprendre et être compris est le premier rôle de l'oral pour les enseignants que nous avons rencontrés et notamment ceux de l'école maternelle. L'oral a pour objectif de faire entrer dans le langage, de socialiser, d'enseigner les bénéfiques à retirer de la compréhension.

1.1.1. Faire entrer dans le langage

« Certaines mamans jeunes ne parlent plus à leur enfant. Et les enfants n'ont plus le langage, ils ne sont plus dans la compréhension ou pas encore » constate une directrice d'école maternelle. Une de ses collègues, dans un autre réseau remarque *« de jeunes enfants qui, de plus en plus, arrivent à faire les choses sans passer par l'oral. (...) Ils communiquent par gestes entre eux. Au lieu de vous appeler, ils vont taper sur l'épaule, (...) vous montrer les choses au lieu de demander. On le voyait exceptionnellement il y a quelques années et là, ça commence à se généraliser, même dans d'autres secteurs, et c'est une problématique du langage, du lien avec la mère. Je dis la mère, mais ça peut être (aussi le père). (...) Ça ralentit énormément les choses, on perd un temps fou avant d'entrer dans les compétences de la Petite Section. Il y a un écart qui se creuse (entre les élèves) »* dit la même directrice.

Des orthophonistes du PRE remarquent aussi *« des mamans (...) fatiguées. Donc (...) elles mettent devant la télé ou font à la place de l'enfant »*.

8. PsyEN : psychologue de l'Éducation nationale

Les causes sont difficiles à identifier. « *Ça n'est pas un problème de bilinguisme. Les mamans ont oublié qu'il faut parler au bébé pour créer une communication* ». Certaines « *sont issues de la première génération de l'immigration* », nous dit une directrice. Peut-être, pour ces jeunes mères venues de pays où l'enfant est socialisé par toute une communauté féminine, une transmission par des femmes âgées s'est-elle perdue. Celles-là manquent désormais de repères au sein d'une famille nucléaire subie.

À ces enfants de « *3-4 ans, mais aussi à certains écoliers de Moyenne Section, il faut parler d'abord d' (eux)-mêmes au quotidien. "Là tu tapes sur le clavier". L'enfant ne va pas nous répondre, ni même répéter, mais on aura verbalisé l'action* », dit une directrice. Une autre enseignante passe « *par une relation très, très affective* » pour « *débloquer cette envie de parler, de communiquer* ». Des orthophonistes du PRE viennent en appui. Ils apprennent aux mamans à dire aux enfants avec des gestes simples. « *Je te change, je te mets un pull. C'est un pull-over, c'est un pull-over rouge* », par exemple.

À ces enfants auxquels il faut donner une place, **dire aussi « Je ne t'ai pas compris » est essentiel pour susciter le langage.**

1.1.2. Exprimer, s'exprimer : construire un groupe

On comprendra aisément que la communication pour « *exprimer, s'exprimer* » soit pour les enseignants et pour les élèves la première dimension de l'oral en classe.

Pour les professeurs des écoles, qu'un élève puisse « **exprimer ses besoins, ses demandes** » est une condition essentielle du travail en classe. « *Ça paraît parfaitement anodin, mais on a des enfants qui préfèrent se faire pipi dessus plutôt que de demander d'aller aux toilettes (...). L'enfant doit comprendre qu'on est dans une relation d'échanges. On n'est pas dans sa tête pour savoir ce qu'il veut* » dit une enseignante en CP. Le travail en classe consiste d'abord à établir la confiance nécessaire à l'expression des besoins. La capacité des élèves à l'accorder est reconnue. Qu'un élève n'ose pas exprimer une demande, très vite « *ça n'arrive plus* », dit la même enseignante.

Mais au-delà, il s'agit pour les professeurs des écoles - paroles d'enseignants - de « **construire le groupe** », « *s'unir, créer un sentiment d'appartenance, verbal comme non verbal* » qui passe aussi par le partage d' « *émotions* » exprimées.

Deux professeurs en Maternelle organisent à cette fin des « *journées d'intégration* » pour leurs classes de Petite, Moyenne et Grande Section regroupées, pour favoriser un tutorat informel des uns par les autres. Tous – ATSEM comprise - partent en classe découverte à la campagne pendant cinq jours en octobre, à près de 300 km de là. C'est l'occasion de faire connaissance et tisser des liens privilégiés.

Ces enseignantes ont également « *fait le choix d'être à la cantine. C'est encore plus facile pour solliciter (notamment les plus timides) car le moment (...) est différent du (temps de) classe* ». L'objectif, c'est l'échange d'abord, qu'il soit quotidien ou plus réflexif pour que les enfants deviennent « *acteurs de leur journée. Un enfant qui va échanger, qui va parler avec nous ou avec les autres, il va être présent, c'est un enfant qui sera là, qui fera, pas toujours bien, pas toujours tout, mais il aura fait sa journée d'élève* », dit une enseignante. Il aura pu dire ses besoins, mais aussi raconter, expliquer, décrire, ou donner son point de vue.

La socialisation constitue donc un socle des apprentissages.

Les enseignants du Second degré la formulent moins fréquemment mais des élèves ne s'y trompent pas : l'oral, ça sert à « *regrouper la classe, rapprocher les élèves de la classe, pour une meilleure ambiance* » a résumé une collégienne. Un de ses camarades identifie une visée plus scolaire : l'oral sert à échanger des connaissances, « *communiquer plus facilement pour un exercice, par rapport au professeur et aux camarades* », dit-il.

À l'évidence, les élèves qui évoquent la socialisation sont ceux qui travaillent fréquemment en coopération selon le choix du professeur.

Les pilotes évoquent moins souvent la dimension socialisatrice de l'oral. Pour un Principal, l'oral sert à *construire un citoyen à travers ses émotions (etc.) entrer en négociation*. Celui-là promeut le « *CVC (et) des classes coopératives* » dans son collège.

Pour les personnels de Vie scolaire ou de direction, la socialisation des élèves passe sans surprise par la formation des délégués de classe, voire la médiation par les pairs. Elles ne sont pas si nombreuses dans les réseaux observés.

1.1.3. Comprendre, partager et vérifier la compréhension

Communiquer est la fonction de l'oral la plus fréquemment évoquée par les enseignants et leurs élèves. Mais pour ceux-là, sa dimension de compréhension revêt bien plus d'importance.

L'oral sert donc à **manifester sa compréhension pour mieux échanger et partager**. On travaillera à l'oral pour « *se comprendre, comprendre les pairs et pas seulement l'enseignant* », « *c'est primordial dans les premières relations* », nous disent des professeurs en maternelle. On croise ici la socialisation.

Elle reste d'actualité à l'école élémentaire. Une écolière de CM1 évoque ainsi sa classe qui accueille régulièrement des élèves scolarisés en ULIS pour des séances de lectures. Parmi eux, Antoine⁹ : « *Quand il s'énerve, il peut être très méchant* », dit-elle. Une fillette un jour l'a exaspéré. L'enseignante a demandé attention. Désormais, nous raconte la petite, « *on lui dit "Agnocéo", Bonjour, parce qu'il aime bien qu'on lui dise ça le matin quand on le voit, ça le fait du bien et nous, on lui dit ça tous les jours* » (sic). Le langage, l'empathie, signent la **compréhension d'un comportement**.

Au-delà, il s'agit d'**entendre le monde par l'observation et le questionnement**.

On s'interroge sur les phasmes ou d'autres créatures. Une élève de CM1 en témoigne : « *Par exemple hier, on a parlé des huîtres et en parlant des huîtres, on a aussi parlé des perles (...) Moi, je savais pas que les huîtres, c'était des coquillages et des p(e)tits animaux de mer qui nageaient quand i(ls) voulaient. Moi, je savais pas que les coquillages, ça marchait, ça se déplaçait. Moi, j(e) croyais que c'était la mer qui les déplaçait. (...). Quand on fait cuire les moules, ça les tue et (on a appris) qu'on ne doit pas manger un coquillage mort. La maîtresse a expliqué comment on vérifie qu'une huître est bien vivante* ». Elle nous l'explique. À l'évidence, les oraux de « découverte » réjouissent des écoliers qui ont bien identifié l'école comme lieu d'apprentissage.

L'oral permet donc de faire comprendre et vérifier la compréhension.

9. Le prénom a été changé.

De nombreux enseignants font ainsi reformuler des contenus, des textes, des consignes. C'est le « *moyen de savoir si l'élève a compris ce que l'on a fait* » avant d'aller plus loin : « *La compréhension passe par l'oral, c'est le préalable à l'écrit* », nous ont dit des enseignants.

Des parents en témoignent et plus encore des pilotes : « *La compréhension, c'est bien entendu une priorité absolue : c'est toute la difficulté de l'enseignement de l'oral* ». Mais l'oral présente aussi des atouts.

« ***Si l'élève écrit pas bien, si on comprend pas, c'est mieux à l'oral. L'oral, ça aide*** », dit une mère. Pilotes, enseignants, personnels de Vie scolaire sont plus nombreux à partager cette opinion. Une CPE qui participe au jury d'oraux blanc au DNB, considère que « *les élèves réussissent à s'exprimer plus facilement à l'oral qu'à l'écrit. Ça c'est certain* ». Effectivement, les résultats aux oraux du DNB sont souvent bien plus élevés que ceux des épreuves écrites. L'oral propose des sujets plus attendus : présentation du stage, d'un EPI¹⁰, présentations dans le cadre de Parcours (artistique, Excellence, Avenir, Santé). Des réseaux organisent des sessions d'oraux blancs. Mais beaucoup d'élèves encore « *préparent leurs oraux de stage par cœur (et) c'est à double tranchant, cela n'assure pas de leur maîtrise de l'oral* », dit un enseignant.

Même si l'oral est souvent évoqué comme un moyen de valoriser les plus faibles, il ne fait guère l'objet de concertations, conseils d'école ou conseil d'enseignement. On y songe. Une certaine « *pression institutionnelle* » est désormais ressentie.

Le sujet est plus coutumier en UPE2A, en ULIS, en langues vivantes. Mais leurs professeurs ne font guère école dans leurs établissements. Dans les classes ordinaires, c'est plutôt le souci de mettre en réussite les élèves dys qui mènent à une réflexion sur l'oral. Il pose « *la question de l'inclusion, (doit) faciliter les apprentissages* », dit une Principale. Pour des élèves en difficultés, certains privilégient ainsi l'évaluation à l'oral.

L'oral serait aussi un « *outil de travail essentiel pour les élèves fragiles quand ils doivent passer à l'écrit* », « *un moyen d'(y) arriver* » : dire un discours permettrait plus facilement de l'écrire ensuite. La transposition reste pourtant difficile. Certains y parviennent, d'autres non. Des enseignants en témoignent. Nous avons vu un élève de 5^e verbaliser un raisonnement pertinent en mathématiques mais se trouver interdit au moment de la rédaction. L'« *écart entre l'élaboration orale et la pauvreté de l'écrit* » est régulièrement souligné dans des bulletins scolaires, selon une Principale.

En effet, l'oral procure des surprises, dans certains contextes. Elles soutiennent la confiance des enseignants dans les capacités de réussite de leurs élèves. Des questions très ouvertes, la mise en voix d'un discours, peuvent dévoiler des capacités. Des observateurs ont pu le constater. Un élève apparemment passif, écroulé sur sa table, réalise une superbe prestation quand son tour vient de parler.

Mais, ouvrir l'horizon de travail suppose une grande confiance en soi de l'enseignant. Pour des enseignants débutants en éducation prioritaire, le souci de la gestion de classe fait obstacle. Un oral d'élève suffisamment long ou suffisamment libre n'a pas été souvent observé.

10. Enseignement Pratique Interdisciplinaire

1.2. L'oral pour maîtriser la langue et articuler sa pensée

Si l'oral pour les enseignants est d'abord un outil de communication qui vise la compréhension et sa vérification, il est, un peu plus secondairement, un vecteur de la maîtrise de la langue. Dans ce domaine, les exigences langagières restent fortes. Les difficultés attribuées aux élèves le sont tout autant et dépassent de beaucoup les capacités reconnues aux élèves. Bien parler pour argumenter, discuter, penser est une des attentes des enseignants. Pourtant, l'oral comme objet d'apprentissage est peu travaillé.

1.2.1. Des exigences langagières

« **Améliorer la compréhension par l'enrichissement lexical** » : c'est le rôle de l'oral pour une enseignante en maternelle, une conception partagée par de très nombreux professeurs du Premier comme du Second degré. Des élèves ne s'y trompent pas. L'oral, « *ça sert à mieux connaître notre vocabulaire* », nous a dit un écolier en CM1. Ils ne sont pourtant pas très nombreux à insister sur ce rôle de l'oral. Aucun ne nous a parlé du vocabulaire spécifique aux disciplines, assez peu mentionné par les enseignants. Il est « *parfois difficile à acquérir* », a souligné un professeur de collège.

Dès la maternelle, « **s'exprimer par des phrases** », notamment pour reformuler, est une exigence des enseignants. Il s'agit d'apprendre non seulement à manipuler la langue, mais aussi à connaître ses différents registres, leurs conditions d'emploi et ainsi remettre à sa place la langue des pairs : « *On dit pas wesh au début de la phrase* ». « *Adapter son langage à son interlocuteur* » est une visée importante notamment « *si (les élèves) sortent à Paris* ».

« *Un gros facteur d'inégalités et ce qui met en grandes difficultés nos élèves, c'est la façon dont ils s'adressent, dont ils se positionnent vis-à-vis des autres. Ici, on est tous très attentifs à ça. On reprend les élèves sur des choses extrêmement basiques pour leur donner de bonnes habitudes* », dit une Principale.

Un collégien peut en retenir que l'oral « **ça sert à bien parler avec les adultes**. *On ne parle pas pareil avec les adultes. (On emploie) beaucoup de formules de politesse et un langage plus soutenu. Ça nous entraîne aussi* ». Des pilotes en sont témoins et remarquent les efforts de civilité. En stage, et notamment lorsque des entreprises prestigieuses ouvrent leurs portes aux collégiens¹¹, la plasticité langagière¹² progresse.

La maîtrise de la langue orale est une **préoccupation des parents comme forme de représentation de soi**.

Nombreux sont ceux qui déplorent la multiplication des gros mots qui va avec la fréquentation des pairs. Les familles attendent donc beaucoup du travail des enseignants : « *C'est important de pouvoir discuter, prendre la parole, faire des phrases complètes, avoir du vocabulaire, c'est très important pour les enfants. C'est vrai que de nos jours, c'est pas évident d'avoir un bon langage correct. Le langage, il est un peu plus familier* ». Nous n'avons pas très souvent entendu évoquer l'importance de

11. LVMH, par exemple, a été nommée aux côtés de la haute Fonction publique.

12. On désigne ici la capacité du locuteur à adapter et recomposer son langage selon les contextes.

l'oral pour l'avenir, la recherche d'emploi. Pudeur ou méconnaissance des stigmates oraux ? Selon les enseignants, les élèves en auraient assez peu conscience à moins de les leur expliciter. De l'oral comme distinction sociale, aucun élève ne nous a parlé. Un langage standard suffirait.

Une mère a dit plus : « *Quand l'enfant, dans sa phrase, on peut comprendre ce qu'il veut dire* » (sic), l'oral est réussi. Mais elle ajoute : « *Certains enfants, on comprend pas, ou pour des problèmes d'orthophonistes ou-, parce que vous savez, déjà nous ici, je parle de notre ville, il y a trop d'immigrés. Automatiquement, on parle une deuxième langue. Tout le monde parle une deuxième langue chez nous, et après des fois, (les enfants) parlent pas très bien la langue française, ou ils mélangent les deux langues* ». Rarement, hormis en UPE2A, le bilinguisme est présenté comme une richesse et rarement le Français est étudié en comparaison d'autres systèmes linguistiques.

Des élèves « *ont un **accent** en fait, l'accent du père (...) ou de la maman* », continue la mère. Accent étranger ou accent banlieue ? Jamais ce dernier, n'a été explicitement évoqué, ni par les élèves, ni par les parents. Très rarement il l'a été par les acteurs de la communauté éducative. « *Ils sont gênés par leur accent* » quand il est étranger, a néanmoins souligné un professeur.

Pour de nombreux écoliers, l'oral sert « *à bien dire les lettres* », à « *bien parler* », à « *parler et expliquer les choses en même temps* », à **répondre** donc **aux normes scolaires**. Des parents le confirment, évoquant volontiers l'oral public, la situation d'examen. « *Il faut qu'ils sachent l'expliquer l'idée, bien poser le sujet de l'exposé, savoir répondre à plusieurs questions* », dit une mère. Dans ce contexte particulier, l'oral est-il plus facile que l'écrit ? La question entre les parents a fait débat devant des observateurs.

1.2.2. Des difficultés constatées des élèves, des responsabilités invoquées

Or les difficultés des élèves sont grandes. Ces derniers les évoquent parfois. De nombreux enseignants, CPE parents ou pilotes s'en alarment.

Selon une enseignante de Petite Section, « *certaines ne voient pas trop l'intérêt de nos demandes, où on veut en venir, ils n'ont pas le lexique* ». Un de ses collègues, à l'école élémentaire affirme qu'« *on manque de vocabulaire (ici) : c'est quelque chose que l'on a depuis pas mal d'années (...) Que les enfants (l') acquièrent* », est donc son objectif majeur.

Des professeurs au collège font les mêmes constats : « *Finalement même quand ils passent par l'oral, certains manquent de plus en plus vocabulaire. Même les questions qu'ils veulent poser, ils ne sont plus capables de les reformuler. Je pense que j(e) suis pas la seule à remarquer ça* », dit une professeure d'Histoire Géographie.

Les personnels de Vie scolaire voient des élèves en souffrance : « *Parfois, ils ne comprennent pas du tout c(e) qu'on leur demande et (...), le **sentiment d'échec** il vient que de là* », dit une CPE. Et d'ajouter : « *Du vocabulaire simple peut ne pas être compris. Je dis ce matin à un élève "Tu es vraiment pénible !". (Sa réaction :) "Mais ça veut dire quoi, pénible ? On me le dit tout le temps, mais ça veut dire quoi, pénible ? Et j'ai senti qu'il (ne) se moquait pas de moi. Ça veut dire quoi, en vrai ? Même un mot simple qu'il entend souvent, il osera pas dire : Ben, je comprends pas, en fait* ». Consulter un dictionnaire ? « *Ça prend du temps. Aller chercher, c'est difficile. (...) Et je ne sais pas s'ils sont capables d'identifier les ressources. Parfois, c'est compliqué pour eux* », dit-elle.

Ces élèves, des observateurs en ont rencontrés. Parmi eux, l'un a dit qu'il « *manque les mots* », un autre « *c'est pas le bon mot. (Mais) le bon mot, c'est quoi ?* ».

Les difficultés s'étendent à **la syntaxe**. Tous le constatent. Un collégien reçu en entretien a résumé le problème avec une psychologue de l'Éducation nationale : « *Si c'est une phrase, ça va, si la phrase n'est plus simple, ça va plus* ».

La compréhension est donc une gageure, s'exprimer en retour, une prise de risque ou un aveu de faiblesse. La violence est possible¹³. Devant ces difficultés persistantes, des responsabilités sont invoquées, plus ou moins explicitement, parfois renvoyées des uns vers les autres.

Des facteurs socioculturels : « *La maîtrise de la langue française. On sait très bien que certains de nos élèves, rentrés chez eux, ne vont pas spécialement s'exprimer en Français. Ils vont pratiquer la langue maternelle* », dit un Principal. Une enseignante de TPS incrimine des familles qui « *f(eraient) passer leur culture avant la langue française* ». Devant des observateurs, une intervenante en OEPRE¹⁴ enjoint à des mères qui viennent apprendre le français de parler notre langue à la maison. Du bilinguisme ou de l'écart entre le français de la maison et celui de l'École les élèves ne parlent pas très souvent. Il n'est pas simple d'« *employer en classe des mots qu'on ne réutilise pas au dehors* » a pudiquement fait remarquer un seul écolier.

Des pilotes incriminent des enseignants, notamment du Second degré.

« *Au collège, il y a encore certains enseignants qui, dans leur positionnement, sont dans une transmission du savoir. Il y a des élèves qui ne savent pas faire une phrase correcte, sujet, verbe, complément, mais à qui les professeurs vont donner des tonnes de vocabulaire (kolkhoze, sovkhoze, etc.) et qui sont même hors programme. Le lexique plus quotidien n'est pas travaillé dans d'autres disciplines que le Français* ».

Apprendre à faire quelque chose, parler, écrire ou transmettre des savoirs, « *c'est la différence entre le paradigme de l'apprentissage et le paradigme de l'enseignement* », dit une IEN. Le premier, tissé de transversalité, ferait défaut.

Responsabilité de l'État ?

Un infirmier déplore « *une pénurie d'ophtalmos dans la région. Il n'y a pas de prise en charge, donc beaucoup d'élèves auraient besoin de lunettes, malgré les relances des familles... Ça les pénalise en lecture, à l'oral* ».

Des pilotes invoquent le défaut de formation des enseignants, le grand nombre de débutants en Éducation prioritaire, un turn-over parfois considérable et le diktat des programmes que beaucoup d'entre eux ressentent. « *Le plus grand frein est l'infantilisation du système. La question du programme revient régulièrement. (À l'entendre) un enseignant ne peut pas faire de l'accompagnement personnalisé car sinon il ne finira pas le programme. Le rapport au temps, aux programmes, aux enjeux d'évaluation ne nous aide pas dans nos relations avec nos équipes* ».

On parle de l'oral, on travaille à l'oral mais guère pour l'oral. Il est partout, nulle part.

13. Cf Alain BENTOLILA, janvier 2007. *Le verbe contre la barbarie – Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Paris, éditions Odile Jacob. Lire notamment le chapitre *Quand les mots viennent à manquer*, pp. 109-127.

14. OEPRE : dispositif Ouvrir l'École aux parents pour la réussite des Enfants.

1.2.3. Penser à haute voix et penser l'oral comme objet : des dimensions plus en retrait en dépit de capacités reconnues aux élèves

En classe, penser à voix haute est une situation peu observée. Beaucoup d'élèves s'absorbent dans une tâche. La verbalisation des opérations qui ont permis d'obtenir tel ou tel résultat a été peu entendue.

Selon des IEN, **rare sont les moments de feed-back¹⁵ ou de métacognition¹⁶**. « *Ça va se limiter à "Qu'est-ce que l'on a fait aujourd'hui ?". Forcément, c'est limité dans la réponse. Est-ce que vous pouvez nous expliquer comment vous avez fait, ça par contre, c'est plus difficile à entendre* », dit l'une d'elle.

Selon une Principale, « *l'idée que des élèves peuvent être en cours, en situation de discuter, d'élaborer en parlant, en faisant un petit peu de bruit, travailler en groupes, n'est pas encore très développée (...). Il y a encore énormément de cours dits dialogués avec des questions réponses qui parfois tournent plus à la devinette qu'à (l'exercice de) son langage oral pour élaborer. Mais je pense que ce n'est pas spécifique à ce réseau. (...) Après, il ne faut pas perdre de vue qu'on a des enseignants plus jeunes en éducation prioritaire (dont la formation initiale n'est peut-être pas assez assurée sur ce point).* »

Du côté des enseignants, la difficulté à faire travailler sur des questions ouvertes, à avoir recours à un travail collaboratif des élèves avant restitution orale est d'autant plus difficile que **la gestion de classe absorbe beaucoup d'énergie**. Les moins expérimentés, notamment, mais pas seulement, craignent la dispersion et se plaignent du manque de concentration des élèves.

À entendre une professeure de l'école élémentaire, l'oral est utilisé pour la « *découverte avant un bilan et un passage à l'écrit. Souvent la relation est frontale avec le maître. Avec de petits groupes on remarque davantage d'interactions entre élèves mais ils se dissipent, donc on revient au frontal* ». Selon une enseignante de Lettres, « *la participation (...)* qui fait de **l'élève « un réceptacle cognitif » est une impasse**. « *(L'élève montre) qu'il est gentil (...)* répond à la question de manière presque automatique - pour faire plaisir au professeur (...) ». Or, pour de nombreux enseignants, une forte participation dans le cadre d'un cours dialogué signe un oral réussi. Le silence, un débat qui tourne au conflit, évoquent leurs pires expériences.

Concevoir **des situations qui permettent aux élèves de penser à voix haute** : des enseignants l'envisagent plus volontiers dans le cadre de projets ou d'options qu'en cours. Quelques professeurs en ont pourtant brisé l'ordinaire.

15. Feed-back (trad.. rétroaction, action en retour) : information donnée à un apprenant en retour de son travail et en vue de son amélioration. Celui qui offre ce retour peut être un enseignant, un groupe de pairs, voire l'apprenant lui-même à l'issue d'un recul critique sur sa production.

Le feed-back peut se borner à indiquer à l'élève si sa réponse est bonne ou non. Mais le feed-back le plus élaboré donne donc des informations multiples sur la nature de l'erreur, les stratégies à mettre en oeuvre pour se corriger, la façon dont il faut s'y prendre pour réussir un travail (cours, documents, technique ou démarche à retravailler). Généralement, le feed-back élaboré informe donc des facteurs de réussite sans donner la « bonne réponse ».

16. La métacognition permet à l'élève d'être plus actif dans son apprentissage, c'est-à-dire de mobiliser l'ensemble de ses ressources pour vivre des expériences d'apprentissage réussies. Pour y parvenir, il doit connaître sa façon d'apprendre, être conscient des étapes suivies et des moyens utilisés pour acquérir des connaissances, résoudre des problèmes et exécuter des tâches. (in GAGNÉ P., LEBLANC N. et ROUSSEAU A. 2009. *Apprendre...une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

Ils privilégient l'échange entre élèves, sans illusion sur la mise en îlots qui ne garantit pas le travail de groupes. Une enseignante de Lettres qui a choisi une « **démarche pédagogique, didactique et philosophique** » propose un retour d'expérience. Les élèves sont mis en « *communauté de réflexion* (sur des documents) *pour répondre à trois questions, ciblées, préparées* » ouvertes. Le temps de classe est adapté : la séance dure une heure et demi dans ce collège. Il s'agit de « *relever les éléments saillants, mis en tension* ». Interrogation des questions, interrogation des mots, partage de la réflexion : le professeur s'interroge avec les élèves, renvoie à des ressources, suscite la coopération. De la confrontation de textes littéraires sur la Grande Guerre surgit ainsi la question (...) « *Une guerre peut-elle être juste ?* ». Des discussions rythment la séance où se tissent l'oral et l'écrit. Qu'ai-je appris ? Quelle erreur ai-je corrigée ? À qui ai-je emprunté une manière de faire, une manière de dire, une idée ? L'élève est invité à faire retour sur son apprentissage, en verbaliser les étapes, les rouages.

Toute séquence aboutit à une **discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP)**, questionnement collectif, jamais joute verbale. L'objectif n'est pas l'éloquence mais le partage de connaissances au service d'une pensée critique.

Dans la classe, des affiches explicitent les rôles tenus tour à tour par les élèves : « *observateur, discutant, écoutant* ». Ils les ont construites. Parfois, « *on se filme et après on voit qui a parlé comment* », dit l'enseignante.

Ces modalités de travail issues de la pédagogie institutionnelle suscitent l'intérêt de certains collègues mais l'enseignant qui l'a choisie en convient : « *C'est inconfortable, parce que c'est épuisant. On ne lâche pas (les élèves). On leur dit : je ne comprends pas, tu peux m'expliquer ? Je ne comprends pas ! (L)a posture n'est pas celle du sachant, c'est celle du maître ignorant. À aucun moment, ils ne peuvent s'échapper : Madame, j'ai pas compris ! T'as pas compris ? Quelqu'un peut l'aider ? C'est une classe coopérative* ».

« *Il faut qu(e les jeunes) sachent parler, s'exprimer, qu'ils comprennent ce qu'i(l)s ont fait sur ce qu'ils ont fait* », dit une mère. Là où il en existe, les **classes coopératives** sont donc soutenues par les parents. Ils constatent des progrès, en termes d'autonomie, de motivation, de langage. Selon une mère, l'oral sert alors à « *réfléchir sur sa pensée* ». Des élèves concernés en témoignent.

Mais l'oral comme objet d'enseignement reste rare.

Des IEN le déplorent : « *J'assiste beaucoup à des séances (...) où le langage est un moyen, mais pas des séances où le langage est une finalité* ». « *L'oral est un outil mais pas un objet d'apprentissage* ». Une représentation voudrait donc qu'on le tienne pour acquis ou à acquérir, par imitation ou imprégnation.

Pourtant, les attentes des parents sont fortes à cet égard. Le bien parler est pour eux associé à la pertinence qu'autorise la compréhension. Paroles de mères, « *savoir exposer, expliquer, discuter un écrit* », c'est le but de l'oral en classe. Or, « *des fois, l'élève, il fait l'exposé, mais ils savent pas exposer et discuter sur l'exposé. Ils savent pas forcément ce qu'ils (ont) écrit* » (sic). « *Mon fils, il sait lire et écrire, mais pas parler* ».

Or, beaucoup de familles et de collégiens attendent que l'École porte à l'éloquence¹⁷, à « la prise de parole en public, surtout en collège », et qu'à cette fin, on « appren(ne) l'argumentation ».

17. Définition d'après le dictionnaire *Robert* :

. Don de la parole, facilité pour bien s'exprimer. → verbe. Parler avec éloquence.

L'oral en classe est souvent entendu dans sa dimension performative. « *S'exprimer à voix haute, être libre de ce qu'on veut dire, d'expliquer une chose au public qui nous écoute, comme ce que je suis en train de faire devant vous* », tel est le rôle de l'oral, selon un collégien. Mais « *ils bloquent sur l'oral* » dit une mère, « *même en Première* ».

« **L'objet va être travaillé davantage** car il y a des demandes de l'institution (...) et il « doit l'être collectivement », remarque une IEN.

Selon des CPC, « *investir l'oral (...) a vraiment pris sens pour les enseignants, (c'est) quelque chose dont ils ont vraiment conscience* ». Mais, dès le cycle 1, l'oral serait « *mis au second plan* », éclipsé par d'autres objectifs : lire, écrire, entrer dans les savoirs disciplinaires. On l'entend « *très très peu dans les APC* ». « *On parle beaucoup des compétences en mathématiques, en français, mais les compétences orales, on en parle peu et les collègues ne sont pas en demande* ».

Une des raisons tient à la difficulté à évaluer l'oral. « *Des grilles d'observation, d'accord, mais à quel moment, pourquoi, dans quel but ?* » dit une jeune titulaire à sa CPC. Beaucoup d'enseignants expriment le même désarroi. Quelques professeurs conçoivent effectivement des grilles d'évaluation, rarement partagées au sein des équipes pédagogiques.

On travaille donc beaucoup à l'oral mais guère pour l'oral.

Quelques ateliers Éloquence font exception : trois seulement ont été observés, réservés à des élèves de 3^e. Ils s'ouvrent par des jeux de langage, mais les élèves, individuellement, s'y expriment assez peu, parfois à partir d'écrits à oraliser. Mais il est vrai qu'ils n'ont été vus qu'à leur tout début, parfois en première séance¹⁸.

Des capacités sont pourtant reconnues aux élèves en Éducation prioritaire.

Pilotes ou enseignants les disent « *très vivant(s), dynamique(s), très spontané(s)* », capables d'« *exprimer une envie* », « *un goût (...), un avis, (...) tenter de le défendre* », mais aussi « *de contester* ». On leur reconnaît alors un certain sens de « *la répartie, (de) la négociation* ». « *L'argumentation peut être très développée* », même s' « *ils sont plus sur la persuasion que sur le fait de convaincre* ».

Ils « *connaissent les codes, qu'ils ne respectent pas forcément en classe, mais en individuel, (oui)* ». Des Principales partagent ce point de vue d'enseignant, remarquent les efforts de politesse. Attention « *à ce qui se passe dans les interstices* » hors la classe, elles corrigent tout manquement, font place à la civilité.

Cependant, la somme des capacités reconnues aux élèves est très inégale et dépend très étroitement des pratiques de chacun.

Les capacités des élèves surgiraient dans certains contextes - le travail en atelier, la discussion régulée - ou selon les postures de l'enseignant : accompagnement, un lâcher prise relatif.

En atelier, il est « *assez surprenant de voir des élèves discrets autant participer à l'oral* » dit un maître RASED. Des professeurs des écoles remarquent qu'« *en situation de débat, les élèves étonnent par ce qu'ils sont capables de faire. Ils écoutent puis reformulent et enrichissent surtout en cycle 3* ».

. Art de toucher et de persuader par le discours. → rhétorique. L'éloquence politique.

. Qualité de ce qui (sans parole) est expressif, éloquent. L'éloquence d'une mimique. Caractère probant. L'éloquence d'un bilan.

18. Voir infra, partie 2.1.3.

« Le débat, si les enfants sont outillés (en amont) alors ce n'est pas très difficile » dit une autre. « Même les élèves en difficultés, on ne les reconnaît pas quand on lâche prise, on voit justement tout l'effet de surprise qu'on n'a pas quand tout est cadré, bridé » souligne un professeur de collègue. « Mais c'est pas évident d'être capable de lâcher prise et anticiper tous les problèmes, d'éviter les dérapages », ajoute-t-il.

Le dévoilement des capacités est la rançon de la prise de risque. Là est toute la difficulté du travail pour l'oral.

1.3. L'oral pour mieux-être

Les familles sont assez loin de ces considérations pédagogiques. Si leurs attentes sont fortes en termes de réussite en général, beaucoup de parents espèrent de l'oral en classe le développement de la confiance en soi chez leurs enfants. En effet, quand il s'agit de prendre la parole, les craintes des élèves sont souvent très fortes. Beaucoup considèrent donc qu'un oral réussi est d'abord un oral qu'on a osé.

1.3.1. Des attentes des familles

« **Désinhiber** (les enfants) » ; « **dépasser sa timidité** », « être à l'aise ». C'est ce qu'attendent la plupart des parents de l'oral en classe. Leur attente porte essentiellement sur trois compétences psychosociales : prendre confiance en soi, savoir gérer son stress et mieux communiquer.

Le travail de maîtrise de la langue n'est souvent considéré que dans cette mesure. Ne sont pas évoqués d'autres apprentissages, fondateurs d'une « culture générale » et d'une certaine aisance à discourir. C'est la posture finale de celui qui est assez sûr de lui pour s'exprimer que semblent d'abord viser les parents. L'École doit « (...) les préparer pour le bac, pour la vie professionnelle », certes, mais aussi donner de l'assurance.

La plupart des parents ont confiance dans l'institution scolaire. Ils sont nombreux à évoquer la bienveillance des enseignants et notamment **l'évolution du statut de l'erreur**, qui n'est plus considérée comme une faute.

« La maîtresse conseille de demander (...), les profs sont gentils », dit la mère d'une fillette vite apeurée et plutôt en difficulté. Une autre évoque « la prof de Français (qui) met en confiance ». Même quand l'enfant « répète et ne change que deux mots, elle dit que c'est intéressant ». « C'est important pour les timides », conclut une maman inscrite à l'OEPR. Certes, il peut arriver « des expériences moins heureuses avec des maîtresses », mais la remarque est isolée.

Face à l'écrit dont on ressent plus vigoureusement les normes, l'oral à l'École semble apporter du concret, une respiration, un lien, une liberté. Certains parents livrent même une vision assez enchantée de la classe. « C'est pour dépasser sa timidité. Il y a des enfants qui sont vraiment timides, mais si tout le monde parle et qu'ils font des erreurs entre eux, ils vont rigoler, après (l'enfant) va dépasser sa timidité. C'est le cas de mon fils. Il était réservé, mais là, je vois que ça a changé ».

On ne niera pas l'effet d'échantillon : les parents que nous avons entendus ont pu se rendre disponibles, accompagnent leurs enfants au mieux. Une mère a ainsi acheté un chuchoteur à son enfant pour la lecture à haute voix. Ils ne font pas partie des familles les plus déshéritées, dont une directrice

nous a dit que l'École était pour eux « *la chose la plus importante des choses secondaires* ». De ces mères qui se sentent « *gênée(s)* » quand leur enfant « *en CE1 (ne) sa(i)t pas lire et (qu') elles ne sa(vent) pourquoi* », nous n'avons rencontré aucune. Une déléguée élue par les familles s'est exprimée en leur nom. Les parents avec lesquels nous avons conversé ont des enfants sans difficultés majeures et qui, de l'École, parlent peu ou prou.

Si beaucoup de jeunes sont avertis de récits scolaires au collège, ils le sont moins à l'école élémentaire, d'autant que leurs mères les interrogent souvent systématiquement. « *En CE2, (...) il donne des exemples quand il a appris un nouveau son. Il explique comment faire pour soustraire* ». Certes, « *ça dépend de la confiance qu'a l'enfant avec l'enseignant* », dit l'une. Mais, « *ma fille en CP, elle était toute timide, on ne l'entendait pas. Là en CM1, j'ai eu son livret, j'ai eu l'impression qu'on parlait d'une autre personne* », dit une autre.

1.3.2. Des craintes et des appréhensions des élèves

Les élèves livrent une expérience plus rude de l'oral en classe. Ils ne sont pas rares à évoquer certaines appréhensions.

Répondre aux questions ne paraît pas insurmontable, quoique... « *Nous c'est en géographie (...). Quand la maîtresse nous interroge, ça nous stresse, parce que tout le temps on se trompe, (...). Parfois elle nous crie* », dit un CM1. « *Si on n'a pas appris la leçon, et ça tombe sur nous et on sait pas quoi répondre... Des fois il prend notre carnet* », rapporte un collégien en 5^e.

« *Contrairement, à ce qu'on imagine, les élèves en éducation prioritaire ne sont pas à l'aise à l'oral* » commente un Principal adjoint. **L'oral reste une opération à risque.**

Certes, elle dépend beaucoup de la relation à l'enseignant, mais aussi de la durée de l'exposition à l'oral, de la perspective d'une notation, de la modalité de la prestation.

« *Par exemple quand on dit une poésie, c'est un peu difficile (...) parce qu'il faut le dire devant tout le monde* » (sic), dit un écolier de CE1, et un de ses camarades de CM1 d'ajouter : « *même si tu la connais par cœur, ça te met quand même le stress parce que c'est devant « toute la classe », « je pense toujours à si j'ai un A ou pas* ». En 5^e viennent des opérations plus délicates, comme justifier. « *Après, si ça dure beaucoup on stresse* », dit un collégien.

Monter sur scène est redouté en atelier théâtre, au début, et le jour de la représentation finale. Entre deux, la crainte s'estompe avec le temps : « *Moi, ça fait deux ans, j'ai fait du théâtre, moi ça me stresse pas comme j'ai déjà vécu la scène* ».

La crainte est plus forte « *s'il y a beaucoup de monde, (et qu') on n'a pas l'habitude* ». En classe, « *on est habitué* », disent des collégiens.

Certains ont acquis des techniques pour diminuer la peur à l'oral et les tiennent d'un professeur : « *On pense à quelque chose qu'on aime* », on « *ferm(e) les yeux ou on fixe un point dans la classe, devant nous* ». « *Bien respirer, se concentrer sur sa respiration* », c'est essentiel, disent-ils.

D'autres conservent **une certaine peur en classe, en dépit de la bienveillance des enseignants**. L'enfer, c'est alors les autres, des pairs. Des élèves et pas seulement des timides, craignent les élèves perturbateurs, ou des leaders, qui ont « la tchatche » et un statut dans le quartier. Quand « *la classe s'est moquée* », ou seulement quelques-uns, est un des pires souvenirs de l'oral cités par les élèves. L'une, en 6^e, parle de « *la peur des autres* ».

« Beaucoup viennent nous voir pour le dire (...) Certains ont pu être témoins de moqueries sans les avoir subi eux-mêmes. Les profs font comme ils peuvent ». Le phénomène est « assez stable (...), lié à l'adolescence et pas à ce collège-là », dit une psychologue de l'éducation nationale. Si le fait semble plus marqué dans le Second degré, des écoliers l'ont également évoqué. Nous en avons été des témoins stupéfaits en entretien avec des Petits de Maternelle.

Des parents le ressentent parfois vivement, décrivent des maîtresses qui protègent, insistent sur l'erreur, très universellement partagée. Mais pour des élèves timides, qui « n'y comprennent rien (et auxquels) la maîtresse conseille de demander », la peine est lourde. « (Ma fille) ne le fait pas car elle a peur », dit une mère, qui explique : « Elle est vraiment timide, même chez nous. Elle a peur qu'on se moque : elle peut dire bonbon à la place de gâteau. Elle dit (que) ça va quand même, (que) les profs sont gentils. (Mais) parfois, elle a honte, elle est gênée ».

Des enseignants portent donc une attention particulière à ces élèves. « On va les solliciter plus directement, individuellement. Un Grand, si on ne va pas le chercher, il ne viendra pas, il aura du mal à s'exprimer. (Parfois) c'est le caractère, c'est familial. Les grands frères étaient pareils. Il y a la sensibilité qui va avec. Il faut aller directement vers eux en relation duelle. Et ensuite on élargit le cercle » dit une enseignante de Maternelle.

Au collège, on met parfois les leaders en attente : « Je scanne et je ne veux pas les interroger. Échange de regard qui signifie On sait toi et moi que tu sais. Laisse les autres participer. Après, faut pas brimer non plus. Je ne vais pas me priver d'un super élève moteur qui va m'entraîner le reste de la classe. Il s'agit de répartir de manière homogène la parole, tout simplement », dit un professeur d'Anglais.

Parce qu'en cours dialogué, ce n'est pas toujours si simple, un autre enseignant organise des oraux en tête à tête pour permettre à chacun de s'exprimer. D'autres encore privilégient le travail en îlots. « Après, il faut bien choisir les élèves. Quand il s'agit de préparer la rédaction d'un texte, seuls, ils ont du mal à prendre la parole, mais à partir du moment où ils créent ensemble, ils sont un peu plus rassurés parce que ce n'est pas que leur point de vue et généralement on amène les élèves plus timides à participer », affirme une professeure de Français.

L'observation a toutefois montré des travaux de groupe à faibles interactions entre élèves. Suffisantes, elles surviennent quand le travail coopératif est une véritable culture de la classe, quand des lectures à voix haute, la présentation de travaux, la confrontation des idées ou des résultats argumentés sont habituels, sinon ritualisés.

Mais la réserve reste admise. « C'est aussi un caractère. Certains élèves sont très réservés, et par ailleurs de bons élèves. Ils n'ont juste pas envie de parler », nous a dit une enseignante. Son opinion est souvent partagée, car ces élèves-là obtiennent de bons résultats en oraux blancs. Restent ceux qui « ne comprennent pas », souffrent d'« une accumulation de lacunes » et se condamnent au silence, « un, deux par classe » estime un professeur d'Anglais. Sa pire expérience ? « C'est l'élève qui n'a jamais progressé, qui n'a jamais participé et que j'ai retrouvé d'une année à l'autre et je m'aperçois en 3^e de l'échec, un échec un petit peu partagé, forcément, par beaucoup d'acteurs, les parents aussi, faut pas l'oublier ». Aucun de ces écoliers ou collégiens-là n'a pas été présenté en entretien.

1.3.3. Prendre confiance en soi, pouvoir être fier de soi

De nombreux élèves prennent confiance grâce aux relations de travail créées avec l'enseignant. Mais il faut, **pour nourrir l'estime de soi, une certaine réussite.**

Certes, l'erreur n'est plus une faute. Élèves et parents en ont abondamment témoigné. Ils ont insisté sur l'attention des enseignants, la qualité de l'accueil que la plupart réserve en classe à la parole de l'apprenant. Ainsi, pour certains professeurs du Premier comme du Second degré, un oral réussi adient « *quand les petits (ont) envie de parler, quand chacun trouve sa place dans l'échange collectif, ou que l'élève (va) au bout de son idée, même si elle est fautive* ».

Mais, pour la plupart des **élèves**, la réussite de l'oral est bien plus complexe. Ils **exigent beaucoup d'eux-mêmes.**

« *Nous on aime pas se tromper, surtout quand i(l) y a des personnes qui te regardent* », dit une élève en CM1. Pour d'autres, l'erreur est insupportable. « *On était en train de lire un texte. (...) J'ai fait au moins huit erreurs et quand j'avais terminé, j'ai repensé à ce moment (...) et ça m'a rendu triste. J'(y) pensais (...) tout le temps* ». Le soir, après minuit, « *j'arrivai(s) pas à dormir. Après, à l'école, j'avais de grosses cernes* », dit un garçon de CE1. « *On avait fait des calculs et j'avais fait des erreurs. J'en ai rêvé la nuit* », ajoute une fillette en cycle 1.

C'est le **sentiment de réussite** qui nourrit la confiance en soi.

On a réussi à l'oral, paroles d'écoliers, « *quand on parle bien* », « *quand on prononce bien les lettres* », « *quand on articule bien* », « *quand on a de la voix* », « *quand on récite la poésie et qu'on se trompe pas* », « *quand on donne des bonnes réponses, quand on fait un calcul $20 + 20 = 40$* », « *quand tu dis quelque chose et (que) presque toutes les personnes ont compris d'un coup* ». Les élèves répondent ainsi à des attendus des professeurs au quotidien.

Plus âgés, les collégiens ont parfois des conceptions plus personnelles de la réussite : « *quand on a dit tout ce qu'on pensait, (et qu'on n'a) aucun regret* », « *quand on a fait(t) comprendre ses idées sans forcément les imposer (et qu'on a pu) expliciter et s'exprimer sur son propre avis* », disent des élèves en cycle 4. Le dernier est coutumier des discussions en classe.

Le **sentiment de réussite est donc étroitement dépendant du travail oral proposé aux élèves et dont ils perçoivent des attendus.** Ce peut-être le vocabulaire ou la syntaxe, la manière de dire, le plaisir de l'écoute, le sens, la pertinence, autant de critères de réussite de l'oral qui ne sont **pas systématiquement explicités.**

Des élèves les interprètent donc comme ils le peuvent et restent fortement tributaires de **la réaction des autres qui signe, on non la réussite.**

À les entendre, ils considèrent parfois l'avoir atteint « *quand on a tous la même réponse* » (CM1) ou encore « *quand les autres élèves s'intéressent, posent des questions. Quand des élèves applaudissent et qui n'ont pas parlé* » (4^e). Souvent, c'est la réaction de l'enseignant qu'ils guettent. Tout va bien s'il valide la « *bonne réponse* », s' « *il fait (seulement) des petites remarques* » (4^e), s' « *(il) te félicite, et c'est tout* » (6^e), si « *c'(était) bien préparé* » (3^e). Rien ne va plus « *si le professeur a un visage fermé, je vais paniquer* » (3^e). De l'absence de jalons appropriés et explicites, une élève de 4^e conclut qu' « *on peut pas savoir si c'est réussi* ».

L'oral, si discrètement évalué, devient une zone d'insécurité, plus encore pour les collégiens.

Une enseignante d'Histoire Géographie en rend compte en ces termes : « *Eux-mêmes ont conscience qu'un oral réussi c'est un oral qui répond aux codes que l'enseignant a choisis. Les élèves en réussite ont bien compris que (ces) codes sont ceux de la société, (ceux qui seront) attendus par la suite. C'est très mal vécu et par eux et par les élèves les plus en difficultés. Ceux-là n'arrivent pas à se les approprier et disent à un moment : "De toute façon, j'y arrive pas ! Qu'est-ce que vous me les imposez, pourquoi vous me les imposez ?"*, et au bout d'un moment, ils claquent la porte, parce que finalement en 3^e, même l'oral ne permet plus de pallier certaines difficultés. Même l'oral devient une forme de tri. Il y a des élèves qui sont en décrochage à l'écrit mais sont brillantissimes à l'oral en classe. Ben, ils se retrouvent aussi en échec à l'oral (à l'examen) ».

Finalement, les élèves ont peu de clés pour progresser, différencier la réussite à l'oral de ce qu'elle serait à l'écrit. Peu font fi de cette forme d'insécurité et peuvent affirmer comme cette élève de 4^e : « *(J'ai réussi à l'oral) quand j'ai dit tout ce que je pensais, quand j'ai donné le meilleur de moi, c'est pas seulement ce que pense le professeur, quand on est fier de nous* ».

Mais ceux qui insistent sur **la fierté** font l'expérience de prises de parole assez longues qui dépassent les tâches orales ordinaires. Ainsi, accoutumée à la discussion à visée démocratique et philosophique, une autre élève de 4^e définit en ces termes son sentiment de réussite : « *Aussi si toi-même, t(u) es fier de toi et de ce que tu as fait, même si l'autre n'est pas convaincu (...), tu te dis d'autres personnes (le) seront peut-être (...). Puis après, t(u) essaies d'explicitier et de discuter, d'argumenter, (...) sans que ce soit prévu* ». Une telle collégienne n'est pas en difficulté et commence à s'émanciper.

De ces prises de parole régulées et problématisées qui permettent aux élèves d'éprouver une fierté suffisante à l'estime de soi, une professeure de Lettres a pu nous dire qu'elles répondent « *de manière inconsciente, (à) une confiance qui leur est attribuée* ».

2. L'ORAL DANS LES PRATIQUES : RÉALITÉS DE L'ÉCOLE

GUIDE DE LECTURE

Dans cette partie, des *verbatim* d'échanges oraux en classe sont proposés. Ils sont issus d'enregistrements audios ou vidéos. Afin de rendre compte le plus précisément possible des manières de dire, une convention de transcription a été adoptée. Elle est présentée par le tableau ci-dessous.

[]	Commentaire de l'observateur rédacteur
, ?	La ponctuation n'a été transcrite que si elle était audible à l'évidence
x, xx, xxx	Pauses plus ou moins longues qui ne sont pas une attente de réponse
...	Pause qui suppose l'attente d'une réponse
//	Silence
< >	Inaudible : l'élève parle trop bas ou n'articule pas suffisamment pour être compris par l'observateur.
{ }	Prononciation particulière
d'abord	Mot souligné par l'intonation
<u>ah</u> , <u>eu</u>	La voix traîne sur le mot ou la syllabe
Pa- Paris	Amorce avant reprise
- Paris - Paris	Chevauchement de paroles
=	liaison mal à propos ex. quatre=z=amis
*, ***	Syllabes ou suites de syllabes audibles mais incompréhensibles
t(u) as	on entend t'as
(sic)	Faute de français maintenue mais reconnue
###	Passage enregistré non transcrit
\$\$\$	Coupure accidentelle de l'enregistrement

2.1. Des mots pour le dire

2.1.1. Développer son langage

Comment les enfants sont-ils invités par leurs professeurs à rencontrer les mots, structurer la langue, acquérir du vocabulaire spécifique aux disciplines ?

2.1.1.1. Créer des situations pour permettre à l'élève de se familiariser avec de nouveaux mots

Pour les parents, « avoir du vocabulaire, c'est important pour les enfants », mais certains en arrivent très dépourvus à l'École. Au collège, des mots de la langue courante restent méconnus : des enseignants, de pilotes, des personnels de Vie scolaire s'en plaignent. Des professeurs accueillent à la Maternelle des enfants qui sont très inégalement entrés dans le langage.

Comment les enfants sont-ils invités par leurs professeurs à rencontrer les mots ?

À huit élèves de Grande Section, une maîtresse en atelier présente des étiquettes qui représentent des personnages de l'album *Valentine aime les comptines*. L'enseignante montre le portrait de Noé, le chimpanzé (qui) cherche son goûter.

P	<i>Est-ce que quelqu'un se rappelle des personnages de Valentine ?</i>
E	<i>Le singe</i>
P	<i>C'est pas le singe, c'est le chim...panzé</i>
E	<i>Oui le chimpanzé</i>

Que le chimpanzé soit un genre de singe n'est pas explicité.

Une étiquette après l'autre, on verbalise : « Lorie la souris », « Jojo le lionceau », « Léon le cochon », « Edouard le loir », « Garou le Loup », « Josette la chouette », « Andréa, le boa ». On travaille sur des animaux, certes humanisés. La catégorie n'est pas explicitée.

D'autres étiquettes permettent reconnaître des attributs des personnages sous forme de question/réponse : « mi...roir », « bam...bou », « na...seau ». Ces deux derniers mots ne sont pas aisément réutilisables. Cette séance de phonologie et vocabulaire a épuisé deux piles d'illustrations. La participation des élèves a été assez réduite.

Dans une autre classe d'une vingtaine d'élèves en Petite Section, un gros objet rouge a été abandonné sur une table un matin et attire l'attention.

Élève	<i>C'est quoi ?</i>
Autre élève	<i>Une valise</i>
Plusieurs élèves [plus ou moins en canon]	- <i>Valise</i> - <i>Valise</i>

Que contient la valise exactement ? Un effet de surprise, une attente sont suscités par l'enseignant qui annonce : « *Tout le monde va le faire, habiller la mascotte. Un groupe avec moi !* ». La valise est ouverte. Pièce après pièce, on en reconnaît le contenu.

Élève	<i>Chaussure</i>
Professeur	<i>Comment tu sais que c'est une chaussure</i>
Élève	<i>a des [aci]</i>
P	<i>Ah ! parce ce que je vois les...</i>
Elèves [en chœur]	<i>lacets</i>
P	<i>Les <u>lacets</u>, vous y êtes, les lacets xx les lacets xx ah, mais ça on connaît parce que nous on a la chanson aussi</i>
Plusieurs élèves	* **
P	<i>Rappelle-toi Loulou, les <u>chaussures</u></i>
Élève	<i>Ah moi j'ai dit chaussettes</i>
P	<i>Des <u>chaussures</u> et ça des <u>chaussures</u></i>
Élève	<i>Chaussettes</i>
P [à un autre qui montre un poupon de chiffon]	<i>On va le toucher après, Loulou</i>
À tous	<i>On va s'asseoir un p'tit peu, Ka""s, on va s'asseoir, on va tous le manipuler après. On va le laisser là, on va le laisser là xx et x c'est Exhaussé qui m'a dit tout à l'heure, ça m'a intéressé xx.</i>
[Sur du babillage]	<i>À côté de moi Mélanine, oui Joël ?</i>
Elève	<i>Pyjama</i>
<i>### ## : le professeur aide un élève à se moucher</i>	
Elève	<i>Et des habits, y a des habits</i>
P	<i>Exhaussé, Abdallah, je sais que ça vous plaît, il faut rester un petit peu assis, après on va se lever. C'est Exhaussé qui m'a dit tout à l'heure</i>
Elève	<i>[Vali] rouge</i>
P	<i>Valise</i>
Même élève	<i>Valise</i>
P	<i>La valise</i>
E f	<i>À la campagne y a des valises</i>
P	<i>À la campagne, c'est où ?</i>
E fille (f)	<i>C'est une maison</i>
P	<i>C'est une maison. La maison de qui ?</i>
E garçon (g)	<i>Du voyage</i>
Ef	<i>De Papy et Mamy</i>
P	<i>Ah de Papy et Mamy. Donc ça c'est une valise et ça tombe bien elle est</i>
Elèves (en chœur)	<i>Rouge</i>
P	<i>Elle est rouge la valise</i>
Plusieurs élèves	- Rouge - Rouge
P	<i>Et bientôt, on va faire la journée rouge bientôt. On a fait la journée bleue, bientôt on va faire la journée rouge. Abdallah, tu es déjà prêt</i>

	<i>pour la journée rouge ?</i>
E Abdellah	<i>Ouais</i>
P [sur quelques babillages]	<i>Oui. Oui. Oui. Regardons un p(e)tit peu. Ah, tu m'avais dit aussi autre chose Exhaussé, tout à l'heure</i>
E	<i>Ah ouais valise</i>
P	<i>C'est pour quoi faire la valise ?</i>
Plusieurs élèves	- ** - ** - {zabit}
P	<i>Tu as entendu Marley, aussi, parce que si nous on n'entend pas les copains x Écoutez Exhaussé, il nous a dit x c'est pour partir en voyage</i>
E	<i>voyage</i>
Autre élève	<i>voyage</i>
P	<i>Mais je suis d'accord avec Naïs, c'est pour</i>
E Naïs [chuchotant]	<i>partir en voyage</i>
P	<i>Ah non il nous a dit quelque chose de très simple x c'est pour ranger, une valise, c'est pour ranger quoi ?</i>
Plusieurs élèves	- Des habits - Des habits
P	<i>Des habits, les vêtements. Alors regardons un p(e)tit peu ce que nous avons dans notre valise</i>
[# Quelques adresses à des élèves occupés à d'autres activités]	
Elève	{Bonnet}
P	Ça c'est...
Plusieurs élèves	Un {bonnet}
P	Un bonnet
Élèves (en chœur)	Un bonnet, un bonnet
P	Doucement *** ! Hawa, tu as entendu ? C'est quoi ?
Hawa	Un bonnet
Elèves	- Un bonnet - Un bonnet
P	Un bonnet.
# [Babillage]	
Élève	Un slip
Autre élève	Un slip
Élève	Un slip x Une cravate
Autre élève	Une écharpe
P	Ah je sais pas. Ethan, montre-nous x Peut-être que si on mettait
Autre élève	Écharpe
P	Peut-être que si on mettait, peut-être qu'on verrait ...
Elève	***
P	Peut-être qu'on verrait xx si c'est une écharpe, un slip, ou quoi. Comment on met, toi tu penses, l'écharpe ?
Elève	< >
P [sur quelques babillages]	Montre-nous Loulou. Assis, assis, Joël, il faut rester assis parce que sinon, les copains, i(ls) voient pas. Regarde, Marley s'est déjà levé pour voir. C'est bien Loulou ! Trésor, regarde Loulou, regarde avec nous.

[en chuchotant]	<i>Ah, tu mets tout autour comme ça. Voilà !</i>
Elève	<i>Ouah ça tourne</i>
Autre élève	<i>Ça tourne</i>
Autre élève	<i>Écharpe</i>
Autre élève	<i>Une écharpe</i>
P	<i>Une écharpe</i>
Élèves [en chœur et en canon]	<i>Une écharpe</i> - <i>Une écharpe</i> - <i>Une écharpe</i>
P	<i>Une écharpe, Mohammed-Amin</i>
Autre élève	<i>Écharpe</i>
P	<i>Mohammed-Amin, j(e) t'entends bien d'habitude</i>
Autres élèves	- <i>Écharpe</i> - <i>Écharpe</i> - <i>Une écharpe</i>
P	<i>Une écharpe. Kaïs, tu as entendu. Une écharpe. On va aller un p(e)tit peu plus vite, après on va le faire ensemble</i>
Autres élèves	- <i>Y s'appelle, y s'appelle **</i> - <i>Y s'appelle, y s'appelle ...</i>
P	<i>C'est quoi ça ? Regardez Sarah, elle lève le doigt</i>
Autres élèves	***
E Sarah	<i>Pantalon</i>
P	<i>Un pan- j'ai entendu-là ?</i>
Autre élève	<i>panton</i>
Autre élève	<i>talon</i>
P	<i>Un pan...</i>
Élève	<i>talon</i>
Autre élève	<i>pantalon</i>
P	<i>Un pantalon</i>
Élèves en canon	- <i>Pantalon</i> - <i>Pantalon</i> - <i>Un pantalon</i>

La séance travaille la phonologie, le vocabulaire et explore le champ sémantique des vêtements. Les mots sont réutilisables chaque jour en famille. L'enseignant peut encourager le père ou la mère à les redire avec son Petit, au moment de l'habillage, ou du rangement des placards.

Cet oral du savoir est réalisé dans la continuité d'expériences déjà personnelles qu'évoquent librement les élèves : on prend des valises pour aller chez Papy et Mamie. Il y en a, chez eux, à la campagne.

L'enseignant, bienveillant, sollicite avec délicatesse - « *Mohammed-Amin, j(e) t'entends bien d'habitude* » – suggère avec tact – « *Peut-être que si on mettait, peut-être qu'on verrait ...* » – rappelle avec gentillesse – « *Trésor, regarde Loulou, regarde avec nous* » – fait entendre les règles en douceur : « *Regardez Sarah, elle lève le doigt* ».

Chacun a pris part à un échange très tranquille. Le professeur chuchote beaucoup et crée une situation d'apprentissage et de socialisation où la classe est un espace de sécurité et de confiance réciproque pour apprendre : « *Montre-nous !* ». On fait éprouver à l'élève la nécessité d'un mot plutôt

qu'un autre. C'est en faisant essayer une pièce de vêtement qu' « écharpe » s'impose, plutôt que « cravate ». On apprend déjà la rigueur en termes de vocabulaire.

Domaine concerné du Socle¹⁹ et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
(L'élève) emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

2.1.1.2. Créer des situations pour permettre à l'élève de connaître différentes structures syntaxiques et les utiliser en situation

En termes de syntaxe, le langage des professeurs dans les deux degrés n'est pas toujours modélisant, loin s'en faut. S'il n'est guère gênant que les négations ne soient pas complètes - c'est un phénomène courant à l'oral - en revanche, on a pu constater que le langage de l'enseignant s'éloigne parfois du modèle attendu avec des questions posées aux élèves comme : « *On se rappelle pu ?* » « *Va me dire c'est quoi ça ?* ».

Or, les séances d'enseignement consacrées explicitement à la grammaire et à la syntaxe ont été très peu nombreuses, en Français comme en Langues vivantes. Dans les autres disciplines, les enseignants ne corrigent pas d'emblée les erreurs des élèves dans ces domaines, mais reformulent parfois les propos, pour ne pas décourager la participation.

La correction d'un exercice dévoile les difficultés.

Dans une classe de 6^e en anglais, des élèves corrigent ainsi un exercice « à trous » sur les pronoms. Il s'agit de compléter la phrase : « *This is Crookie. ... are friends* ».

N.B : Ce qui est inscrit au tableau est surligné **en bleu**.

E3 [fille : f]	<i>This is Crookie. *** are friends</i>
P	<i>Speak up, please, speak up !</i>
E3f [qui parle encore très bas]	<i>This is Crookie. They are friends</i>
P	<i>xx So xx <u>uh</u> who is Crookie ? A boy</i>
E [en choeur]	<i>No</i>
P	<i>No, it's not a boy ! May be it's a girl ?</i>
Plusieurs élèves	- <i>No</i> - <i>No</i> - <i>No</i>
P	<i>It's not a girl so. Yeah ok x what is it ? Is it a cat ?</i>
Plusieurs élèves	- <i>No</i> - <i>No</i>

19. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture : extraits du texte concernant l'oral en annexe 5

	- No
P	No, so. It's a..., it's a...
Deux ou trois élèves	- A dog - A dog
P	It's a dog ! So it's not a boy, it's not a girl, it's a girl. So is it he, the pronoun ?
Plusieurs élèves	- No - No - No
P	Is it she ?
Plusieurs élèves	- No - No
Plusieurs élèves	- It - It
P	It, good ! So, can you repeat please !
E3 f	This is Crookie. Max ***
P écrivain au tableau	Max. This is Crookie... Oh yes. Crookie, ok, we are going x a bit x to fast here xx just a minute. This is Crookie ... Crookie uh Crookie. Here, but, may be /a, the/ problem here x well x a problem **. You see here : is it possible it x here ?
Plusieurs élèves	- No - No
P	Look, we've got "are", so ... ?
E4	They
P	Who is they ? Crookie and who ?
E	//
P	Crookie and...
E4	***
P	No x yeah ?
E5	Crookie and Max
P [écrivain]	So, yes but, Max is- Max is uh speaking. So Max, Max, Max This is Crookie... are friends . Si c'est Max qui parle, là x Max and Crookie, ça va être ? Le pronom serait quoi ?
E4	They
E5 [garçon : g] Didier ?	We
P [écrivain au tableau]	We, off course we We are friends, yes. We are friends. Euh, qui parle dans la phrase ? Comment vous savez que c'est Max ?
E6	Parce qu'i(l) y a des points.
P	Donc Max and Crookie are friends. We are friends. Ok ? Number d...

La correction de l'exercice dévoile un malentendu. L'origine en est peut-être la phrase même de l'énoncé. Il est libellé ainsi : *This is Crookie. ... are friends*, et non pas *Max* : « *This is Crookie. ... are friends* » et encore moins : *Max says* : « *This is Crookie. ... are friends* ».

La fille qui répond en premier se trompe, du point de vue de l'enseignant. Mais si l'on considère que des images de Max et Crookie illustrent le manuel, on peut comprendre que du point de vue du lecteur, Max et son chien Crookie sont amis (*They are friends*). Le professeur ne reconnaît pas immédiatement la source de l'erreur et questionne afin de faire trouver les pronoms correspondant aux genres (masculin, féminin, neutre), avant de s'apercevoir que le problème n'est pas là. « *We are*

going a bit to fast », dit-il. Mais, embarrassé, sans doute, il n'explicite pas le cheminement de sa pensée qui aurait été formateur pour les élèves. Il passe au français : « *Si c'est Max qui parle, là x Max and Crookie, ça va être ? Le pronom serait quoi ?* ». Mais un élève persiste dans la réponse erronée. Un autre sauve apparemment la situation en donnant la bonne réponse. Mais on passe à l'exercice suivant sans autre forme de procès. Un mystère demeure avec deux implicites laissés en l'état, celui du manuel, d'une part, et celui de l'enseignant, d'autre part. Il n'a pas ni verbalisé ni expliqué sa mécompréhension de l'erreur. Elle n'a été profitable à personne.

Le problème ressurgit à la fin de la séance quand le professeur demande si des moments de la séance n'ont pas été compris. Le moment témoigne de la gêne que des observateurs ont pu causer en classe. Elle contribue sans doute à expliquer l'embarras de l'enseignant, sous le coup de l'émotion.

P	<i>Any questions ? No questions ? No ? Est-ce qu'il y a eu quelque chose qui a été fait qui n'a pas été compris ? Là j(e) vous trouve particulièrement silencieux. Je sais que ça peut être intimidant se retrouver avec cinq adultes, ou sept là, mais ... Non, sérieusement ? Non ? Oui ?</i>
E8 [fille : f)	<i>Le- le c.</i>
P	<i>This is Crookie. We are friends. Qu'est-ce que tu comprends pas ?</i>
E8 f	<i>We, parce que Crookie, c'est un chien.</i>
P	<i>Tout à fait d'accord. Et quoi ?</i>
E8 f	<i>Are.</i>
P	<i>On peut euh... Can you conjugate the verb be in the present temps ? [sic]</i>
E8 f	<i><u>Euh</u></i>
P	<i>Conjugate : I...</i>
E8 f	<i>I x am. I am, you have</i>
P	<i>Be, be</i>
E8 f	<i>I am, you are euh they-</i>
E9 f	<i><...> Moi, les pronoms, j'arrive pas à les ret(e)nir</i>
P	<i>Well, you have to. You have no choice. T'as pas le choix, il faut que tu les apprennes. Euh, i am, you are, she is, he is, it is, we are, you are, they are, good. Qui parle ? Qui parle de qui ? Crookie, yeah. Quelle personne ? Est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre euh, un autre animal qui est présent dans la phrase ?</i>
E (Qui ?)	<i>Son ami</i>
P	<i>Ah ok, j'ai compris. C'est friends qui t'induit en erreur. Non euh, Max, i(l) dit simplement que Crookie et lui- lui est ami avec Crookie, donc, nous sommes amis. We are friends. Ok ? Is it clear ? <u>Euh</u>, now- No more questions ?</i>
E	<i>No</i>

Il semble que l'élève n'ait pas compris « *We, parce que Crookie, c'est un chien* ». Est-ce le nous qui est choquant pour l'élève, parce que Max et Crookie sont de deux espèces différentes ? Ou bien est-ce encore « *they* » qui paraîtrait plus logique à l'élève ? L'enseignant relance comme si ce ne pouvait pas être l'origine du problème : « *Et quoi ?* ». L'élève déplace alors sa demande sur le verbe. Mais la conjugaison rappelée par l'enseignant dessine un équivalent : « *we are* », mais aussi « *they are* ».

Cela n'éclaire toujours pas la source du problème, faute d'explicitation de la difficulté initiale²⁰. Lorsqu'un élève ose dire « *Moi, les pronoms, j'arrive pas à les ret(e)nir* », il est renvoyé à la nécessité d'apprendre, y compris sans comprendre. Il n'y a plus de questions à la fin. Les élèves ont-ils renoncé à questionner ?

Plus tôt dans leur scolarité, des élèves ont néanmoins accès à des séances d'apprentissage de la langue. L'une d'elles, menée en CE1 avec un groupe de quatorze élèves, montre une enseignante attachée à ritualiser des activités et les rendre particulièrement lisibles pour ses élèves. La séance commence par un travail collectif sur la première phrase d'un petit texte collé dans le cahier.

P	<i>Allez, qui commence ? Elie, c'est parti ! On fait la première phrase ?</i>
E1 Elie [une fille]	<i>Quand j'étais une petite fille j'habitais un petit hameau dans la campagne</i>
P [<i>*en ébauchant de ses mains la forme d'une maison</i>]	<i>Très bien : Quand j'étais une petite fille j'habitais un petit hameau - vous vous souvenez, hein petit hameau* - dans la campagne. Dites-moi ! xx Ah non je ne dis plus rien, je vais vous écouter</i>
E3 Jeanne	<i>J'étais : on va entourer le j apostrophe</i>
P	<i>On entoure le j apostrophe.</i>
Plusieurs élèves	- <i>Oui</i> - <i>Oui</i> - <i>Oui</i>
P	<i>Vous êtes sûrs ?</i>
Plusieurs élèves [mais un peu moins nombreux]	- <i>Oui</i> - <i>Oui</i>
P à Mélie [qui a mis un ongle à sa bouche et paraît embarrassée] [Des doigts se lèvent] à E13 [fille : f]	<i>Non Mélie, tu n'es pas d'accord ? Tu as le droit de ne pas être d'accord. Alors qu'est-ce qui te fait hésiter ?</i> <i>J apostrophe, tu r(e)gardes ton affichage. Est-ce un pronom ? Ce n'est pas un pronom sur l'affichage ?</i> <i>Tu prends la règle et tu montres ? Tu l'as trouvée la règle ? Tu ne ressembles pas à la maîtresse hein.</i>
E13 montre une silhouette solitaire correspondant au "je" sur un affichage qui compte 6 pages A4 plastifiées correspondant à "je, tu, il(elle), nous, vous ils (elles)". Les pronoms sont représentés par des silhouettes (ex. le "tu" par une qui en désigne une seule autre face à elle)	
P	<i>À toi, Jeanne</i>
E3 Jeanne	<i>Dans j'habitais on entend le j apostrophe</i>
P	<i>Dans j'habitais on entend le j apostrophe, qu'est-ce qu'on a... Afsa</i>
E7 Afsa [qui a levé le doigt]	<i>** faut souligner les verbes</i>
P [Des doigts se sont levés] P [avec un regard circulaire sur le groupe]	<i>Ah ! Très bien, on parle du verbe. Quel est le verbe ? Quel est le premier verbe ? J'étais une petite fille : quel est le verbe dans la phrase ?</i> <i>Avant de donner la réponse que faites vous pour repérer les verbes ?</i>

20. Sur ce point, voir infra partie 2.3.1.2 . *Choisir le moment de correction, exploiter, signaler les formulations et les opérations langagières spontanées et intéressantes (reformulations, explications)*

	Que faites-vous ?
E13 Mina ? [un garçon]	<...>
P [montrant du doigt l'élève qui vient de répondre à voix basse]	Alors, qui peut reformuler ce qu'il vient de dire ? Faire la phrase. (II) faut reformuler, elle a une idée en tête, une bonne idée en tête.
E9 Abibatou	** phrase négative
P	On fait une phrase négative, phrase négative. On transforme une phrase x affirmative ou déclarative en phrase...
E9 Abibatou	affirmative
Plusieurs élèves [en chœur]	- Négative - Négative - Négative - Négative
P	Ok, c'est bien, est-ce que tout le monde a trouvé l(e) verbe ? Oui ? Alors quand j'étais une petite fille
Plusieurs élèves	- Oui - Oui
P [à voix basse car Antoine est à côté d'elle]	Oui ? Ça va Maty ? Oui. Alors quand j'étais une petite fille. Quel est le verbe ? Antoine... Une phrase, tu me réponds
E2 Antoine	<...>
P	Alors, ma question c'est : quel est x le verbe x dans la phrase ? Tu vas y répondre, justement
E2 Antoine	** étais
P	Le verbe est étais. Êtes-vous d'accord ?
Élèves [en chœur]	- Oui - Oui - Oui
P	De quel verbe s'agit-il ?
Une E (qui ?) désignée	Être
P	De quel verbe s'agit-il ? Il s'agit du verbe être. Bravo ! Le verbe être, très bien. Et on entoure la terminaison
E13	a.i.s
P [doigts levés]	Allez, on continue. J'habitais un petit hameau dans la campagne. Téjeanne. J'habitais un petit hameau dans la campagne. Que vas-tu chercher ?
E 11 Téjeanne	//
P	Que vas-tu chercher à ton avis ?
E 11 Téjeanne [qui gigote d'embarras]	//
P [se tournant vers E1]	Nawel, que vas-tu chercher ?
E1 Nawel	Chercher <...> terminaison
P	Alors, si cherche la terminaison, c'est-à-dire qu'avant, on va chercher ... ?
E [Qui ?]	On va chercher le verbe
P	On va chercher l(e) verbe. Très bien, quel est l(e) verbe Téjeanne ? xx Dans cette deuxième partie de phrase, Téjeanne : J'habitais un petit hameau dans la campagne dans la campagne, pardon
E11 Téjeanne	** habitais

P [tourné vers E4 alors que plusieurs élèves lèvent le doigt]	<i>Le verbe est habitais. Quel est ce verbe ? De quel verbe s'agit-il Ibrahim ? Il vient de nous dire que c'était ha.bi.tais. De quel verbe s'agit-il ?</i>
E4	//
P alors que plusieurs doigts sont levés	<i>Alors, j'habitais, j'habitais un petit hameau dans la campagne, vas-y</i>
E4	<...>
P [tournant plusieurs fois la tête de droite à gauche puis de gauche à droite pour parcourir la classe du regard]	<i>On dit le contraire.</i>
E4 Ibrahim	<...>
P [avec un mouvement de tête vers E11 à l'opposé, puis vers Ibrahim]	<i>Je n'habitais pas un un petit hameau dans la campagne, campagne, pardon. Quel est le verbe, alors ? C'est le verbe habitais, il a raison, de quel verbe s'agit-il ?</i>
E4 Ibrahim	//
P toujours assise	<i>/Je vais, je devrais/ p(eu)t-êt(r) l'écrire au tableau</i>
<i>[Silence. Plusieurs doigts levés avec vigueur]</i>	
P	<i>Oui Marouane ?</i>
E2 Marouane [qui ne levait pas le doigt contrairement à sa voisine, apparemment très active]	<...>
P	<i>Comment ?</i>
E2 Marouane [qui chuchote, tout près de la maîtresse]	<...>
P [s'adressant à E4 Ibrahim]	<i>Habiter, c'est le verbe habiter. Très bien. Qu'est-ce que- tu as trouvé Ibrahim, tu vois ou pas ?</i>
E4 Ibrahim [qui a hoché la tête puis a parlé très bas]	<i>Oui</i>
P	<i>Quelle est la terminaison ? Chayenne ?</i>
E14 Chayenne	<i>La terminaison- la terminaison c'est a.i.s</i>
P [qui se déplace dans la classe]	<i>a.i.s. Ibrahim, Omar, tu as entouré ? xx Alors, vous avez compris comment on travaille. Alors la on s(e) laisser xx on n'a plus beaucoup d(e) temps xx on va on s(e) laisser à peu près sept minutes. Vous allez travailler à deux. Vous allez continuer à entourer les pronoms, j apostrophe ou je, et les terminaisons. Très bien, on va aller- très bien, mettez vos cahiers comme ça x on va aller jusqu'à xx vous allez jusqu'à maîtresse, c'est-à-dire la fin du premier paragraphe. Est-ce que tout le monde voit le mot maîtresse ? Oui ?</i>

Ce moment collectif témoigne d'habitudes de travail très ancrées, voire de rituels. Les élèves répondent à une demande très ouverte – « Dites-moi ! xx Ah non je ne dis plus rien, je vais vous écouter ». Ils rappellent un protocole devenu ordinaire. À chacune de ses étapes – identifier et entourer le pronom, le verbe, la terminaison du verbe, l'enseignante recueille la proposition des élèves et indique comment procéder en cas de doute. L'affichage mural fait recours. Une élève montre le chemin vers la ligne utile. Des élèves rappellent les étapes d'un travail inlassablement questionné par

l'enseignante dans un langage modélisant : « *On va chercher l(e) verbe. Très bien, quel est l(e) verbe ?* », Comment s'assurer qu'il s'agit d'un verbe ? Une élève rappelle la méthode. « *Quel est ce verbe ?* ». L'enseignement de la maîtresse répond à une grande difficulté des élèves de cet âge : distinguer le verbe du nom. Ils acquièrent des réflexes grammaticaux sur des éléments essentiels de la langue. Les réponses de l'un, reformulées par un autre, assurent de la compréhension du protocole et de structures linguistiques.

La suite du travail les met à l'épreuve dans un travail en binômes. Il permet à l'enseignant d'accompagner les élèves les plus fragiles, de vérifier leur acquisition et d'observer les initiatives des élèves. Ils en rendront compte explicitement à deux moments de métacognition²¹ (cf. infra. § 2.3.1.3).

L'enseignement, très structuré, a offert beaucoup de sécurité et de tranquillité aux élèves de la classe, au point qu'ils se sont montrés capables d'oublier trois observateurs et une caméra vidéo.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.

(L'élève) utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème (...). Il doit (...) prendre la parole (...) s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. (...)

- Organisation du travail personnel

L'élève (...) comprend le sens des consignes

- Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches (...). L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

21. La métacognition permet à l'élève d'être plus actif dans son apprentissage, c'est-à-dire de mobiliser l'ensemble de ses ressources pour vivre des expériences d'apprentissage réussies. Pour y parvenir, il doit connaître sa façon d'apprendre, être conscient des étapes suivies et des moyens utilisés pour acquérir des connaissances, résoudre des problèmes et exécuter des tâches. (in GAGNÉ P., LEBLANC N. et ROUSSEAU A. 2009. *Apprendre...une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

2.1.1.3. Créer des situations pour permettre à l'élève de devenir conscient de la polysémie des mots, de connaître le vocabulaire spécifique des différentes disciplines, de disposer de tournures et de stratégies pour guider la compréhension de l'interlocuteur

Le vocabulaire spécifique est « parfois difficile à acquérir » et la polysémie des mots freine la réussite de nombreux élèves. Des enseignants du Second degré surtout l'ont souligné. Nous l'avons constaté.

Une professeure d'Espagnol raconte : « *Ce matin je travaillais en AP sur la méthodologie pour travailler un tableau en espagnol et j'avais (la consigne) "situar los elementos" et là un élève ne comprend pas "situar", situer, en Français - on passe pas toujours par la traduction, mais là je l'ai fait. Situer, ça veut dire quoi ? Situer, c'est remettre à sa place. Il fallait faire des flèches avec des numéros. Et personne ne s'est moqué de lui. J'ai senti des élèves presque soulagés. Et ils sont quand même en 5^e et je ne pensais pas que ce mot "situer" allait présenter une difficulté. (...) Parfois les élèves peuvent se retrouver en échec parce que je n'ai pas su anticiper une difficulté sur un mot* ». Il est vrai qu'en géographie, on situe lorsqu'on localise dans un espace plus vaste, alors qu'en famille, on situe en indiquant une position selon les liens de parenté. En Français, "situer" un extrait dans l'oeuvre consiste à présenter les éléments antérieurs qui permettent de comprendre le passage tandis que "situer un auteur ou une oeuvre" vise à le positionner dans un contexte historique et/ou littéraire. La polysémie des mots ne polarise pas nécessairement l'attention du diplômé. Sans reformulation ni recueil des représentations des élèves sur un mot, il peut interdire la réalisation et *a fortiori*, la réflexion.

Parfois, des difficultés surviennent parce que le vocabulaire spécifique n'a pas été enseigné, ou n'a pas été réutilisé.

En CM1, par exemple, une classe est invitée au voyage. On fera comme si on allait à New York pendant une heure. On partira du collège. Pour prendre l'avion à Roissy-Charles-de-Gaulle, on prendra les transports en commun. Un plan du RER francilien est distribué aux élèves qui doivent rechercher l'itinéraire. Le document mérite identification. Les élèves pensent à un plan ou à une carte. Ils sont interrogés mais leurs explications sont peu claires. Aucune définition n'est finalement donnée.

Professeur	<i>C'est plutôt un plan ou c'est plutôt une carte ?</i>
Élèves	- Une carte - Un plan - Une carte - Un plan
Professeur	<i>Est-ce que quelqu'un peut expliquer la différence entre les deux ?</i>
Élève	< >
Professeur	<i>Ilyès ?</i>
Ilyès	<i>Un plan, c'est c'est le la le c'est une ... La carte, c'est un grande carte où il y a plusieurs chemins et un plan c'est là où il y a la ville xxx la ville</i>
Professeur	<i>Est-ce que le mot plan on en a besoin quand on part vers une nouvelle destination ?</i>
Élèves	- Euh x - Oui x - Non.
Professeur	<i>On a besoin du mot plan ?</i>

Élèves	<i>Non</i>
Professeur	<i>Est-ce que c'est un mot qu'on va utiliser quand on va partir euh... en voyage</i>
Élèves	<i>Non...</i>
Professeur	<i>Et la carte ?</i>
Professeur	<i>Oui donc on va noter alors. Et Vanessa a utilisé le mot station. On va le rajouter.</i>

Les mots clés sont simplement notés au tableau. Un peu plus tard, pour localiser les Etats-Unis par rapport à la France, le professeur projette un planisphère, « *une carte* », dit-il. Le premier mot n'est pas prononcé, le second reste indéfini. Dans un cours plein d'entrain et qui mobilise les élèves, une occasion a été manquée, dans le feu de l'action.

En 6^e, des élèves ont appris ou révisé du vocabulaire spécifique ou des mots plus ordinaires pendant un cours de musique très vif qui a enrôlé tous les élèves. Il commence par un entraînement qui mobilise l'attention, le corps et le souffle. Au détour d'un exercice, le professeur longe son piano, s'arrête, interroge.

Professeur (P)	<i>Comment s'appelle cet instrument ?</i>
Elève (E) 1 Sonia	<i>Un piano</i>
P [mi-enjoué, mi-moqueur pour souligner l'évidence de la réponse]	<i>Oh, ouah, quel talent ! Han, oh là, là, il est trop fort</i>
P [pianotant aux deux extrémités du clavier au fil de la question]	<i>J(e) me souviens plus, si j(e) joue ici xx la hauteur des sons, là (je) me souviens plus xx Est-ce que vous pouvez m(e)dire xx la hauteur de ces sons-là ?</i>
Sonia	<i>À gauche, c'est grave, et à droite, c'est aigu</i>
P	<i>Et au milieu, c'est quoi, Sonia ?</i>
Sonia	<i>C'est moyen</i>
P [alors que d'autres élèves lèvent le doigt]	<i>Ah tch-tch-tchut</i>
E2 [désigné de la main car il lève le doigt]	<i>Médium</i>
P	<i>Médium</i>
P montrant le clavier de gauche à droite	<i>Grave, medium, aigu. Ça c'est sur un piano.</i>
P [pianotant dans les très graves]	<i>Mais avec une voix, c'est un peu plus dur de faire ...C'est impossible de faire</i>
P [pianotant dans les très aigus]	<i>C'est impossible de faire.</i>
P [resserrant du geste un spectre sonore imaginaire]	<i>Donc avec la voix, on va réduire un peu mais i(l) y a quand même des notes euh, des notes medium, des notes graves, des notes medium et des notes aigües, ok ?</i>
P [à nouveau vers le piano]	<i>Ici avec la voix, on va faire la même vocalise qui s'appelle mgammam</i>
Élèves [en chœur]	<i>Mgammam</i>
P [en pianotant sur 5 touches]	<i>Juste medium, grave, medium, aigü, medium pour faire un son x Le premier son qu'on fait, c'est ça</i>

	<i>Medium, on descend, grave pour la voix, ça, medium, aigü, medium. On fait ça ?</i>
--	---

Dans la suite de la séance, les élèves découvrent et chantent une chanson de Henri Salvador, *Mon ange gardien*. Sur la photocopie distribuée, ils identifient une *partition*, des paroles, des *couplets*. La découverte du texte permet de clarifier des expressions (ange gardien), ou des termes polysémiques : saint, jurer. « *Jurer, c'est promettre quelque chose au nom de Dieu, mais i(l) y a un autre- un autre sens aussi en français, jurer (...) c'est dire des jurons, et un juron, en fait c'est.un gros mot. Arrête de jurer, arrête de dire des gros mots* ».

On s'organise en chorale pour interpréter après audition, avec variations de rythmes, de tempo et des conseils dispensés au fil de l'eau. Il est question de *chant a cappella* et de *play-back*.

La fin de la séance fait retour sur le vocabulaire spécifique :

P [notes chantées]	<i>Quand on parle, on fait des phrases, en musique, on fait une... »</i>
Élèves	<i>mélodie</i>
P	<i>Une mélodie est bien claire, donne naissance à un morceau de musique qu'on peut retenir facilement c'est un...</i>
Élèves	<i>thème</i>

L'enseignant rappelle au piano le thème de la 5^e *Symphonie* de L. Van Beethoven, puis celui du générique des *Simpson*. Le professeur joue ensuite un morceau assez long et les élèves sont invités à lever la main lorsque ce thème apparaît. Le cours se termine après un vote à main levée sur le nombre de fois où le thème a été joué.

Le moment permet aux élèves d'apprendre le lexique par la règle, la définition, mais aussi par l'exemple qui la met à l'épreuve. L'élève peut retenir selon la modalité qui lui convient le mieux.

Le vocabulaire spécifique se dit et s'éprouve dans la pratique.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
(L'élève) *utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. (...)*
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps
Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.
- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre (...)**
 - Organisation du travail personnel

L'élève (...) comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

2.1.2. Du langage pour raconter

Raconter des histoires est l'activité la plus fréquemment observée à l'école maternelle. Elle permet à des enfants de rencontrer le livre, d'apprendre des mots et des structures de phrases. Redire les histoires assure la mémorisation par la répétition si le récit est compris, ou mieux encore, partagé à la maison.

Ainsi, le jeu théâtral permet d'intégrer des modèles lexicaux et syntaxiques, mais il ne permet pas toujours la compréhension. Elle semble mieux assurée quand les enfants disent en jouant avec des figures qui symbolisent des lieux ou personnages de l'histoire. Mais nos observations ont montré une modalité de travail plus profitable encore. Le travail sur albums codés en coopération a montré des résultats particulièrement saisissants, lorsque les enfants peuvent développer à la fois l'écoute et le conseil.

2.1.2.1. Créer des situations pour permettre à l'élève de restituer des éléments d'une histoire entendue, répéter des phrases ou des formules

Dans une classe de Grande Section en REP+, une enseignante « se pose la question sur comment faire progresser les élèves en langage (sic), puisque dans la société d'aujourd'hui, on entend qu'il y a de plus en plus d'ateliers Éloquence, que l'oral est primordial. On a ce souci que les enfants parlent de mieux en mieux et soient plus à l'aise à l'oral ». Avec ses collègues, l'enseignante a suivi récemment une formation sur la méthode Narramus. Elle souhaite « apporter du lexique pour que les enfants se créent des images mentales et qu'ils puissent (...) raconter, un album par exemple », dit-elle.

Le jour de l'observation, elle fait répéter une scénette extraite de l'album *Les trois grains de riz*²².

P [en modèle, scandant les mots]	<i>Petite Soeur Li, Petite Soeur Li</i>
Samy	<i>*tite Soeur Li, Petite Soeur Li, donne-moi du riz, du riz [intonation légèrement montante] avec du riz, j'efface les ennuis</i>
P	<i>C'est bien Samy. Deborah !</i>
Deborah [qui se tortille avec sa fiche atelier à la main]	<i>Je te donne du- x poing de riz</i>
P	<i>Je te donne, je te donne, je te donne, je te donne ?</i>
E [à côté qui souffle]	<i>du</i>
Samy	<i><u>Une poignée de riz</u></i>
Deborah [se tortillant et agitant sa fiche devant sa bouche]	<i><u>Une poignée de riz</u></i>

²² Agnès BERTRON-MARTIN & Virginie SANCHEZ, 2005, *Les trois grains de riz*, collection « Les p'tits albums du Père Castor », Paris, Flammarion éditeur.

P	<i>Je te donne une poignée de riz</i>
---	---------------------------------------

D'une voix forte, la professeure déclame les phrases, vient en aide, insiste sur l'article et le genre qui pose problème : « Une ». Elle tient à transmettre un certain registre de langue : « avec plaisir » est plus « joli », dit-elle, que « ça me fait plaisir ». Mais, après une seconde d'étonnement, elle ne récuse pas la proposition de l'élève.

Avec son groupe de « *petits parleurs (avec) des difficultés syntaxiques* », « *l'objectif (est) double* », faire dire et « *d'abord s'approprier les structures de phrases (...)* Là c'est simplifié. Avec un autre groupe, ça aurait été un peu plus loin dans la syntaxe, avec des phrases un peu plus compliquées », dit-elle. Le travail propose des « patrons » de parole. Mais il exerce la phonologie plus que la réflexion sur les mots. On passe sur le mot « *poing* » proposé par l'élève, pour insister sur une « *poignée* ». On pourrait faire remarquer que la poignée, c'est la quantité que contient le poing, quand le poignet permet de le faire tourner. Le défaut d'explicitation peut induire des erreurs de compréhension, ancrer des confusions sur les genres.

Les interactions avec l'enseignante sont donc limitées quant au sens et ne sont pas visées entre les élèves. La compréhension est-elle assurée ?

Domaine concerné du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).
(L'élève) *emploie (...) à l'oral un vocabulaire juste et précis.*

2.1.2.2. Créer des situations pour permettre à l'élève de raconter une histoire entendue ou lue, la mimer, la commenter, la transformer, jouer et manipuler

Dans une classe de Petite Section, sont affichés au fond de la classe les objectifs d'apprentissage, notamment à l'oral : en période 2, « *J'apprends les premières règles de politesse : bonjour, merci, s'il te plaît* » et en période 3 à « *Raconter l'histoire des Trois Ours* ».

C'est l'objet de travail ce matin-là. Le récit s'appuiera sur la manipulation de figurines en cartons fabriquées par la maîtresse et disponibles au tableau. Elles représentent des lieux (la forêt, la maison), des meubles (les chaises à bascule), de la vaisselle (des bols) et bien sûr les personnages de l'histoire, *Les trois ours et Boucle d'or*.

En atelier, quatre élèves se distribuent les rôles. Un garçon se laisse convaincre de jouer le personnage de Boucles d'Or, puisque « *là on fait semblant, on n'est pas obligé d'être une fille. On peut jouer le rôle de Boucles d'or* », a dit la maîtresse.

On se prépare à raconter face au tableau blanc.

P [agenouillée, brandissant le livre face à une Aminata ré-	<i>Alors, nous allons faire comme si nous faisons notre spectacle</i> xxx
---	--

jouie]	
P [tenant le livre ouvert à la première page]	<i>Donc je commence ici. Vous vous rappelez comment commence l'histoire ?</i>
Aminata	<i>Ouï</i>
P	<i>Il était</i>
Aminata	<i>Il était</i>
P	<i>=t=une fois</i>
Aminata [en sautant et marquant les phonèmes]	<i>=t=une fois</i>
P [montrant trois doigts levés et imitée par Bengali et Aminata]	<i>Trois ours.</i>
Aminata	<i>Trois ours.</i>
P [attirant Bengali vers elle]	<i>Il y avait</i>
Bengali	<i>Papa</i>
P [invitant Bengali à aller coller sa figurine au tableau]	<i>Ours, tu le mets ? Vas-y mets-le</i>
<i>[Bengali colle la figurine de Papa Ours]</i>	
Sajat	<i>Bébé</i>
P [en invitant Sajat à se diriger vers le tableau]	<i>Maman xx Maman</i>
<i>[Sajat colle la figurine de Maman Ours]</i>	
P [en ouvrant de la main gauche le livre de l'histoire (petit format) et en le montrant aux enfants, toujours debout à côté d'elle agenouillée]	<i>Maman Ours et Petit Ours</i> <i>Que se passe-t-il ensuite ?</i>
Aminata	<i>***</i>
P	<i>Qui est Maman Ours ? C'est toi Sajat [qui a levé le doigt]</i>
P [levant l'index de la main droite et montrant le livre ouvert de la main gauche]	<i>Tu vois Sajat ? Un jour, Maman Ours</i>
Sajat [mimant une spatule qu'on fait tourner dans un bol imaginaire]	<i>***</i>
P [reprenant le geste et imitée par Sajat]	<i>Oui c'est bien x Très bien</i>
Sajat	<i>** Chocolat chaud</i>
P	<i>Elle prépare un- elle prépare un bol pour qui ?</i>
Sajat	<i>Bébé</i>
P [montrant au tableau le bol vert de Petit Ours]	<i>On commence par Bébé ? Très bien</i> <i>On commence par Bébé</i>
Bengali	<i>Bébé</i>
P [puis montrant le bol rouge]	<i>Ours</i>
Bengali	<i>Maman</i>
P [puis montrant le bol bleu]	<i>Ours et</i>
Bengali	<i>Papa</i>

P [puis répondant à Elimane qui attire l'attention]	<i>Papa Oui, c'est bien Elimane, c'est bien. Assieds-toi !</i>
P [agenouillée et tournée vers Bengali, Aminata et Sajat, toujours debout face au tableau]	<i>Comment sont les chocolats ? Comment sont les chocolats chauds ? x Ils ont trop...</i>
Sajat	<i>Brûlants</i>
Aminata	<i>Brûlants</i>
P	<i>Ils sont brûlants, ils sont trop chauds</i>
<i>[Aminata et Bengali agitent les mains comme s'ils s'étaient brûlés]</i>	
Bengali	<i>Il va aller dans l'eau</i>
P [montrant les figurines au tableau]	<i>Non x Que décident, que décident Papa Ours, Maman Ours et Petit Ourson. Ils décident d'aller dans la</i>
Les élèves	<i>- forêt - forêt - forêt</i>
P [balayant de la main les représentations de la maison et les arbres qui l'entourent]	<i>Et c'est- Pourquoi ils vont aller se balader ? x Ils vont aller se promener dans la forêt pour laisser refroidir les chocolats. D'accord ?</i>
<i>[Babillage des élèves devant le tableau] : ***</i>	
P [à Bengali]	<i>Alors, tu prends Papa Ours, ils vont se balader dans la forêt</i>
<i>[Bengali décolle sa figurine du tableau]</i>	
P [tapotant le tableau à proximité des figures d'arbres]	<i>Allez, ils vont se promener là-bas</i>
<i>[Bengali colle la figurine de Papa Ours près des arbres]</i>	
P	<i>Très bien. Allez-y</i>
<i>[Aminata colle la figurine de Bébé Ours près des arbres]</i>	
P [regardant Sajat qui va coller sa figurine de Maman Ours]	<i>Et Maman Ours. Vas-y !</i>
P [à Elimane qui s'est approché]	<i>Qui voilà ? Boucle d'or ?</i>
P [rejointe par les enfants. Tout le monde s'assied par terre]	<i>Allez, nous on s'assied, on reste ici et on regarde., allez on s'assied, asseyez-vous ! Et on regarde Boucles d'Or Venez avec moi, allez avec moi, par là, venez, venez, venez ! Alors, qui arrive tout à coup ?</i>
Elimane	<i>Boucles d'Or</i>
P	<i>Que fait-elle ?</i>
<i>[Elimane est le seul qui soit debout, face au tableau. De la main gauche, il tient le portrait de Boucles d'Or par lequel il s'identifie à elle. De la main droite, il balaie du revers de la main les bols des ours.]</i>	
P	<i>Elimane, Elimane, tu vas trop vite ! On n'entend rien, on comprend rien. Recommence et parle doucement xx Alors on y va ! Boucles d'Or regarde par la fenêtre. Que voit-elle ?</i>
Elimane [face à la représentation de la maison des ours]	<i>Trois bols</i>
P	<i>Trois bols ! Un bol</i>
Elimane [qui frappe du revers de la main les images des	<i>de Papa Ours, Maman Ours et Bébé Ours</i>

trois bols]	
P	<i>Très bien. Et donc, que fait-elle ?</i>
Elimane	<i>Elle *** Papa Ours.</i>
P	<i>Elle</i>
Elimane [qui mime]	<i>boit</i>
P	<i>Comment est-il ? Comment est-il le bol de Papa Ours ?</i>
Autres enfants	<i>Trop chaud</i>
P	<i>Il est trop chaud. Ensuite ?</i>
Elimane [qui fait semblant de boire dans le bol figurine rouge]	<i>Le bol de Maman Ours. Il est froid</i>
P	<i>Il est froid</i>
Elimane [qui fait semblant de boire dans le bol figurine verte]	<i>Et le bol de Bébé Ours</i>
P	<i>Comment est-il ?</i>
Elimane [en agitant les bras]	<i>Il est parfait</i>
P	<i>Parfait</i>
Sajat ou Aminata	<i>Parfait</i>
P	<i>Il n'y en a plus. On en est là. Ensuite, que se passe-t-il ?</i>
Elimane	<i>***</i>
P	<i>Elle a envie d'aller se</i>
Elimane [fin pas très bien articulée]	<i>balader une chaise à bascule</i>
P	<i>Elle va se- elle va s'installer sur les chaises à bascule. Donc elle va sur la chaise de ?</i>
Elimane [évoquant les figurines]	<i>Papa Ours. Mais sont où ? Mais sont où les sièges ?</i>
P	<i>Devant toi, regarde !</i>
Elimane [qui pose la main sur la figurine qu'il désigne]	<i>I(l) y a le siège de Papa Ours</i>
P	<i>Tout à fait. On y va.</i>
P [se rattrapant car c'était une erreur]	<i>Ti installe Petit Ours Tu installes Boucles d'Or, s'il te plaît. Allez, vas-y !</i>
<i>[Elimane pose le portrait de Boucles d'Or sur la chaise à bascule de Papa Ours, mais les figurines se décollent du tableau blanc.]</i>	
P [à Aminata]	<i>Attends, attends, on va faire le siège qui-</i>
Aminata	<i>Yeh</i>
P à Aminata	<i>***</i>
Aminata	<i>Ouj</i>
P [à Elimane puis voyant que Elimane réussit tout seul]	<i>Tu t'en sors ? Laisse-moi un tout p(e)tit peu d- Est-ce que tu as besoin d'aide ? Non bien sûr que non [Rires]. Alors on y va x Donc comment est le siège à bascule, le siège à bascule de Papa Ours ?</i>
Aminata	<i>Il est trop dur</i>
P	<i>Non. Il va trop</i>
Aminata	<i>Vite</i>
P [qui voit que les figurines dont on parle se décollent du	<i>Balancer-vous j(e) vais aider Elimane ! Balancer-vous, balancer-vous</i>

tableau] [à Elimane, geste à l'appui]	<i>Regarde, on va mettre comme ça !</i>
--	---

Un peu plus tard, une petite fille, seule, sera invitée à redire l'histoire « *Elle goûte le bol de Papa Ours. Il est trop chaud. Maman ours, il est trop froid. ** Petit Ours, il est parfait. Elle le boit tout* ». « *Elle le boit tout entier* », corrige l'enseignante, geste à l'appui.

Mais avec son petit groupe, elle a fait d'abord répéter.

Elle suggère par des phrases à trous, complétées par les élèves qui se rappellent « *brûlants* » par exemple. Puis elle redéfinit pour assurer la compréhension : « *Ils sont brûlants, ils sont trop chauds* ». Ce début vaut pour échauffement et rappel de mémoire.

La professeure peut ensuite inviter à une parole plus autonome par des questions ouvertes : « *Que se passe-t-il ensuite ?* » « *Que fait-elle ?* » « *Que voit-elle ?* » « *Comment est-il ?* », « *Ensuite ?* ». Les élèves répondent surtout par des mots que l'enseignante complète en phrases, mais quelques-unes sont bientôt dites par les élèves eux-mêmes : « *I(l) y a le siège de Papa Ours* », « *Il est trop dur* ».

Une fillette tourne une spatule dans un bol imaginaire pour signifier la préparation du chocolat : c'est par le mime que des moments de l'histoire reviennent. Leur succession s'appuie sur les figurines, reconnues et déplacées en suivant le fil du récit. Elles suscitent une mise en images mentales sous-titrées par des mots acquis.

Ils permettent de dire en manifestant la compréhension. En sens inverse, l'opération préfigure la lecture : plus tard, au CP, on construira un nouveau film, à partir des mots et des phrases.

En attendant, l'enseignante remise ses accessoires dans une boîte à histoires mise à la disposition des maîtresses de Moyenne et Grande Sections. Mais la transmission vers le CP est plus difficile. Des enseignants réalisent donc de petits albums ou accessoires à destination des familles. L'initiative est chronophage, épuisante, mais des histoires pourront être rejouées à la maison, voire passer d'un enfant à l'autre.

Domaine concerné du Socle et compétence(s) travaillée(s)

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).

(L'élève) *emploie (...)* à l'oral un vocabulaire juste et précis. (...)

- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

2.1.2.3. Créer des situations pour permettre à l'élève de produire un récit oral, s'appuyer sur un travail collaboratif entre élèves pour mettre au point un récit, vérifier sa compréhension

Dans une classe de CP dédoublé en REP conduite par deux enseignantes, les élèves travaillent en groupes sur le récit, selon une démarche collaborative instaurée depuis le début de l'année.

L'objectif est d'amener les élèves à raconter chacun à tour de rôle une partie d'un conte, *Le Chat botté*, *Boucles d'or et les trois ours* et *Le Petit Chaperon rouge*. Les supports sont des albums sans texte où les illustrations traditionnelles ont été remplacées par un codage à base de formes géométriques.

On travaille une double page après l'autre. Chaque page tournée est l'occasion pour l'enseignante, puis par élèves, de traduire le code : le rond noir symbolise le loup, le point rouge, le Petit chaperon rouge, le point bleu, la grand-mère, etc...

Les élèves doivent d'abord négocier afin de se répartir les passages à raconter. À chacun, l'enseignante montre la page suivante pour que l'élève sache où arrêter sa narration. L'entraide est la règle, pour améliorer la prestation orale. Chacun devra proposer une remarque positive et un conseil au conteur, à chacun donc, à tour de rôle.

C'est le groupe du *Petit Chaperon rouge* que nous avons particulièrement observé :

P	<i>On commence, Marc Erone ?</i>
Marc Erone	<i>Il était une fois xx une petite fille qui s'appelait le Petit Chaperon Rouge. Un jour, sa maman lui dit Va apporter une- un petit pot de beurre et une galette xx Va jusqu'x- jusqu'au bout de la forêt x jusqu'au bout de la forêt x et xx dis pas bonjour aux inconnus x que tu connais pas x et x traîne pas dans les chemins.</i>
P	<i>D'accord. Tu as fini ? Vous avez des choses à dire à Marc Erone ?</i>
E (fille)	<i>Il a bien fait mais il parle trop vite.</i>
P	<i>Tu trouves qu'il parle trop vite, d'accord, très bien. Doria ?</i>
Doria	<i>Moi j- x ** i-il a parlé comme un robot</i>
P	<i>Comme un robot ? Tu as trouvé qu'il parlait un peu comme ça ? C'est ça ? Je pense que c'est à des moments, il était en train de réfléchir à la suite de sa phrase. Par contre, est-ce que Marc Erone n'aurait pas oublié un élément de notre histoire ?</i>
E à voix très basse	<i>Si</i>
E à voix très basse	<i>Hum si</i>
E [le même que précédemment ?]	<i>Et /ta, la/ grand-mère qui est malade</i>
Autre E	<i>Ah oui</i>
P	<i>T(u) as oublié de dire que Le Petit Chaperon Rouge allait voir sa grand-mère</i>
Marc Erone	<i>Ah oui</i>
P	<i>Tu veux bien recommencer ?</i>
Marc Erone	<i>Il était une fois</i>
P	<i>Parle bien fort</i>
Marc Erone [qui effectivement	<i>Il était une fois une petite fille qui s'appelait le Petit Chaperon</i>

parle bien plus fort]	<i>Rouge. Un jour sa maman lui dit Grand-mère est malade. Va tout au bout du chemin x Va l'apporter un petit pot de beurre et xx et une galette xx Va tout- (au) bout xx</i>
Autre E	<i>Et ne t'écarte pas du chemin</i>
Marc Erone	<i>Et ter- et ter-x</i>
P	<i>Tu veux bien répéter ?</i>
Marc Erone	<i>Et t'écar-</i>
P	<i>Ne</i>
Marc Erone	<i>Et écar- écar- écarte pas du chemin</i>
P	<i>Ne t'écarte pas du chemin</i>
Marc Erone	<i>Ne t'écarte pas du chemin</i>
P	<i>Et x ne...</i>
Marc Erone	<i>Ne traîne pas</i>
E fille	<i>Non. Et ne parle pas aux inconnus</i>
P	<i>Et ne parle pas aux inconnus</i>
Marc Erone	<i>Et ne parle pas aux inconnus</i>
P	<i>Et donc, on va s'arrêter là. Attention ** tu as dit la Maman l'a dit, ou je sais pas quoi, c'est la maman lui dit. La maman du Petit Chape-ron Rouge lui dit.</i>
<i>[## puis c'est au tour de Doria de raconter]</i>	
Doria	<i>Le petit Chaperon rouge xx <...> Où vas-tu avec ce panier ? Je vais chez ma grand-mère qui est- qui est malade . J'apporte un petit pot de beurre et c-cette galette. Et où habite ta grand-mère ? dit le Loup. De l'autre côté de la forêt, Grand Loup en lui montr- ant le chemin.</i>
P	<i>Super</i>
E [qui ?]	<i>Bravo</i>
P	<i>C'est chouette, chouette</i>
E [qui ?]	<i>J(e) croyais qu'elle allait oublier</i>
P	<i>C'est chouette ! Tu as quelque chose à dire, Laura</i>
<i>##</i>	
P	<i>Qu'est-ce que vous pourriez donner- non- qu'est-ce que vous pour-riez donner comme conseils à Doria x conseils ou alors des cri-tiques positives ? Qu'est-ce que vous pourriez dire à Doria ?</i>
Marc Erone	<i>Moi, je pense qu'elle doit- elle doit soulever un peu sa voix</i>
P	<i>Soulever ? On dit élever</i>
Marc Erone	<i>Élever</i>
P	<i>Élever le volume de sa voix</i>
Marc Erone	<i>Un p(e)tit peu ça oui.</i>
P	<i>Vous êtes d'accord avec Marc Erone ?</i>
Élèves	<i>/// ***</i>
Doria	<i>En fait°</i>
P	<i>Attends, avant de donner ton idée, est-ce que vous êtes d'accord avec Marc Erone xx sur le fait que Doria elle monte un p(e)tit peu le volume de sa voix ?</i>
Élèves	<i>///</i>
P	<i>Moi, j(e) suis d'accord, c'est vrai parce que moi j(e) t'entends parce que je suis juste à côté. Je ne suis pas certaine que Hawa ait tout entendu. D'accord ? Donc il va falloir que tu parles un p(e)tit peu</i>

	<i>plus fort. De plus i(l) y a quelque chose que Doria a très bien fait... oui ?</i>
E fille	<i>J'aime bien sa façon de faire des voix pa(r)ce que elle a fait une voix grave pour le Loup et-</i>
P [avec une voix grave]	<i>Elle a fait une voix grave pour le Loup</i>
E fille	<i>Et une voix haut perchée pour le Petit Chaperon rouge</i>
P [avec une voix aigüe]	<i>Et une voix haut perchée pour le Petit Chaperon rouge. On garde ça ?</i>
Plusieurs élèves	- Oui - Oui
P [adoptant une voix grave en même temps qu'elle en parle]	<i>Donc c(e) qui pourrait être bien dans la suite de votre récit, peut-être que quand c'est le Loup qui parle, ça pourrait être une bonne idée que vous gardiez la voix grave pour le Loup et la voix haut perchée - Qu'en pensez-vous ?</i>
## [Après un échange avec Hawa et Adama sur la suite de l'histoire selon les images codées, c'est au tour de Mélina de raconter]	
Mélina	<i>Le Loup avait des *** dans la tête. Il s'approcha de la maison de la grand-mère et tourna. Grand-mère, c'est moi ton Petit Chaperon rouge. La grand-mère dit Tire la chevillette, la bobin- xx cherra. Tire la bobinette et xx chevillette cherra xx et il est rentré xx et vite il a mangé</i>
E [Adama et autres élèves]	- Il la dévore - Il la dévore - Et entra dans la maison
Adama ou Marc Erone ?	<i>(E)l(e)a oublié un truc</i>
P	<i>Oui</i>
Adama et/ou Marc Erone ?	- Elle a-
Hawa	- Et moi ?
P	<i>C'est bien Mélina</i>
E	<i>Elle a oublié de dire d'ouvrir la porte.</i>
P	<i>Et oui. Tire- il tira la bobinette, et tu peux dire : Et la porte s'ouvrit, par exemple. C'est ça c'est c(e) que tu avais dit hier. D'accord ? Hawa, tu sais, c'est pas parce que toi tu n'es pas en train de raconter l'histoire que tu n'as pas le droit de donner tes idées à tes camarades pour les aider à s'améliorer, les conseils. D'accord Hawa ? xx Alors... Euh On en arrive- D'autres conseils pour Mélina, pour qu'elle puisse améliorer ?</i>
Doria	<i>Je crois qu'elle- elle pourrait un peu articuler mieux</i>
P	<i>Articuler mieux ? D'accord. D'accord. Doria te conseille d'articuler un petit peu mieux. Moi j'ai trouvé que ça allait. Je pense simplement- Oui ?</i>
Doria	<i>En fait, il faut qu'elle parle un peu plus fort</i>
P	<i>Voilà, c'est ce que je pensais aussi. Que tu parles plus fort, c'est le même conseil que pour Doria. Il faut que vous pensiez à élever le niveau de vos voix pour pouvoir capter l'attention x de vos auditeurs x de ceux qui vont vous écouter. D'accord ? Ensuite c'était à Soujoud, je crois.</i>
##	
Soujoud	<i>Une fois le Petit Chaperon rouge arrivé, il frappa à la porte et il dit, il dit à la Grand-mère : C'est moi ton Petit Chaperon rouge. La grand-</i>

	<i>mère lui répond et après le Petit Chaperon rouge entra elle était sur le lit parce que le Loup, le Loup é-é- elle lui disait ***</i>
P	<i>Je t'arrête, tu devais faire juste cette image, d'accord ?</i>
Soujoud	<i>Oui</i>
P	<i>Donc là, juste avant que le Petit Chaperon rouge entre. Qu'est-ce que vous pouvez conseiller à Soujoud ?</i>
E	<i>Euh</i>
Autre E enthousiaste	<i>C'était très bien !</i>
P	<i>C'était très bien, super</i>
E	<i>Mais elle a dit Grand-mère</i>
P	<i>Elle a dit Grand-mère et oui, et où est la grand-mère ?</i>
E G	<i>Bah, elle est dans l'estomac du Loup !</i>
P	<i>Donc est-ce que c'est la grand mère qui répond</i>
E G	<i>Non</i>
P	<i>Qui répond au Petit Chaperon rouge ?</i>
EG	<i>Non, mais le Petit Chaperon rouge, il croit que c'est la grand-mère</i>
P	<i>Oui, le Petit Chaperon rouge croit que c'est la grand-mère donc quelle formule utilise la grand-mère pour faire entrer le Loup lui dire dans la maison, vous vous souvenez ?</i>
Plusieurs élèves	- Oui - Oui
P	<i>Hawa ?</i>
Hawa	<i>Tire la bobinette et la chevillette, Cherra</i>
P	<i>Je crois que c'est tire la chevillette et la bobinette,</i>
P et autres élèves en chœur	- Cherra - Cherra - Cherra
P	<i>D'accord. Et le Petit Chaperon rouge est habitué à ce que sa grand-mère lui dise ça</i>
E	<i>Hum</i>
P	<i>Vous (ne) trouvez pas que ce serait étrange si le Petit Chaperon rouge arrive à la maison, demande à entrer à la maison et que la grand-mère ne dit pas la formule habituelle ?</i>
E	<i>Ah non</i>
P	<i>Donc, ce s(e)rait un p(e)tit peu étrange, donc il faut bien que tu penses, Soujoud, à dire cette formule pour entrer dans la maison</i>
E [garçon : G]	<i>Magique !</i>
P	<i>Tire la chevillette et la bobinette, Cherra. D'accord ?</i>
E [fille : F]	<i>Maintenant, c'est à qui ?</i>
<i>## [Hawa raconte le dialogue entre le loup et Le Petit Chaperon rouge. Elle a oublié quelques éléments que les camarades lui ont soufflés mais parvient à terminer son récit avant des conseils de ses camarades.]</i>	
E F	<i>Quand elle dit que vous avez de grands yeux, Elle a dit c'est pour mieux t'entendre mon enfant</i>
E G	<i>C'est juste assez-</i>
P	<i>Oui, vas-y, Adama ? Dis à Hawa c(e) que tu, c(e) que tu- les yeux ça sert à</i>
Adama	<i>Les yeux, ça sert à voir</i>
P	<i>Et pas à entendre, donc faudra que tu fasses attention, comme</i>

	<i>vous aviez des grands yeux, c'est pour mieux te...</i>
Plusieurs élèves	- Voir - voir
P	<i>Que vous avez de grandes oreilles... On retravaille sur le conseil de Mélina et d'Adama : Que vous avez de grandes oreilles, c'est pour mieux ...</i>
Hawa et autre élèves	- T'entendre - T'entendre
P	<i>T'entendre et enfin les grandes dents</i>
Adama	<i>C'est pour mieux te manger !</i>
P	<i>C'est pour mieux te x manger. Est-ce que vous avez d'autres conseils ?</i>
##	
Doria	<i>J'aurais aimé que tu- tu as bien récité mais j'aurais aimé que tu fais la voix grave et la voix haut perchée.</i>
P	<i>Elle aurait aimé que tu fasses les voix grave et haut perchée. On avait dit que le Loup, il parle avec une voix</i>
Plusieurs 2lèves	- Grave - Grave
Autre élève [avec une voix suraiguë]	<i>Et le petit Chaperon rouge a une voix</i>
P [puis en chuchotant]	<i>Donc n'hésite pas à transformer ta voix à ce moment. On va aller rejoindre les autres groupes ? Essayez de garder la surprise...</i>

Le cadre studieux et bienveillant permet aux élèves d'apprendre dans un espace de parole plus vaste que celui le plus fréquemment observé. L'apprentissage s'approfondit dès lors que les camarades peuvent être corrigés, parfois à l'invite de l'enseignante - le premier a oublié de parler de la maladie de la grand-mère - parfois plus spontanément : « Elle a oublié de dire d'ouvrir la porte » ; « Quand elle dit que vous avez de grands yeux (...) Elle a dit c'est pour mieux t'entendre mon enfant ». Or « les yeux, ça sert à voir ».

Les élèves s'attachent donc à la cohérence logique du récit et du lexique. L'un d'eux a même acquis la « théorie de l'esprit » en adoptant le point de vue du petit chaperon rouge qui « *croit que* (le loup) *c'est la grand-mère.* »

Les écoliers se montrent aussi attachés à la qualité de l'interprétation du texte qu'il faudra « *articuler* » « *dire un peu plus fort* » avec « *la voix grave et la voix haut perchée* », selon les personnages. La modulation permet de mieux comprendre et d'être compris par ceux qui seront à l'écoute.

Le moment témoigne de la soif d'apprendre et de réutiliser. Ainsi, les élèves semblent apprécier les expressions rares ou désuètes : « *haut perché* » est proposé par une écolière au début, répétée à la fin. « *Tire la chevillette et la bobinette, Cherra* » semble un code ravissant. Certes, s'essayer est risqué : « *La grand-mère lui répond* ». L'élève qui commet l'erreur conjugue un verbe du 3^e comme un verbe du premier groupe, mais il montre aussi qu'il a intégré la forme du passé simple, voire son utilité dramatique. Pour le reste, les fautes de grammaire sont corrigées en toute bienveillance par l'enseignante - « *lui* » plutôt que « *le* », « *fasses* » et non pas « *fais* ».

Ces remarques vaudraient aussi pour l'écrit. Mais il en est une qui évoque une spécificité de l'oral : on pense à la suite en même temps qu'on parle. « *Tu as trouvé qu'il parlait un peu comme ça ? C'est ça*

? Je pense que c'est à des moments, il était en train de réfléchir à la suite de sa phrase », dit la maîtresse. Elle n'explicite pas davantage mais fait entendre là une des difficultés de l'oral. La souligner témoigne de la confiance accordée aux élèves.

La séance parfaitement rythmée a permis l'observation des prestations finales devant la classe. Un kamishibai a permis de faire défiler les doubles pages des albums codés.

P	<i>Personne ne connaît les planches sauf ceux qui les ont travaillées, donc on découvre, d'accord, et on a le droit de penser tout c(e) qu'on veut dans sa tête xx et on ne doit pas interrompre l'histoire des copains</i>
# [Petits bruits et chuchotements de mise en place]	
Marc Erone	<i>Il était une fois une petite fille qui s'appelait Le Petit Chaperon rouge et un jour sa maman lui dit xx Va apporter un petit pot de beurre x et une galette, Grand-mère est malade xx Va tout au fond de la forêt xx de l'autre côté de la forêt x et t'écarte pas- ne t'écarte pas du chemin xx et parle pas aux inconnus xx</i>
Adama	<i>Le Petit Chaperon rouge alla dans la forêt et elle vit un loup. Le Loup le répond : Bonjour petite fille, où vas-tu d'un si bon pas ? Je vais rendre visite à ma grand-mère qui est malade xx Et où habite ta grand-mère ?</i>
P [tout bas]	<i>Merci Adama</i>
Adama	<i>Au bout du village</i>
P [discrètement]	<i>C'est au tour de Doria. Merci, Adama. C'est au tour de Doria.</i>
Adama [en repartant à sa place]	<i>Et le Petit Chaperon rouge montre- montra du doigt</i>
P	<i>Merci, Adama. C'est au tour de Doria.</i>
[Chuchotements pendant le changement de conteur]	
Doria	<i>Le Petit Chaperon rouge rencontra le Loup. Le Loup lui disa (sic) Bonjour Petite fille, où vas-tu avec ce panier ?</i>
E	<i>Ouah !</i>
Doria [qui met très bien le ton et isole bien les dialogues]	<i>Lui répond le Loup. Je vais chez ma Grand-mère lui rapporter ce petit pot de beurre et cette galette, dit le Petit Chaperon rouge. Et où habite ta grand-mère ? De l'autre côté de la forêt en montrant x le x chemin, dit le Petit Chaperon rouge. Je vois x et et x tu pourrais lui faire encore plus plaisir en lui fais- en lui f- fera un bouquet de fleurs. Très bonne idée, merci, Monsieur le Loup ! en a- avec une idée derrière la tête.</i>
E [dans le public]	<i>Ahan... Ouloulou !</i>
Petits bruits divers	
E [dans le public]	<i>J(e) suis pas d'accord avec le Loup]</i>
Mélina	<i>Grand-mère, c'est moi, ton petit Chaperon rouge, dit le Loup. La grand-mère dit Tire la chevillette et la bobinette, cherra. Le Loup tira la bobinette et la porte s'ouvrit, s'ouvra. Puis /it,vite/ il a mangé la grand-mère.</i>
[Bruit de feuille dans le kamishibai]	
Soujoud	<i>Enfin arrivé, le Petit Chaperon rouge et f- frappa à la porte et et le Loup lui dit, lui répondit Tire la chev- la chevillette et la bobinette, cherra. La- le Petit Chaperon rouge tira la bobinette x et entra dans la maison</i>
Hawa	<i>Et et et le Petit Chaperon rouge dit à le Loup Mais que vous avez de grand(e)s oreilles ! C'est pour mieux t'entendre mon enfant. Que vous avez de grands yeux ! C'est pour mieux t- te voir, mon enfant. Que vous avez de de grand(e)s dents. C'est pour mieux te manger et le Loup man-</i>

	<i>gea d'un seul coup l- le Petit Chaperon rouge. Et le Petit Chaperon rouge x et la g- grand-mère se trouva eux deux dans le ventre du Loup.</i>
P	<i>Bravo</i>
[Applaudissements et chuchotements. Suit un court débriefing avant le départ pour la cantine].	

Le récit des élèves permet l'explicitation des pages codées pour ceux qui n'ont pas étudié le même conte. Les prestations témoignent de la compréhension de l'histoire, mais aussi des bénéfices tirés de la correction collaborative. Cette fois, Marc-Erone n'a pas oublié d'évoquer la grand-mère malade, il a prononcé correctement « *Ne t'écarte pas du chemin* ». Le ton est correctement mis par tous. La porte s'ouvre, la chevillette et la bobinette ont été tirées dans le bon ordre. Le récit, cohérent, a été raconté avec fluidité.

Certes les passés simples des verbes des deuxième et troisième groupes, ainsi que le participe présent font toujours problème. Mais ils ne sont pas encore attendus à ce niveau scolaire.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...)

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. (...)

Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. (...)

- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

(L'élève) doit savoir (...) prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. (...)

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

- Organisation du travail personnel

L'élève (...) gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes (...).

- Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif (...).

Il apprend à gérer un projet (...)

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres.

(...)

- *Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen*
(...) *L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe (...).*

2.1.3. De la mise en voix à l'éloquence : apprendre pour l'oral

2.1.3.1. Créer des situations pour permettre à l'élève de réciter par cœur une comptine (en Maternelle), un poème

La récitation reste un exercice traditionnel à l'école, mais elle ne vise plus guère des leçons : « *Le par cœur mettrait en difficultés beaucoup d'élèves* », dit une Principale. Pourtant, des enfants continuent encore à le faire à la maison. Ils récitent à leurs parents qui parfois l'exigent ou, plus tard, ils préparent un oral d'examen, oral de stage ou autre oral du DNB.

En classe, on récite plutôt des comptines, puis des poésies, à l'école élémentaire et parfois encore en collège. Le moment d'exposition devant la classe continue d'inquiéter les élèves. On craint de se tromper, de s'exposer aux moqueries, de se décevoir.

Un seul de ces moments de récitation a été observé dans une classe de dix-huit présents en 4^e, en REP+. La séance témoigne d'une ordinaire difficulté de l'enseignant en éducation prioritaire : s'adapter à des élèves qui n'ont pas assez appris en amont, faute d'aide avisée ou de bonnes méthodes de travail à la maison.

Le poème à réciter est *Demain dès l'aube...* de Victor Hugo. Mais le collégien appelé au tableau ne sait que deux vers, assez mal dits. Rares sont les élèves à avoir appris davantage et proposé des critiques constructives sur l'interprétation du texte. Le dialogue entre l'enseignante et ses collégiens se concentre donc sur la correction de la posture : se tenir droit, ne pas mettre les mains dans les poches, ne pas s'arrêter même si on s'est trompé. Les conseils sont notés au tableau puis le titre de la leçon « *Comment réciter un poème ?* » avec la mention « *méthodologie* » en marge.

Les élèves qui connaissent déjà le texte par cœur sont invités à expliquer comment ils ont procédé. L'une parmi eux passe par You Tube où sont proposées des mises en musique de poèmes célèbres. Elle enregistre la bande et la passe en boucle pendant deux heures : « *Je chante (aussi) mes leçons* », dit-elle.

Au fur et à mesure des suggestions, l'enseignante [les note au tableau](#) sous forme de liste :

(Pour) [Apprendre par cœur le poème.](#)

- [Passer la chanson sur You Tube : plusieurs versions chantées du poème.](#)
- [Lire chaque strophe plusieurs fois à voix haute](#) « *vers par vers plutôt que strophe par strophe, pour ne pas trop "charger" la mémoire d'une traite* », a ajouté l'enseignante à l'oral après qu'une élève a parlé de mémoire auditive.
- [Recopier le poème en jouant sur la couleur, la disposition des vers](#) pour mobiliser la « *mémoire visuelle* ».

À entendre les élèves, ils apprennent plutôt par cœur et debout. L'envie de marcher pour apprendre est habituel, selon l'enseignante qui conseille alors de parcourir l'appartement en associant une pièce à un passage du texte : « *au 3^e vers, j'arrive au salon* », dit-elle pour exemple.

Les élèves qui savent déjà très bien dire le poème (trois filles, un garçon) sont invités à le réciter, l'une seule, les deux autres en alternance, d'un vers à l'autre, puis, le garçon, à toute vitesse. Le texte est désormais connu mais sa compréhension, compromise.

La demi-heure suivante est consacrée au travail sur le poème. Les onze élèves qui ne le savent pas encore bien sont invités à l'apprendre, debout, et en binôme, chacun se faisant récitant ou correcteur, à son tour. D'un essai à l'autre et en fonction des conseils du camarade, la mémorisation progresse rapidement.

Les sept autres élèves vont travailler dans le hall, devant la classe pour apprendre avec l'enseignante à améliorer l'adresse et jouer des intonations. Un élève du premier groupe rejoindra cet ensemble dès qu'il aura assez mémorisé.

Une autre séance doit poursuivre le travail le surlendemain. Compte tenu du temps imparti, peut-être pouvait-on sérier les difficultés : mémoriser, avec un temps d'exercice, travailler sur le dire, texte en main, puis conseiller des postures.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps
Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.
- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre (...)**
 - Organisation du travail personnel
L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes (...).

2.1.3.2. Créer des situations pour permettre à l'élève de mettre en voix un texte, l'interpréter oralement en utilisant les ressources de la voix et des gestes

Des options ou ateliers « Éloquence » ont vu le jour en éducation prioritaire. Sur les trois observés, deux étaient en fait consacrés à l'oralisation de discours écrits.

L'une d'elles rassemble chaque semaine treize élèves inscrits, volontaires et issus de classes de 4^e et 3^e. Ils sont encadrés par deux professeurs : l'un enseigne le commerce en SEGPA, l'autre, la Physique Chimie.

Après six minutes d'échauffement du corps et de la voix, une courte discussion à deux et sa restitution sur un thème - ce jour-là « *Que pouvons-nous avoir comme points communs ?* » - les élèves

sont invités à écouter le discours d'un étudiant lauréat d'un concours d'éloquence. Ils tentent d'en tirer des qualités nécessaires à la réussite de l'orateur. Sont ainsi relevés, exemples à l'appui, par les élèves « *le ton de la voix, l'émotion, les gestes (...)* », puis les intonations, la ponctuation, au service de la conviction. Le moment a proposé un modèle.

Les élèves sont invités à s'exercer ensuite sur l'allocution de Greta THUNBERG à l'ONU. L'auteure est présentée et son discours distribué sur papier. Déjà travaillée lors d'une séance à la médiathèque, une signalétique au tableau est proposée afin de coder le texte qui sera ensuite oralisé. Chaque élève n'a qu'une phrase à traiter pour la lecture à suivre. Pendant les cinq dernières minutes, le discours est lu en continu. Il reste peu de temps pour un retour sur l'expérience. Au total, les élèves se seront exprimés chacun moins de trois minutes.

Dans un autre réseau (REP+), une option Éloquence, d'abord proposée dans le cadre du Parcours Excellence est désormais ouverte à tous les élèves de 3^e volontaires. Elle mobilise deux professeurs de Lettres pour vingt séances de deux heures hebdomadaires. Vingt élèves sont inscrits, essentiellement des filles. Nous avons assisté à leur deuxième réunion, commencée là encore par un échauffement vocal en deux temps.

Le premier est consacré au langage non verbal et répond à la consigne de l'enseignante : « *L'idée : j'ai une boîte. Je vais la passer à la personne suivante. Elle va l'ouvrir et selon ce qu'i(l) y a dedans, c'est à elle de nous expliquer [sic : montrer] quelle émotion elle ressent, ce qu'elle a pu trouver dans la boîte, évidemment sans parler* ». L'intérêt de l'exercice n'est pas explicité pour une future situation de communication.

Le second exercice est consacré au langage verbal. Le premier de la ronde commence une histoire par une phrase. L'enseignante introduit alors un adverbe, « *heureusement* » ou « *malheureusement* », qui oriente la proposition de l'élève suivant, dans la logique du thème initial. Trois histoires, plutôt enfantines, sont ainsi élaborées. Transférable à d'autres prestations orales, l'intérêt de ce moment n'est pas non plus explicité.

Pendant les trente minutes suivantes, deux textes, rédigés par deux élèves sont oralisés.

Le premier est le suivant :

« *On dit souvent que la vérité sort de la bouche des enfants. La vérité, mais qu'est-ce que la vérité ? La vérité est c(e) qui est en accord parfait avec la réalité. Mais faut-il toujours la dire ?*
x *Pour ma part, non.*
Toute vérité est bonne à savoir, certes, mais pas toujours bonne à dire. Bien évidemment, la vérité, c'est très important pour garder la confiance des gens qui nous entourent. Mais il faut perpétuellement mesurer les conséquences et on ne peut pas me permettre [sic] de dire une vérité à quelqu'un tout en sachant que cette vérité pourrait lui donner des envies meurtrières ou suicidaires ou bien d'autres encore. On va prendre un exemple, euh, quelqu'un peut me donner trois noms au hasard ? Victor, Victor, Marco, Sofiane. Alors, on va prendre par exemple Victor, Marco et Sofiane sont trois amis, de grands amis et un jour, Victor et Sofiane se disputent, une dispute, très très grave, au point où ils s'arrachent les cheveux. x Sofiane, c'est ça (?) essaie de les séparer. Victor va de son côté, et euh, Marco va de l'autre. Euh, sauf que x S- Sofiane qui est au milieu des deux essaie de les réconcilier mais ça n(e) march(e) pas. Marco va demander à Sofiane où est Victor. x Sofiane sait que s'il lui dit, où il est, il est capable de lui casser les dents de- ou d'autres choses encore. Donc est-ce qu'il doit dire la vérité à son ami ou pas ? Pour moi, il est préférable de dire "Je ne sais pas". "Je ne sais pas", vous ? . [adresse au public] Tu dirais quoi ? Je ne sais pas. Et toi, tu

dirais quoi ? Alissa ? On dirait tous "Je ne sais pas". Est-ce que quelqu'un dirait autre chose ? xx Je ne dirais pas. Je m(e) dirais-, je réfléchis, quand on pense, faut réfléchir et surtout Pose-toi deux minutes. Et est-ce que tu lui dirais où est son ami en ce moment ? Non. Oh oui, d'accord, c'est pour ça que pour moi on n'est pas toujours obligé de dire la vérité. Comme {Jan-kélévitch}²³ l'a dit - je suis sûre que vous ne le connaissez pas « Toute vérité n'est pas bonne à dire, on ne répond pas à toutes les questions, du moins, on ne dit pas n'importe quoi à n'importe qui. Il y a des vérités qu'il faut manier avec une précaution infinie ». Et une dernière citation de Voltaire - j'imagine que vous connaissez tous cette fois - « la vérité est un fruit qui ne peut être cueilli que s'il est tout à fait mûr ». Et c'est fini. »

À la fin de la prestation, le minuteur affiche 2:57. L'enseignante remarque l'adresse directe au public, astucieuse, et qui a permis, selon elle, de gagner du temps. La performance est donc réévaluée à 2:30. L'oratrice s'est montrée « très à l'aise », selon ses camarades, qui n'ajoutent aucun autre élément critique. L'échange porte donc sur des questions techniques. Pour éviter de trop regarder son texte, une élève conseille d' « écrire très gros » et « avec des couleurs », ajoute la professeure. « En termes de force de la voix, c'est pas très fort », dit-elle et seulement envisageable devant un public « très sage » et peu nombreux. L'enseignante choisit alors de traiter du fond, de distinguer « la thèse qu'elle a défendue » autrement dit « son opinion », dit-elle, et des éléments à l'appui, « des arguments », dit une élève. Le texte est réécouté pour rechercher celle-là puis ceux-ci. Les élèves arrêtent leur camarade dès qu'un argument ou un exemple est trouvé. Une prise de notes au tableau rend compte des échanges qui suivent entre la professeure et les élèves.

Une seconde prestation orale applique la même procédure, avec une recherche d'exemples pour nourrir un discours plus ténu.

On a finalement travaillé un oral comme un écrit, sans que les phrases elles-mêmes, leur longueur, leur scansion, le choix des mots ne soient revus. On recherche des exemples drôles pour faire rire le public, et non pas des formules ou des répétitions capables de rythmer le texte ou soutenir l'attention. Le travail sur un écrit maintient le risque de la lecture. L'enseignante forgera peut-être ultérieurement avec ses élèves un outil permettant d'oraliser sans rédaction intégrale au préalable.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. (...)

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. (...)

23. L'élève a prononcé Jean Kélévitch, le patronyme de Vladimir Jankélévitch, d'où la transcription ci-dessus.

- Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**
 (L'élève) doit savoir (...) prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités (...) et produire soi-même des contenus. La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. (...)
 - Organisation du travail personnel
 L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être. Il comprend le sens des consignes (...).
 - Coopération et réalisation de projets
 L'élève (...) s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus. L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)
- Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen (...)**
 - Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres
 L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. (...)
 - La règle et le droit
 (...) Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques.

2.1.3.3. Créer des situations pour permettre à l'élève de travailler l'oral par la création personnelle, se familiariser avec les ressources de l'éloquence, connaître la signification des gestes, des distances, des postures

Dans le cadre de l'accompagnement éducatif, une séance observée a proposé notamment un travail sur les postures. Elle est menée par un enseignant d'EPS qui anime un atelier de slam. Il ne réunit que quatre collégiennes de 5^e, ce jour-là.

On a d'abord écouté un clip de slam puis échangé sur son contenu. La deuxième partie propose la mise en voix de textes au choix des élèves parmi leurs créations.

Professeur (P)	Alors, ça tombe bien, on va s(e) laisser deux minutes, même pas, vous allez choisir un texte, c(eli)ui qu(e) vous voulez euh que vous allez euh là nous redire à l'oral, on va retravailler un p(e)tit peu- un p(e)tit peu la diction. T(u) en as un sur toi Alysia, ben voilà, x toi ce s(e)ra c(eli)ui-là x du coup et euh euh
Irina	Si tu veux, j(e) te donne un de mes miens
P	Un d(e) mes miens
Irina	Oui moi aussi j(e) me suis rendue compte de la faute en disant la phrase

P	<i>Euh allez, deux minutes, très vite, même pas pour choisir un texte et l(e) redire</i>
Chaïma	<i>Mais je sais pas, j'en ai beaucoup trop, Monsieur</i>
Irina	<i>Mais vas-y c'est comme si tu disais ah j(e) sais pas quoi faire de mon argent, j'en ai <u>trop</u></i>
Chaïma	<i>Pff, oh, c'est pas pareil, l'argent euh</i>
P	<i>Tire au hasard</i>
Irina	<i>C'est un compliment</i>
Chaïma	<i>Mais j'allais dire l'argent et les copies c'est pas pareil</i>
P	<i>T(u) as choisis, c'est bon ?</i>
Chaïma	<i><...></i>
Irina	<i>Oui</i>
P	<i>Alors, on va essayer d(e) se dire un p(e)tit peu euh quelques principes que j(e) vais pas dire obligatoires mais euh qui peuvent nous permettre de faire un bon oral et donc soit en déclamant un texte de poésie, soit en étant</i>
Chaïma [qui fait allusion à l'atelier théâtre]	<i>On a appris ça en atelier</i>
P [regardant vers Alysia]	<i>Ben super, donc toi, tu vas avoir de bonnes réponses. Du point de vue de la gestuelle, avant même de parler de sa voix, est-ce qu'i(l) y a des choses, là le cas- le-, vas-y, vas-y, pa(r)ce que là t(u) as un cas d'étude là juste avant qui était magnifique</i>
[Rires] #	
Irina	<i>Ah c'est un cas</i>
P [regardant Irina puis Junogou]	<i>T(u) as, t(u) as vu, ma phrase, c'était pas t(u) es un cas</i>
Junogou	<i>Mais moi je rigole, j'ai pas dit-</i>
P	<i>Vas-y</i>
Alyssa	<i>Ben, faut s(e) tenir droit, regarder son public</i>
P	<i>S(e) tenir droit, regarder son public</i>
Deux élèves, voix déçue	<i>Oh</i>
P	<i>C'est obligé de regarder son public ?</i>
Deux élèves ensemble puis Alysia	<ul style="list-style-type: none"> - Non - Ben un peu - Non, tu peux r(e)garder un peu ta feuille, mais bon
P [à voix basse et songeur]	<i>Ouais</i>
Chaïma [tendant le bras pour montrer du doigt]	<i>On essaie d'avoir le contact euh visuel ou sinon on fixe euh le- un point au fond de la salle</i>
P	<i>C(e) qui est important, c'est qu(e) le public croit que vous l(e) regardiez x ça c'est important x mais vous, vous n'avez aucune obligation de le regarder. Si ça vous gêne de capter des regards etc... i(l) y a aucune obligation, vous r(e)gardez entre deux personnes, chaque personne va croire que vous r(e)gardez l'autre hein</i>
[Rires]	
P [vers Alysia]	<i>Donc c(e) qui est important, c'est qu(e) le public croit que vous le regardiez. Ok. Quoi d'autre ? Toi, tu nous as parlé de se tenir droit, comment on s(e) tient droit ?</i>
Alysia [faisant un geste des mains vers le bas des deux côtés du torse]	<i>Ben euh mm, les jambes euhm, comment dire</i>
Irina	<i>Les épaules</i>

Alysia	<i>En arrière</i>
[Rires]	
Alysia	<i>Euhm, les jamb<u>e</u>s, ouais, eh bah droites, quoi</i>
Élèves	***
P	<i>Droit, ça veut tout dire et rien dire</i>
Chaïma	<i>Bah droit comme au tableau</i>
P	<i>L'important c'est quand on est sur une scène</i>
[Chaïma a pris place spontanément devant le tableau et montre la posture qu'elle considère comme correcte]	
P	<i>Voilà i(l) y a pas de tableau, i(l) y a l(e) mur</i>
# [Courts échanges peu articulés entre Chaïma et Irina qui l'a rejointe au tableau et pose en prenant des attitudes plus ou moins rigides. On entend « se mettre comme ça, on peut s(e) mettre comme ça un peu »]	
Alysia	<i>Et pas parler trop vite</i>
P	<i>Bon, attends, on est sur la- on est sur la gestuelle, on va parler de, parler de la diction après. Euh, alors</i>
[L'enseignant prend place au tableau bien campé sur ses jambes légèrement écartées et regarde les élèves]	
P	<i>I(l) y a un truc qui va être très simple, enfin- enfin euh non, c'est pas simple du tout mais qu'on peut facilement analyser, c'est une position euh d'ancrage, où les pieds, qui sont un peu écartés ils sont pas forcément durs comme des bâtons, i(l)s sont un p(e)tit peu euh, voilà, un p(e)tit peu souples et not(r)e diction, notre- notre déclaration, pardon, elle va se faire un p(e)tit peu avec cette posture-là et c(e) qu'i(l) faut surtout éviter- vous savez comment on appelle des gestes qu'on contrôle pas ?</i>
Chaïma	<i>Oui, je sais, des gestes incontrôlables</i>
P	<i>Des gestes parasites, ça s'appelle</i>
Chaïma	<i>Oui</i>
P	<i>Ça va être par exemple euh</i>
Chaïma [se frottant vigoureusement la joue droite]	<i>Se frotter</i>
Irina	<i>Mains derrière le dos</i>
P	<i>Toujours- toujours bouger ses jambes, c(eli)lui qui va s(e) balancer, euh on croise un peu les jambes et qu'on parle comme ça, c'est tous les gestes qui vont montrer qu'on est pas à l'aise et du coup qui vont nous mettre un-, c'est comme un bouclier qu'on met, face à un public, et du coup le public-, ça va être essayer de gommer ça. Du coup, on va essayer juste là, on va passer dans cette position-là, ventrale, voilà, on met les pieds à peu près sous les épaules les pieds un p(e)tit peu souples, voilà, et p(u)is on dit not(r)e texte, voilà. On essaie d'être immobile au niveau des jambes. Vous allez voir qu(e) c'est pas facile.</i>
Alysia	<i>Mais Monsieur ?</i>
P	<i>Ça paraît facile, mais j(e) pense que ça va euh- ça va en démanger plus d'un au niveau des jambes</i>
Irina	<i>Mais Monsieur</i>
Chaïma [qui se lève pour s'approcher du professeur en levant la main, comme Irina, restée assise]	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mais Monsieur</i> - <i>Mais Monsieur, moi j(e)</i>

Irina [passant ses cheveux derrière une oreille]	<i>Mais Monsieur, moi j(e) mets ma main comme ça pour me der-, pour faire ça, , c'est une technique que j'utilise</i>
P	<i>Tu mets ta main comment ?</i>
Irina	<i>Nan je-, j'arrange mes cheveux pour faire des-</i>
P	<i>Mais, avant ou pendant ?</i>
Irina	<i>Pendant, tout le temps je fais ça tout l(e) temps</i>
P [mimant le geste d'Irina]	<i>C'est pas une très bonne idée. Enfin, c'est pas une bonne idée, tu fais c(e) que tu veux, mais ça, ça peut être considéré comme un geste parasite, par exemple. Ça sort de-, ça sort de ton texte</i>
Irina	<i>Mais justement</i>
P	<i>On va essayer ça déjà, l'histoire de l'ancrage. Vas-y Chaïma !</i>
Chaïma	<i>Oui, j(e) fais comme ça moi, j(e) me frotte la main</i>
P	<i>Ouais. Ça c'est un geste parasite, du coup x C'est plein de choses qu'on va essayer de gommer. Tu vas essayer, tu passes en premier Chaïma ? Allez vas-y ! x Objectif, les jambes, on est concentré sur les jambes ! Et immobiles.</i>
Chaïma	<i>Bon ben j(e) vais lire un- un- un poème</i>
<i>[Bruits de feuille. Chaïma marmonne au tableau en souriant, son calepin en main. Elle rit nerveusement].</i>	
Chaïma	<i>Je passe et repasse et rien ne se passe. Je sens- je sens un vide un vide qui ne se remplit pas. Je passe et repasse sans me douter que vous soyez plus- plus là. Je passe et repasse et j'oublie que vous regardez jamais. J'écris avec des larmes, mais c'est pas grave, je vais vers la rampe, en oubliant tout le malheur passé et je regarde du bon côté.</i>
P [suivi d'applaudissements]	<i>Super. On a bougé un p(e)tit peu au niveau des jambes ? Ah on sentait à la fin, ça-</i>
Irina	<i>Moi, j'ai vu les jambes elles ont bougé</i>
P	<i>Ça basculait un p(e)tit peu</i>
Chaïma [se penchant en avant, jambes fléchies]	<i>Mais euh, ah bon ? C'est pas comme si c'était le principe d'un corps, de bouger</i>
<i>[Rires]</i>	
P	<i>Non, non, mais elle a raison, ça a un p(e)tit peu balancé à la fin- c'était bien, non globalement, c'était bien. Mais j'ai eu l'impression à la fin, ça démangeait un p(e)tit peu. Non, non mais eh ! C'est hyper difficile comme exercice hein. Moi, au début, quand j(e) disais mes textes, j'avais un tic, j'étais comme ça, tout l(e) temps, tout l(e) temps, j(e) disais mes textes, j(e) m(e) balançais de droite à gauche</i>
Chaïma	<i>Vous y croyez ***?</i>
P	<i>Et i(l) y a plusieurs personnes qui m'ont eh, franchement euh, i(l) y a un moment on comprend plus c(e) que tu dis pa(r)ce qu'on est comme ça avec toi et du coup euh, j(e) me suis forcé à ça et c'est difficile hein, i(l) y a un moment, ça démange, on a envie d(e) bouger, c'est un exercice super difficile</i>
Chaïma	<i>En plus, moi j(e) suis boxeuse et c'est mon souci tout l(e) temps</i>
P [sautillant d'une jambe sur l'autre comme un boxeur]	<i>Nous, on fait pas un texte comme ça, sinon là, clairement</i>
<i>[Rires]</i>	
Irina	<i>Ah ce s(e)rait bien, ça donnerait d(e) la joie</i>
P	<i>Junogou, tu passes, t(u) essaies ? Allez !</i>

Junogou	<i>Ouais j(e) suis la meilleure</i>
Irina	<i>Ouais Junogou c'est du lourd</i>
Alysia [DJ prononcé di djai)	<i>Ouais, c'est pour ça j(e) l'appelle DJ. Dure journée !</i>
# [Quelques interjections incompréhensibles]	
Junogou	<i>Du désespoir dans le noir, le ciel rempli, c'est le paradis</i>
P [claquant des doigts au début]	<i>Alors j(e) t'arrête, j(e) t'arrête, on n'était pas sur la position qu'on avait demandée. On a dit les pieds-</i>
Junogou rectifie sa posture	
P	<i>Non, écarte un peu au niveau des épaules</i>
Chaïma ?	<i>/Ah ; Et/ la ligne, et les jambes plus écartées, et la ligne</i>
[Rires]	
P	<i>Eh, les filles ! Là, vous la mettez pas à l'aise, par contre ! Là on essaie, là le but c'est qu'elle soit à l'aise face au public, là en lui parlant comme ça vous la mettez pas à l'aise, donc. Essaie, écarte un peu les jambes, au niveau des épaules, voilà, super, les jambes assez souples hein, si tu veux fléchir, tu dois pouvoir, voilà, et essaie de garder cette position-là. Vas-y !</i>
Junogou	<i>Du désespoir dans le noir, le ciel rempli, c'est le paradis. Toi et moi, c'est comme chien et chat une amitié ne sera posée un ciel rempli de nuages, avec des coins de roche. On se suit sans cesse sans se tenir avec une laisse. Ce- le partage, c'est le Père Noël, ça n'existe pas. Un livre, écrit par une femme, c'est comme si j(e) te disais iam.</i>
P [pendant les applaudissements]	<i>Super ! Moi, j'aime bien c(e)tte idée hein, moi, j'aime bien hein. Ç- ça vous apporte une présence, l'immobilité sur scène, ça apporte une présence énorme. Et là par exemple, Junogou, j(e) t'ai trouvée beaucoup plus euh charismatique par exemple que tout à l'heure pa(r)ce que immobile, immobilité j(e) suis là</i>
Chaïma ?	<i>Ouais parce que t(ou)te à l'heure-</i>
P	<i>Ouais c'(é)tait pas mal et du coup ça change énormément de choses</i>
Chaïma ?	<i>Main dans la poche</i>
P	<i>Euh, Irina, t(u) essaies ? Nan, Alysia qui dit que- qu'elle est toujours dernière. Alysia, t'écris encore une ligne ? Donc vas-y Irina. Allez Irina, allez, allez !</i>
Irina	<i>Mais moi, j'en ai tellement, j(e) peux pas, j'en ai tellement !</i>
P	<i>Bah, hè hè, raison de plus pour euh-</i>
Chaïma	<i>Pauvre Irina ! Quelle dure journée !</i>
P [à Irina qui gigote un peu]	<i>Non, plus tu vas bouger, moins on va être sur ton texte. Nous on veut écouter ton texte</i>
Chaïma	<i>Quelle dure journée !</i>
Irina à Junogou	<i>DJ</i>
P	<i>Allez !</i>
Chaïma	<i>Pourquoi t(u) ***</i>
P	<i>Chut ! Elle est prête !</i>
Irina [après un rire nerveux]	<i>Comment faire, j'apprécie passer du temps avec des gens ou autre [Rire] Mais la solitude [Rire] mais la solitude est parfois pour m'accompagner sur ce banc, que les gens regardent mal comme si personne (n') y est. Je suis là, j'existe, c'est pas comme si vous ne</i>

	<i>me voy(i)ez pas et là, je crie, mon nom sur tous les toits</i>
	[Chute du stylo de Chaïma]
P	<i>Chaïma, t(u) es pénible. Non t(u) es pénible, Chaïma</i>
Chaïma	<i>Mais j'ai pas fait exprès !</i>
P [pendant que Irina rit nerveusement]	<i>Il doit être sur le bureau si t(u) arrives pas à l(e) tenir en main. Il faut qu(e) tu comportes comme tu aimerais que le public se comporte avec toi x. C'est la même chose. Allez !</i>
Irina [à Chaïma]	<i>Que l'ortie se casse et mes cris s'entendent. Comme une formule magique qui m'aide à garder la raison x Arrête de rigoler ! Elle, Solitude, elle se tait. Eux, eux, eux qui nous regardent de manière si bizarre puis il s'ensuit des échanges de paroles, de mots. De notre côté, on voit des jambes debout qui nous regardent. De leur côté, x euh x ils voient- des filles assises durant un quart d'heure. Ah ! Nan j(e) viens de comprendre comment j(e) devais l(e) lire x De notre côté, on voit des gens qui nous regardent, de leur côté, ils voient des filles qui durant- ils voient des filles assises durant un quart d'heure. Nous- Voyons qui de nous deux cèdera le premier à la folie ?</i>
P [pendant les applaudissements]	<i>Merci Irina ! Il faudra retravailler la maîtrise de ce texte mais c'est pas mal. Allez Alysia ! C'était pas mal au niveau du m** Ah mais c'est difficile hein. Au début, c'est normal que ça perturbe</i>
Irina [brandissant son cahier]	<i>Moi ça m'étonnait quand il a des lignes, il est long, j'aime pas lire</i>
	[Petits bruits]
P	<i>Allez Alysia ! Chut ! Allez, elle est prête, en plus on n'a plus beaucoup l(e) temps, on a encore un truc à faire après</i>
Alysia	<i>Aujourd'hui, j(e) sais même plus c(e) que j(e) fais. Plus d'inspi, pourtant j'écris du coup, ah non non non merde. J(e) peut r(e)commencer ?</i>
P	<i>Vas-y, vas-y</i>
Alysia	<i>Aujourd'hui, j(e) sais même plus c(e) que j(e) fais. Plus d'inspi, pourtant j'écris. J(e) suis- j(e) suis plongée dans le néant, sombre, dépressive, du coup, j(e) suis posée dans l(e) bec en train de fumer sa pipe, posé à côté de moi un sandwich et p(eu)t-êt(r)e même pitch. Tous les jours, j(e) me dis qu(e) j'arrête mais pourtant j(e) recommence. C'est pire qu'un cycle.</i>
P [aux élèves qui ont des mimiques de joie et se sont levés]	<i>Eh ! x J(e) sais pas c(e) que t(u) as pensé, moi j'ai trouvé ça cent fois mieux qu(e) tout à l'heure. On va s(e) faire un dernier p(e)tit truc en musique ? #</i>

L'échange est révélateur de moments observés ou évoqués par les élèves et qui concernent la posture du déclamant. Il illustre également les stratégies d'un professeur attaché à faire travailler ses élèves à dix-sept heures passées.

On se donne un thème d'exercice, ici la diction. Très vite, pourtant, l'enseignant choisit d'évoquer plus généralement « *quelques principes (...) obligatoires (pour) un bon oral* ». La diction est alors remplacée par la posture comme objet de travail. Sur le terrain, l'enseignant s'adapte aux circonstances.

Irina et Chaïma viennent en effet de s'échapper en digression sur le thème de la richesse (en poésie, en argent). Elles adoptent une posture ludique et sont rappelées à une posture scolaire : on parlera

donc de « *la gestuelle, avant même de parler de sa voix* » ; Chaïma qui se targue de savoir déjà pourra donner « *de bonnes réponses* ». Le professeur semble donc avoir trouvé une solution de compromis, entre la posture de contrôle qu'il écarte et la posture d'enseignement descendant, inappropriée, *a priori*, à une activité en atelier.

Les élèves sont donc sollicités sur le corps, peut-être à leur corps défendant. Il sera donc question du « *regard* », de la « *position d'ancrage* », des « *gestes parasites* », qui implicitement peuvent signer la gêne, le manque de conviction ou la nervosité. Le professeur d'EPS insiste sur l'immobilité des « *jambes, assez souples* » néanmoins.

Le travail sur la diction est donc ajourné. Peut-être le choix du travail sur la posture est-il aussi une manière de préserver la pudeur des élèves : ils confient à l'observation des textes très intimes. D'amélioration de la syntaxe il ne sera pas question non plus dans l'échange. En son début, une erreur est signalée à Irina « *Un d(e) mes miens* ». « *Moi aussi j(e) me suis rendue compte de la faute en disant la phrase* ». De correction, il n'y aura pas, sans doute par effet de bienveillance. Sans doute entend-il maintenir une confiance réciproque avant que les élèves ne livrent à l'observation des poèmes qui les dévoilent plus encore. L'enseignant n'abdique pas pour autant tout contrôle : « *Eh, les filles ! Là, vous la mettez pas à l'aise, par contre !* ». L'essentiel reste que l'élève puisse se produire en relative quiétude.

L'accompagnement du professeur a finalement résolu deux dilemmes²⁴ : *Comment contrôler la prise de parole sans stériliser les échanges, tuer la spontanéité, le plaisir ? Comment traiter l'élève comme une personne et l'impliquer dans des activités qui ont du sens pour lui sans l'exposer ?*

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).

L'élève parle, communique (...) à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. (...)

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. (...)

- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions (...) verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

(L'élève) doit savoir (...) prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités (...) et produire soi-même des contenus. La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre déve-

24 Cf. Philippe PERRENOUD, *La communication en classe : onze dilemmes*, in *Cahiers pédagogiques*, 1994, n° 326, pp. 13-18. Repris dans Philippe PERRENOUD, *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 2.

loppe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. (...)

- Organisation du travail personnel

L'élève (...) comprend le sens des consignes (...).

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

• **Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen** (...)

- Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. (...)

2.2. Transmettre et dialoguer pour apprendre par l'oral

2.2.1. Du dialogue enseignant/élèves en classe

2.2.1.1. Dialoguer avec les élèves : savoir limiter son temps de parole, offrir une place véritable aux propos des élèves par un questionnement très ouvert

Le cours dialogué n'a pas disparu. Nous l'avons observé dans le Premier et plus encore dans le Second degrés, parfois tout au long d'une séance, plus souvent sur une ou plusieurs de ses phases souvent assez longues. Les élèves qui y sont accoutumés introduisent leurs interventions dans le flux de la parole du professeur ou dans l'intervalle de ses interrogations. Parmi eux, beaucoup considèrent que l'oral sert d'abord à donner de bonnes réponses.

Un exemple le montre assez bien. En « Sciences coopératives », vingt-quatre élèves de CM2 et 6^e sont rassemblés pour une séance de SVT, menée comme une enquête policière. On sait des délinquants arrêtés pour espionnage artisanal chez un MOF²⁵ boulanger. Ils savent désormais faire du pain. On va donc les contraindre à sa fabrication. De petits groupes d'élèves représentent les différents suspects et devront tenter des recettes. Ils vont chercher des ingrédients selon une liste préétablie par les deux enseignants, préparent leurs pâtons puis les cuisent. Il s'agit alors de savoir ce que l'on cherche - du bon pain – et de démasquer celui qui aura su le fabriquer. C'est là qu'intervient un long dialogue entre le professeur et la classe dont nous ne proposons que le début :

Questions et réponses se succèdent à un rythme soutenu.

Professeur (P)	<i>Normalement, ça cuit et à la fin on a peut-être du pain. Et pour savoir si on a peut-être du pain, il faut savoir reconnaître du pain. Ça r(e)ssemble à quoi du pain ?</i>
Élève (E) 1	<i>Du pain euh euh c'est un mélange de blé et d(e) farine</i>

25 MOF : Meilleur Ouvrier de France

P	Visuellement, ça ressemble à quoi du pain ?
E2	Ça r(e)ssemble à une baguette
P	Oui, une baguette tu la r(e)connais à quoi ? Les caractéristiques d'une baguette ?
E1	C'est doré. I(l) y a d(e) la farine.
P	Qu'est-ce qui est doré ?
E3	La croûte.
P	Ok donc une croûte, i(l) y a une partie craquante, d'accord, et dorée. Et à l'intérieur, qu'est-ce qu'on a ?
E4	Euh la mie
P	I(l) y a d(e) la mie. Et comment on r(e)connait d(e) la mie ? Une bonne mie ? I(l) y a quoi dans une bonne mie ?
E5	C'est mou
P	C'est mou, oui
E6	<...>
P	Parle plus fort
E6	J'allais dire ça
P	C'est ?
E6	J'allais dire ça
P	Que c'était mou ? Oui
E7	I(l) y des trous
P	On appelle ça comment les trous ?
E1	Des- parce qu'i(l)s coupent après i(l)s mettent au four et ça fait des gros trous
P	C'est quoi ça, c'est des ?
E8	Coupures
P	C'est des x bulles, des bulles, dans la mie i(l) y a des bulles x des bulles d'air. D'accord ? On va voir, par rapport à c(e) qu'on a obtenu si on a bien du pain, ou pas. Alors, du coup, ici, on a, au milieu parce que là j'ai récupéré les pains des groupes d'avant, *** les vôtres i(l)s seront prêts peut-être à la fin de l'heure, on va voir. Alors, est-ce qu'on va les goûter ?
E	- Oui - Oui - Non - Non
P	Non, eh non. Pourquoi ?
E [qui ?]	Non, on s'est pas lavé les mains
P	Non, on s'est pas lavé les mains. Deuxièmement, est-ce que ce lieu ici, c'est une cuisine ?
Nombreux élèves	- Non - Non - Non - Non - Non
P	Non, c'est un labo. Et ça c'est quoi ?
E [qui ?]	C'est un bac à dissection. Ok. En temps normal, on s'en sert pour ?
Plusieurs élèves	- Disséquer - Disséquer
P	Disséquer. À chaque fois j(e) les lave hein au liquide vaisselle, mais

	<i>bon, disons que ça a vu passer plein de corps de poissons, plein de cœurs d'agneaux, poumons</i>
E [qui ?]	<i>Oh</i>
P	<i>On n'a pas envie d'avoir un arrière-goût dans not(r)e pain. Donc du coup, on va pas l(e) manger. Mais on va pouvoir l'observer. Donc ici celui du suspect 5. C'est quoi les ingrédients qu'a utilisé le suspect 5 ?</i>
E9	<i>De l'eau, du lait et d(e) la farine.</i>
P	<i>T'es sûre ?</i>
E9	<i>Oui</i>
P [chaussant ses lunettes]	<i>Alors, hop ! Est-ce que ça r(e)ssemble à du pain à l'intérieur ?</i>
Assez nombreux élèves	- Non - Non - Non - Non
P	<i>Ah, pas du tout xx Qu'est-ce qui manque à l'intérieur ?</i>
E10	<i>C'est cru</i>
E11	<i>De l'eau</i>
P	<i>Non regarde ! Qu'est-ce qui manque à l'intérieur ?</i>
E12	<i>l() y a des ***</i>
P	<i>Ah, j(e) sais pas, mais normalement qu'est-ce qu'on a à l'intérieur ?</i>
Deux élèves	- De la farine - De la mie
P	<i>On la r(e)connait à quoi la mie ?xx Une bonne baguette ?</i>
E1	<i>C'est blanc, c'est blanc</i>
P	<i>Avec des bulles. Est-ce que là i(l) y a des bulles ?</i>
Deux élèves	- Non - Non
P [qui fait le tour des paillasses en montrant le pâton]	<i>Là, i(l) y a pas d(e) bulles, on est d'accord ?Euh, on a l'impression qu(e) le suspect 5 sait pas trop bien faire du pain. Voyez, i(l) y a pas une seule bulle. Xx Pas une seule bulle. Xx Alors, ça, c'est l(e) suspect 5. Alors, le numéro 2. Qui-est-ce qui avait le numéro 2 ?</i>
[On découvre le produit que le professeur montre. C'est du pain ? Oui, parce qu'il y a des bulles. On passera en revue de la même manière les pâtons des différents groupes pour savoir, à l'observation, s'il s'agit de pain]	

Dans l'enquête, les élèves n'ont pas d'initiative, ne recherchent pas de définition ni ne confrontent eux-mêmes les résultats de leurs expériences. L'enseignant conduit là où il veut mener. Les questions fermées se succèdent. Deux mots ou une très courte phrase suffisent à la réponse.

Dans ce cours représentatif de beaucoup d'autres, le temps de parole de l'adulte excède celui des élèves, dans une proportion de 54 contre 46 % du total. Ailleurs, le déséquilibre a pu être bien plus marqué, dans un rapport de 80-20 %.

Dans cette séance pendant laquelle les élèves ont manipulé, travaillé ensemble, écouté pour découvrir des notions, on peut continuer la statistique, encore représentative dans ses détails. Le dire des élèves ne domine que pour la parole informelle (52 % des quinze minutes de ce type) : les phrases sont alors à leur initiative. Elles commentent la manipulation : « Mets pas toute l'eau ! », « Ça va pas être assez liquide », « Fais gaffe, t'en mets partout » etc... La formulation n'est ni reprise, ni améliorée par l'enseignant. Il a en revanche le monopole de la parole structurée, scolaire, délivrée au

moment de l'institutionnalisation du savoir. Il détient 79 % de la parole en continu. Elle correspond notamment à la présentation du travail et des consignes.

Finalement, le déroulement de cette séance ne laisse aucun temps de travail spécifique sur l'oral dans la discipline ou la maîtrise de la langue en général. On pourra faire le même constat dans de nombreux cours observés en Français.

L'un d'eux portait sur une nouvelle de Théophile Gautier, *La Morte amoureuse*. Des extraits de l'œuvre devaient être lus à la maison. Ils le sont à nouveau, en silence au début de l'heure, puis à voix haute par huit élèves successivement. L'enseignante introduit alors un premier moment de travail.

P	<i>Alors, pour aujourd'hui, je vous avais demandé d'identifier à peu près trois parties qui pourraient composer ce x texte qui pourraient permettre de découper entre guillemets ce x texte. Alors, Ashley, est-ce que tu peux nous donner quelques éléments de réponse ? Cela va nous permettre de faire le lien, justement, avec ce qui va suivre. Qu'avais-tu trouvé comme éléments de réponse ? Est-ce que tu avais fait le travail ?</i>
Ashley	<i>Non j'ai oublié</i>
P	<i>Tu ne l'as pas fait. Amel...</i>
Amel	<i>Oui. Le***</i>
P	<i>Alors, est-ce que tu peux nous faire des propositions ? On a lu ce texte, on l'avait déjà lu hier, ce texte, hein, d'accord, on l'a relu aujourd'hui et vous deviez identifier hier déjà en classe</i>
	<i>[Chuchotement inaudible de Hugo]</i>
P	<i>Trois, voilà, trois parties qui pourraient x permettre de résumer un petit peu le texte, de quoi ça parle. Hugo... Alors attends, juste un instant, Amel, comme elle était interrogée, tu vas compléter.</i>
	<i>[Chuchotement inaudible de Hugo]</i>
P	<i>Alors Amel qu'as-tu trouvé ?</i>
Amel	<i><...></i>
P	<i>Oui le texte parle d'une jeune femme, Clarimonde, qui, vraisemblablement semble être malade. Alors, ça c'est un premier point, notamment pour le premier paragraphe, hein, d'accord ? On nous présente ce personnage. Est-ce qu'il n'y a que cet élément ?</i>
Amel (?)	<i>Non</i>
P	<i>Alors, tout à l'heure donc j'avais euh, c'était la même chose, Hugo ? Amin, Amin, je t'écoute...</i>
Amin	<i>Bah, Clarimonde, elle est malade et le médecin ne s'en souciait pas trop parce que i(l) savait pas c'est quoi comme maladie</i>
P	<i>Oui, d'accord. Donc, on ne sait pas vraiment c(e) que c'est comme maladie. À partir du deuxième paragraphe, est-ce qu'il y a toujours cette maladie ? Qu'est-ce qu'on évoque ? À partir du deuxième paragraphe ?</i>
E	<i>On voit qu'elle aime beaucoup son mari ***</i>
P	<i>Alors, ça c'est plutôt à la fin, regarde bien, regarde bien ! Regardez votre texte ! Ladj...</i>
Ladj	<i>Ben on voit que le mari c'est <...> et après elle elle se met à aller</i>

	<i>mal pour euh pour euh</i>
P	<i>Oui, c'est parfait. Donc elle se met à xx sucer le sang de cet homme. On ne sait pas si c'est son mari, hein. Est-ce que vous avez cette indication ?</i>
[Rumeur. Des élèves répondent-ils Non ?]	
P [qui parle sur une rumeur]	<i>On ne sait pas. En tout cas le narrateur parce qu'il y a la première personne du singulier. Voilà. Est-ce qu'il est externe, le narrateur ?</i>
Une élève [à côté de l'enregistreur dont le chuchotement est capté]	<i>Ben non</i>
Autre élève	<i>Bah, bah</i>
P	<i>Avant de parler de point de vue, est-ce qu'il est personnage de l'histoire ou pas ? C'est la question qu'il faut se poser</i>
[Rumeur]	
P	<i>Oui. Donc il est...</i>
Un élève	<i>interne</i>
P	<i>Interne, attention, très bien, ça permet de réviser. Alors effectivement, elle se met à sucer son sang. Ça vous paraît pas un peu étrange ?</i>
Plusieurs élèves [ensemble ou en léger décalé]	- Si - Si
P [après quelques rumeurs]	<i>C'est particulier</i>
Plusieurs élèves [chuchotant puis la dernière parlant plus fort]	- C'est un vampire ! - C'est un vampire ! - C'est un vampire !
P [dans un chuchotement de connivence, à l'élève précédente]	<i>Tu as donné la réponse tout de suite. Peut-être certains n'avaient pas compris</i>
E	***
P	<i>Alors, mais la question que je posais est : est-ce que ce n'est pas étrange ?</i>
Nouvel élève [très distinctement]	<i>Si, beaucoup même.</i>
P	<i>Voilà ! C'est étrange pour quelqu'un qui est censé être humain xx sucer le sang d'une autre personne, ça paraît invraisemblable. Alors, qu'est-ce qu'il y a de particulier à la fin également, donc hormis le fait qu'elle se met à x sucer son sang. Qu'est-ce qui se passe à la fin, qu'est-ce qu'on apprend ? Est-ce qu'elle est euh x pleinement étrange, si je puis dire. Qu'est-ce qu'il y a de particulier qui pourrait la rendre humaine, tout de même ? Amin ...</i>
Amin	<i>Bah en fait euh comme elle- elle sait qu'elle va mourir ben elle voulait euh prendre une goutte de sang de son mari</i>
P	<i>Mm, mm</i>
Amin	<i>Mais euh tellement elle aime son mari, ben elle ose pas euh le- le- faire une piqûre de son sang</i>
P	<i>Tout à fait. Alors, elle, quand même elle suce son sang, mais, elle ne boit pas le sang jusqu'à ce qu'il se vide de son sang. Très bien. Donc il y a une volonté de le pro.té.</i>
Élèves en chœur	<i>ger !</i>

On remarque la fréquence de la parole de l'enseignante. Elle reformule les phrases incorrectes en lieu et place des élèves : « Bah, Clarimonde, elle est malade et le médecin (...) i(l) savait pas c'est quoi comme maladie » devient ainsi, dans la bouche de la professeure : « on ne sait pas vraiment c(e) que c'est comme maladie », après un « oui, d'accord ». « Mais euh tellement elle aime son mari, ben elle ose pas euh le- le- faire une piqûre de son sang » devient « Alors, elle, quand même elle suce son sang, mais, elle ne boit pas le sang jusqu'à ce qu'il se vide de son sang ». Dans ce cas, la correction de la phrase par l'enseignante se double d'une extrapolation des propos de l'élève. Tout se passe comme si l'enseignante voulait ménager ses collégiens. Dans cette posture de sur-étayage, les élèves ne sont conviés à aucun retour. Ils sont invités à compléter un mot : « Donc il y a une volonté de le pro.té... » « ger » répondent-ils. Ils sont privés de la correction de l'exercice qu'ils avaient à réaliser à la maison. L'enseignante a en effet demandé de structurer le texte en trois parties mais en indique elle-même le bornage : « ça c'est un premier point, notamment pour le premier paragraphe » et « à partir du deuxième paragraphe, est-ce qu'il y a toujours cette maladie ? Qu'est-ce qu'on évoque ? À partir du deuxième paragraphe ? ». Les échanges montrent un des risques du cours dialogué : le professeur peut s'imaginer en interaction avec ses élèves alors même qu'il dispense un monologue.

Des élèves en déduisent-ils une inquiétude de leur enseignante ou un manque de confiance dans leurs capacités ? La compréhension est-elle assurée ?

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).

L'élève parle, communique et argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.(...)

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. (...)

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

(L'élève) doit savoir (...) prendre la parole, (...) et produire soi-même des contenus. La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. (...)

- Organisation du travail personnel

L'élève (...) comprend le sens des consignes (...).

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

- **Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques (...)**

- Démarches scientifiques

L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ; il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; (...)

2.2.1.2. Porter une attention particulière à la passation des consignes, des méthodes et à la reformulation

Il est toutefois des moments où la parole de l'enseignant est indispensable. Il en est ainsi de la passation des consignes ou des méthodes.

Des enseignants observés parlent assez abondamment pour guider le travail autonome des élèves. Il en est ainsi dans des séances menées, en UPE2A, en mathématiques, par exemple.

L'enseignante observée travaille avec dix-sept élèves dont la maîtrise de la langue n'est pas encore assurée. Elle s'emploie donc à faire comprendre et utiliser le français en même temps qu'elle propose le jour de l'observation six exercices de mathématiques.

Sa démarche très structurée consiste d'abord à séparer dans un énoncé les données utiles des remarques superflues pour la résolution du problème. L'objectif étant posé, elle propose un détour par le vocabulaire pour que les élèves puissent catégoriser la question posée : problèmes relatifs aux mesures, à des masses ou aux poids, et enfin aux prix. Ces champs lexicaux sont d'abord revus et classés dans trois tableaux montrés et relus successivement.

Ce n'est qu'ensuite qu'un exercice est proposé. On y applique la méthode : recherche des données utiles, attention au lexique, ici relatif à la mesure de l'âge, avant résolution du problème qui suppose un calcul et une phrase réponse.

La correction au tableau témoigne d'un cours dialogué dans lequel les élèves sont guidés, sans être sur-étayés. Les seize minutes de cours qui correspondent à la transcription proposée ci-dessous témoignent d'une parole très présente de l'enseignante, mais à fin d'explicitation systématique, de confrontation des résultats, d'attention à la langue. La gestuelle est mise à contribution pour signifier parfois le sens des mots. Les élèves, très paisibles, ne s'y trompent pas. La participation s'accroît au fil des exercices alors que les élèves oublient aussi que nous les enregistrons. Tous sont impliqués dans un climat de confiance réciproque. La parole de l'enseignante est toujours posée et bienveillante, sans concession toutefois sur l'objectif à atteindre. Les plus en difficultés bénéficient d'un accompagnement plus individualisé. Illustration :

P	<i>J(e) vais l'écrire au tableau x les données utiles Données utiles. Alors, qu'est-ce que c'est ? Dans un problème, les données utiles, qu'est-ce que c'est ? xx Bien fort !</i>
E1 [une fille : f]	<i>C'est les données qu'on a besoin pour-</i>
E2	<i>Voilà ! C'est des données qui vont nous-</i>
P [montrant un tableau de mots affichés au vidéo-projecteur]	<i>Servir. D'accord ? Donc dans un problème – et dans la fiche que je vais vous proposer, il y a justement des données utiles, mais d'autres qui ne le sont pas du tout. Donc il faudra être bien attentif. Alors x Je vous rappelle les mots de vocabulaire qu'on a vu par rapport aux types de problèmes qu'on a travaillés. Alors les mots</i>

	<i>qui concernent la longueur, la distance, la taille. Comment on les repère, on regarde quoi ? On regarde les unités : millimètres</i>
Plusieurs élèves ensemble	<i>Centimètres, mètres, kilomètres</i>
P [qui a souligné du doigt les mots prononcés par les élèves puis projetant un nouveau tableau de mots]	<i>Mètres, kilomètres.</i> Les verbes : mesurer
P et nombreux élèves [lisant ce qu'elle pointe du doigt]	- Grandir - Grandir - Grandir - Croître - Croître
P [montrant la deuxième colonne du tableau affiché au vidéo-projecteur]	<i>Ensuite, on a vu des problèmes relatifs à la masse xx Quel autre mot peut-on trouver que la masse ?</i>
E [qui ?]	**
P [regardant un élève en particulier en commençant sa deuxième phrase puis montrant au tableau le verbe en questionnant]	<i>Un mot qu'on a déjà utilisé dans des problèmes. Tu l'as utilisé ce matin. Le.... Tu t(e) rappelles pas ? /Palpès ; Pampès/ ? Peser, là c'est le verbe. Et le nom x le nom x c'est le poids. Tu t(e) rappelles ?</i>
E3 [un garçon : g]	<i>In-</i>
P	<i>Le poids</i>
E3 g	<i>In-</i>
P [en montrant les mots au tableau] [puis écrivant ceux qu'elle ajoute à la suite, sur le tableau blanc puis avec deux gestes] [en montrant un troisième tableau vidéo-projeté]	<i>Tu t(e) rappelles, le poids. Regardez ici, pren.dre du poids, gros.sir, mai.grir, perdre du poids, mincir. On a vu la dernière fois deux autres mots mais j(e) les ai pas rajouté ici lourd x léger, lourd x léger. D'accord ?</i> <i>Alors ensuite, nous avons les problèmes relatifs à tout ce qui concerne le prix, les verbes, vous vous rappelez</i>
Plusieurs élèves [ensemble puis en chœur sur le dernier mot]	- Payer - Payer - Dépenser - Dépenser - Acheter
E [lisant en chœur les expressions montrées du doigt par l'enseignante]	- Montant de la dépense - Rendre la monnaie
P	<i>Qu'est-ce que c'est, rendre la monnaie ? Qui rend la monnaie ?</i>
E1 (f)	<...>
P	<i>Qui rend la monnaie ? C'est toi qui rend la monnaie ?</i>
Plusieurs élèves [pendant que certains lèvent le doigt vigoureusement, sans prendre la parole]	- Nan - Nan c'est
E4 (g)	<i>Le commerçant</i>
P	<i>Le commerçant ou la ?</i>

E5 (f)	Caissière
P [montrant la seconde colonne du tableau]	Caissière, d'accord xx Après on a vu les problèmes qui concernent l'âge
Plusieurs élèves [lisant avec l'enseignante ce qu'elle souligne du doigt]	- Plus jeune - Plus âgé - Vieillir - Le plus et le moins D'accord ? Allez, on va commencer notre séance, vous prenez les cahiers partie exercices
[Bruits de feuilles]	
P	Je vais vous distribuer la fiche. Vous attendez, j(e) vous dirai après par lequel on va commencer, d'accord ?
P [pendant la distribution des photocopies]	Partie Exercices, dans les cahiers xx. On va coller après. On va la coller à la fin. Pour l'instant, on va xx voyez, j(e) vais la proj(e)ter puis après on va travailler ensemble. Xx C'est bon Maxime ? Partie Exercices ?
[Chuchotements d'élèves pendant la fin de la distribution]	
P	Alors x <u>Chut</u> ! xx Donc, nous allons x commencer x ensemble par x l'exercice 2 xx Maintenant, le 2, j'ai besoin, pour commencer, d'un volontaire pour x lire. Oui ?
E7 f	On va le faire dans le cahier ?
P	Dans le cahier, pas sur la fiche évidemment. C'est juste les énoncés, vous n'avez pas la place de les faire. Alors <u>ouh</u> , un volontaire pour lire. Tu lis de ta place ou au tableau ? Comme tu veux. x Tu préfères quoi ?
E8 f	**
P	Ta place ? Alors, on l'écoute. Tu lis bien fort, vous coll(e)rez après. Allez, on t'écoute
<p>[E8 f lit avec difficulté en s'arrêtant entre chaque mot. La professeure suit du doigt au tableau l'énoncé projeté et ne répète telle ou telle expression que lorsque la lecture est terminée. Elle laisse patiemment faire l'élève qui a un petit accent mais ne se trompe pas sur les mots qu'elle annonce.</p> <p>L'énoncé est le suivant] :</p> <p>Léa a 15 ans. Elle mesure 1,65 m et pèse 56 kg ; Léa a trois ans de moins que son frère Martin. Quel est l'âge de Martin ?</p>	
P [Nombreuses mains levées]	Très bien. Bon. Alors. Est-ce que quelqu'un voudrait venir au tableau pour entourer les données utiles ? xx Données utiles ? Ilan
[E1f (Ilan) se dirige vers le tableau]	
P	Alors, on va entourer les données utiles et on va voir après si on est d'accord avec elle. Utiles, hein.
[Ilan commence à entourer lentement]	
P	Ok, vas-y, vas-y, vas-y. xx D'accord. Alors, quelle est la question, est-ce que tu peux me relire la question ? xx Tu y arrives. Allez, on s(e) lance, bien fort.
E1 f Ilan	Quel . est . l'âge de Martin ?
P	L'âge de Martin. Donc nous on cherche ?
Plusieurs élèves	- L'âge

	- L'âge
P	L'âge. Est-ce que tu as entouré des données relatives à l'âge ?
[E1 f Ilan répare alors deux oublis. À côté sont entourées des données superflues].	
P	Donc, pour toi, toutes les données sont utiles ? On va tout . utiliser ? On va calculer avec tous les nombres.
Deux élèves	- Non - Non
P	Alors, essaie d'effacer les données qui ne sont pas utiles
[On cherche la brosse pour effacer. Ilan a réussi à éliminer les données inutiles sans qu'on les lui soufflent].	
P	Alors, je vous laisse un p(e)tit peu chercher et x on corrigera. Donc, qu'est-ce que je veux dans les cahiers ? Je veux l'opération et
E [qui ?]	La phrase
P	Je veux l'opération et la phrase xx Petit temps de recherche pas long, hein. Il est
E3 g	Madame, c'est c'est x une minute
P	Oui euh, cinq minutes, un p(e)tit peu moins que cinq minutes. Après on va corriger.
[Quelques chuchotements. L'enseignante se déplace, répète qu'on n'a à coller la feuille tout de suite, règle une question de stylo]	
P [répondant à un marmonnement d'élève]	Ah, eh ben oui, il faut réfléchir pour savoir effectiv(e)ment dans quel sens vous allez faire les calculs
[Aparté avec E8 f. Il semble que la caméra la dérange. L'enseignante lui demande de faire comme s'il n'y avait rien. L'enseignante passe voir Maxime, qui dit à Roby : « Allez, il faut travailler ! Cet exercice, tu as compris ? »]	
P	Est-ce que tout l(e) monde a bien compris l'énoncé ?
E	//
P	Abdullaye, dépêche-toi
E8 f	** calcul
P	Alors, on fait le calcul. Ce calcul-là, je n(e) pense pas que tu aies besoin de le poser. Tu peux l'écrire en ligne. Maintenant, si toi, ça te rassure de le poser- Je veux l'opération, ainsi qu'une petite phrase. Vous essayez de faire une phrase.
[Nouveau tour dans les rangs pour s'assurer que les élèves sont en passe de terminer]	
P	Repérez bien le verbe de la consigne hein, pour faire la phrase réponse.
[Quelques phrases échangées au passage : Roby a fini. On fera les autres exercices ensuite. Mandy a besoin d'une traduction que donne l'enseignante en anglais]	
E3 g	Madame, il y a lou verbe dans la question.
P	Il y a le verbe dans la question. Tu le repères dans la question.
E3 g	Oui, l'âge.
P	L'âge, c'est pas le verbe dans la question.
E3 g	Alors-
P	Pourtant, c'est un verbe que vous avez forcément vu /dans ; dès/ les premières heures. Il est où le verbe dans la question ?
E3 g	Et
P	Et est, c'est quel verbe ça ?
E9 g	{Itre}
P	Être
P [à E3 g]	Après, tu n'est pas obligé d'utiliser le verbe être. Ça dépend quel

	<i>est ton sujet. La phrase tu peux la tourner de deux façons x possibles. Fais la plus simple pour toi puis on verra après si elle est correcte. D'accord ?</i>
P [à E1 f]	<i>Oui, alors-, ta phrase réponse, elle peut pas commencer par quel. C'est un mot quand tu vas poser-</i>
E1 f	<i>Elle</i>
P [à E9 g]	<i>Ah, voilà. Corrige. Pas dessus hein. Tu démarres ? T(u) as pas beaucoup compris</i>
E9 g	<i>[fait non de la tête]</i>
P [montrant bientôt la phrase au tableau] [puis montrant les données inutiles, non entourées]	<i>Qu'est-ce que tu n'as pas compris ? La phrase ? Alors, tu t(e) rappelles la feuille qu'on avait vue. On cherche un âge. Tu comprends c(e) que c'est l'âge ? L'âge ? de ce personnage là. Ici on a entouré les deux nombres qui allaient nous servir. Ceux-là, c'est comme des pièges, les données de l'énoncé, mais qui ne vont pas être utilisées pour répondre à cette question. D'accord ? Alors, c'est bon, c'est plus clair.</i>
E9 g et E10 g [son voisin]	<i>[Oui de la tête]</i>
P	<i>Roby, fini ? Allez on corrige. Alors, qui veut venir écrire son opération</i>
<i>[Six mains se lèvent, notamment celle de E8 f qui se disait gênée par la caméra]</i>	
P	<i>Et faire sa phrase</i>
<i>[E3 g qui levait la main est désigné. E8 a un signe de déception]</i>	
P à E8 f	<i>Mais tu as lu j(e) te signale. Chacun participe à- C'est pas toujours lui qui va au tableau, hein. C'est toi qui as lu, bon.</i>
P [à E3 g]	<i>Alors, vas-y. Tu fais ta- ton opération. Je t'écoute.</i>
E3 g	<i>15, 3. 15 fois</i>
P	<i>Ah. D'accord. Oui</i>
E3 g	<i>15 fois, 15 fois, 3, ça fait 12</i>
P	<i>T(u) es en train de faire quelle opération ? Fois ou moins</i>
E3 g	<i>Moins</i>
P	<i>Alors pourquoi tu dis fois ?</i>
E3 g	<i>Bah</i>
P	<i>Moins. Alors vas-y 15 moins 3</i>
E3 g	<i>Ça fait 12</i>
P	<i>Moins</i>
E3 g	<i>Moins 12, 15 fois 3 ça fait</i>
P	<i>Tu dis fois</i>
E3 g	<i>Moins. 15 fois moins</i>
P	<i>Moins, moins</i>
E3 g [qui pose l'opération]	<i>15 moins 3 ça fait 12</i>
P	<i>Alors non. Là c'est 5 moins 3</i>
E3 g	<i>5 moins 3 ça fait 2, 0, 1 moins 0, 1</i>
P	<i>Alors, était-il nécessaire de la poser l'opération ? Vous pouvez la faire mentalement. Bon, mais elle est juste. x Êtes-vous d'accord ? Êtes-vous d'accord avec le résultat de Faad ? Oui ?</i>
Élèves	<i>//</i>
P	<i>Qui n'est pas d'accord et aurait trouvé un autre résultat ?</i>
Élèves	<i>//</i>
P [alors que quelques mains se lèvent timidement]	<i>l(l) y en a. J'ai vu des cahiers.x Levez la main. Faut oser. Fadek, si tu as fait différent, c'est pas forcément qu(e) tu as faux hein, alors</i>

	<i>lève la main</i>
E9 g (Fadek)	<i>Plus</i>
P	<i>Donc tu as fait plus. Lève la main. Qui a fait différemment ?</i>
E très timidement	- <i>Moi</i> - <i>Moi</i>
P à E11 g (Raoul) [qui lève la main depuis un petit moment]	<i>Raoul, tu as fait quelle opération ?</i>
E11 g	<i>Plus</i>
P [à d'autres élèves passant en revue les « plus »]	<i>Plus, plus, toi tu as fait plus. Toi ?</i>
E12	<i>Plus</i>
P [à Faad (E3 g) encore au tableau]	<i>Alors, c'est plus ou c'est moins ? Pourquoi tu as fait moins ?</i>
Faad (E3 g) [montrant une ligne de l'énoncé au tableau]	<...>
P	<i>Alors qu'est-ce qui te manque ?</i>
E12 f [au premier rang près du tableau à P]	<...>
[Faad (E3 g) montre les mots « de moins » sur l'énoncé au tableau]	
P [à E 12 f, puis se tournant vers le tableau pour relire l'énoncé en montrant chaque mot lu]	<i>C'est vrai, tu as raison, i(l) y a écrit « de moins ». Léa.a.3 ans de moins que son frère Martin. Donc, la question que je vais te poser : qui est le plus âgé des deux ? Léa a 3 ans de moins que son frère Martin. C'est Léa ou c'est Martin, le plus âgé ?</i>
Faad (E3 g)	<i>C'est Léa. Non c'est Martin.</i>
P [faisant un geste de retrait avec les avant-bras, puis levant un bras en parlant de Martin]	<i>Ah, c'est parce que tu as vu ma tête. Est-ce que vous comprenez cette phrase ? Léa, elle a trois ans en moins que son frère.</i>
E (qui ?) [chuchotant]	<i>Il est plus vieux</i>
P [avec un nouveau geste de retrait en nommant Léa, puis en montrant les mots clés de l'énoncé au tableau]	<i>Son frère et elle, elle a trois ans de moins. Si elle a trois ans de moins, c'est que Léa est plus jeune que Martin. Là i(l) y avait un autre piège. C'est difficile hein. C'est pas forcément facile. Donc en fait° ici on voit moins, mais il faut faire une</i>
P et deux élèves	- <i>addition</i> - <i>addition</i> - <i>addition</i> <i>Donc, fait plus.</i>
[Faad (E3 g) efface son précédent calcul au tableau et commence à écrire]	
P [regardant Faad (E3 g) poser son opération]	<i>Donc 15 plus- C'est bien ceux qui ont réussi à le voir, c'est pas forcément facile. 15+3. Tu peux le faire mentalement ce calcul s'il te plaît ? Au lieu de le poser. Tu arriverais à faire 15+3 ?</i>
Faad (E3 g)	<i>15 + 3, 18</i>
P	<i>18, voilà ! xx Alors, si on faisait une phrase, maintenant ?</i>
Faad (E3 g) [écrivant au tableau]	<i>Martin</i>
P	<i>Martin, ok, Martin</i>
Faad (E3 g) [écrivant au tableau]	<i>Martin. est 18 ans</i>
P	<i>Martin est 18 ans. Est-ce que vous êtes d'accord avec sa phrase ?</i>

Plusieurs élèves [doigts levés]	- Non - Non
P	Ah
Faad (E3 g)	Il est, il est-
P	Tu as raison. Si on veut utiliser le verbe être
Faad (E3 g)	***
P [remontant du doigt la dernière phrase de l'énoncé]	Si on veut utiliser le verbe être, qu'est-ce qu'on va utiliser comme sujet ? Est-ce que c'est Martin, le sujet ? Qui ?
Faad (E3 g)	Léa
P montrant la phrase au tableau	Non. L'âge de Martin est. Regarde ta phrase
[Faad (E3 g) efface le tableau]	
P	Quel est l'âge de Martin ? Si tu la remets dans l'ordre, l'âge de Martin est
Faad (E3 g)	18
P	18, 18 ans. Si on veut utiliser le verbe avoir. C'était peut-être plus simple. Qu'est-ce que vous avez fait comme autres phrases. Qui peut me lire sa phrase ? Leïla ?
E12 f	<...>
P	Plus fort
E12 f (Leïla)	Martin a 18 ans
P [à Faad (E3 g) qui commence à écrire au tableau]	Martin a 18 ans. Elle est un p(e)tit peu plus simple, cette phrase. On va écrire les deux. On va écrire les deux.
P [répétant ce qu'écrit Faad (E3 g) au tableau]	L'âge de Martin est 18 ans. Xx ou alors ? Tu veux qu(e) j(e) l'écrive la deuxième ?
Faad (E3 g)	J(e) veux l'écrire.
P [montrant au tableau]	Alors, tu veux l'écrire. Martin a 18 ans. On fait deux points ici, ici, ça veut dire les deux phrases sont correctes. x Est-ce que quelqu'un a écrit une autre phrase que celles-ci ?
E	//
P [passant dans un rang puis s'arrêtant près de E9 g]	Non. Tu avais réussi, tu avais réussi Ah, d'accord. Prends bien la correction.
P [se tournant vers Faad (E3 g) au tableau]	C'est bon. Alors a, c'est le verbe avoir
[Faad efface l'accent sur le a]	
P	Donc sans accent, voilà ! Très bien Faad, bravo
Faad (E3 g)	Merci
P [passant dans les rangs Au voisin de Mandy]	C'est bon, pour tout l(e) monde ? Daniel ? Correction, Mandy, c'est bien. Tu avais trouvé le bon résultat ? Très bien. Alors, on continue
Faad (E3 g) [regardant de plus loin le tableau en regagnant sa place]	Ah ***
P	De quoi ?
Faad (E3 g)	Le l devant âge
P	Non l'âge, i(l) y a de-
Faad (E3 g)	Le l
P	Le l oui
[Faad (E3 g) au tableau corrige son erreur et met un L à la place du l en début de phrase]	

P	<i>Tu as raison. Ok. Alors. xx Euhm. On va faire l'exercice 1 x quand même.</i>
---	---

Avec des élèves plus « ordinaires », des professeurs parlent beaucoup en début de séance, pour mieux se taire ensuite, accompagner un travail en binômes et même céder l'évaluation aux élèves eux-mêmes, sur la base de grilles préétablies.

Un exemple en est donné par un cours de Français mené en 6^e avec onze élèves.

Les élèves travaillent sur *La Bibliothécaire* de Gudule. Ils ont précédemment lu et résumé des chapitres et travaillent désormais sur la mise en voix d'extraits du texte. La dernière séance avant notation a été observée.

Les élèves sont invités d'emblée à prendre la parole pour dresser un bilan du travail déjà réalisé et rappeler les difficultés rencontrées au tout début « *quand on a commencé à lire à voix haute* ». C'est ainsi qu'ils résument les défis à relever et qui vaudront encore pour la séance qui commence : « *faire le ton du personnage* », « *ne pas sauter de lignes* », « *la ponctuation* ». L'enseignante reformule : « *respecter la ponctuation* ». Afin de préciser, la professeure en appelle aux souvenirs des élèves qui ont écouté un extrait de *Harry Potter*, lu par Guillaume Gallienne. Elle permet aux élèves de retrouver davantage de critères d'une lecture réussie : « *ne pas lire trop vite, respecter la ponctuation, mettre le ton, articule(r)* ». L'enseignante fait écho à chaque réponse. S'agissant de la dernière, elle rappelle qu'on a « *tendance à baisser la voix* » au fur et à mesure de la lecture, et qu' « *au bout d'un moment, on a tendance à s'endormir* ». Elle souligne là un point de vigilance.

La professeure délivre ensuite une très longue consigne, qui n'est interrompue qu'une fois par un élève, soucieux de savoir si les prestations du jour seront notées. Elles ne le seront puisqu'il s'agit du dernier entraînement avant évaluation. Transcription de l'échange :

Professeur (P)	<i>Je vais vous distribuer les textes de La Bibliothécaire qu'on a déjà lus ensemble. Donc, vous aurez - non pas le livre à manipuler parce que je me suis rendue compte que vous aviez du mal à savoir qui parle et à quel moment, il faut parfois tourner la page et c'est compliqué - donc, je vous ai recopié le passage de La Bibliothécaire qui vous intéressait, selon les groupes que vous aviez constitués, avec indiqués, en termes de couleurs, les deux personnages. Vous avez un personnage qui parle en gris et un personnage qui parle en noir, alors parfois, j'ai mélangé les moments de dialogue et les moments du narrateur qui vous posaient problème. *** On ne sait plus trop qui parle à quel moment. Donc je vous ai déjà facilité la tâche en vous proposant des couleurs. Vous aurez chacun ce texte-là dans une première partie de séance - dix minutes, un petit quart d'heure. Vous allez pouvoir annoter le texte, parce que sur un livre, vous ne pouvez pas écrire dessus. Sur des feuilles, vous pouvez écrire donc vous pourrez écrire la ponctuation, là où il faut s'arrêter par une barre, comme on avait fait ensemble à l'oral, vous vous souvenez, quand la phrase s'arrêtait, on donnait la parole au camarade, donc vous mettrez une barre après les ponctuations fortes, pour respirer - il faudra pas aller trop vite et bien respecter la ponctuation - et puis vous pouvez aussi inscrire les émotions. Est-ce que là il faudra que je murmure, est-ce qu'il faut que je parle plus fort, est-ce que Guillaume est triste à ce mo-</i>
----------------	--

	<p><i>ment-là, est-ce qu'il est timide et du coup il bégaie un peu quand i(l) parle à Idda. Vous pouvez annoter tout ça pendant la première partie de séance.</i></p> <p><i>Deuxième partie de séance, vous vous installerez deux binômes avec deux binômes - un binôme avec un binôme plutôt - on n'aura plus qu'à retourner les chaises - et vous allez vous évaluer grâce à la grille des critères de réussite qu'on avait établie ensemble. Je vous réexpliquerai tout au fur et à mesure. Est-ce qu'il y a déjà des questions, avant même que je me lance à distribuer les textes ?</i></p>
Élève	<i>C'est noté ?</i>
P	<p><i>Là aujourd'hui c'est pas noté, ou alors en termes de compétences pour voir comment vous avez progressé pour que la semaine prochaine, on puisse réfléchir à une notation plus euh une notation chiffrée et une évaluation par compétences.</i></p> <p><i>Petite précision avant de vous distribuer les textes. Vous aviez choisi vous-même vos extraits avant les vacances x euh j'ai modifié les extraits parce que certains étaient plus longs par rapport à vos besoins ou par rapport à vos difficultés ou même par rapport à vos réussites, donc j'ai donné les extraits les plus difficiles à ceux qui avaient besoin d'aller un peu plus loin dans leur lecture, et puis les extraits peut-être un (e)tit peu plus court pour ceux qui euh avaient tendance à buter sur des mots, pour pas vous mettre trop en difficulté non plus.</i></p>
L'enseignante distribue six extraits de textes pour les huit binômes, soit un extrait dans chaque binôme, certains groupes travaillant sur le même texte.	
P	<p><i>Première partie, donc. Vous avez votre texte. Vous le lisez, vous pouvez faire une petite lecture à voix un peu basse pour pas gêner les groupes qui sont autour pour voir un peu qui dit quoi, si vous faites la petite partie qui est grisée ou la partie qui est en noir et puis, vous marquez surtout avec votre crayon de papier quand devez vous vous arrêter pour respirer, quand il y a un point, et les émotions que vous voulez faire naître. Si c'est l'annonce, pardon, si c'est la création d'Idda, les garçons, et la création d'Idda, Afsa et Mohammed, peut-être qu'il va falloir penser à des bruitages, vous vous souvenez Idda ** elle grince. Si c'est la partie rencontre Idda et Guillaume, souvenez-vous de du sentiment de Guillaume pour Idda, donc il faudra peut-être montrer aussi le sentiment de Guillaume pour Idda, donc vous allez un peu modifier votre voix, il faudra réfléchir à ça x Ok ? Je vous laisse vous débrouiller là pendant cinq minutes x je circule x et ensuite, vous pourrez me donner les questions. C'est parti.</i></p>

Le rappel des critères de réussite et cette consigne ont duré dix minutes au total. Le travail est clairement présenté. Certes, l'objectif n'est pas totalement explicité : à quoi sert en effet de travailler cet oral, la lecture à voix haute ? Mais on observera l'enseignante le faire comprendre en questionnant les élèves en binômes pour qu'ils puissent trouver comment surmonter leurs difficultés. Règne dans cette classe une grande tranquillité. Les élèves apprennent avec une enseignante qui varie ses postures de contrôle, d'enseignement, et surtout d'accompagnement.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)
Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte (...). Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. (...)
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques (...)
L'élève (...) lit, interprète, commente, produit (...).
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps
(...) L'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions (...) verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.
- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**
(...) La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération. (...)
 - Organisation du travail personnel
L'élève (...) comprend le sens des consignes (...).
 - Coopération et réalisation de projets
(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

2.2.1.3. Faire des retours spécifiques, explicites et sélectifs, sur le travail réalisé en utilisant des termes positifs pour donner confiance

« D'accord » est une expression très souvent utilisée par les enseignants à l'issue d'un travail. Certains entérinent par là la simple réalisation d'une tâche, sans qu'elle soit commentée quant à sa qualité par les pairs ou par le professeur, ni évaluée quant à l'objectif d'apprentissage poursuivi. Des situations de classe ne débouchent donc pas sur un retour d'expérience.

D'autres proposent un « feed-back »²⁶ à mi-parcours d'une réalisation ou à l'issue du travail fait.

26. Feed-back (trad.. rétroaction, action en retour) : information donnée à un apprenant en retour de son travail et en vue de son amélioration. Celui qui offre ce retour peut être un enseignant, un groupe de pairs, voire l'apprenant lui-même à l'issue d'un recul critique sur sa production.

Le feed-back peut se borner à indiquer à l'élève si sa réponse est bonne ou non. Mais le feed-back le plus élaboré donne donc des informations multiples sur la nature de l'erreur, les stratégies à mettre en oeuvre pour se corriger, la façon dont il faut s'y prendre pour réussir un travail (cours, documents, technique ou démarche à retravailler). Généralement, le feed-back élaboré informe donc des facteurs de réussite sans donner la « bonne réponse ».

Le moment est souvent périlleux, pour l'élève qui parfois s'aperçoit qu'il se trouve dans une impasse, ou pour l'enseignant qui parfois prend conscience que des tâches ambitieusement ajoutées finissent par couper de l'objectif. Un exemple peut le montrer.

Seize élèves d'une classe de maternelle, encadrés par une enseignante et deux ATSEM, sont divisés en différents ateliers. L'un d'eux comporte trois élèves, réunis pour une activité sur le thème du sapin.

Un premier temps consiste à décrire un sapin représenté sur une photographie en couleur de format A4. En cette veille de Noël, les enfants remarquent très vite qu'il n'est pas décoré. Le moment est l'occasion d'apprendre des mots : « *branches* », « *tronc* », de revoir des adjectifs qualifiant des couleurs, de s'intéresser aux traits « *verticaux* » ou « *horizontaux* ». Un élève identifie la forme du triangle.

L'enseignante propose ensuite un atelier peinture qui a pour but de représenter le sapin. Chaque élève s'équipe et reçoit une très grande feuille fixée au mur. La maîtresse n'y a dessiné au crayon qu'un trait vertical symbolisant le tronc. Chaque élève choisit alors un geste. Il permettra de réaliser la tâche sans pinceau, avec les mains. Sandro choisit d'appliquer la peinture verte en tapant, Yas de tracer avec un seul doigt, Louane de caresser le papier. Chacun répète son geste. Yas semble tenir à la verticalité de sa figuration. Sandro lui montre comment tracer deux traits obliques avec le doigt pour ébaucher un triangle. La réalisation peut commencer.

Les enfants sont laissés sous le regard des observateurs. La maîtresse accompagne d'autres ateliers avant de revenir à ce dernier pour permettre aux enfants de prendre un peu de recul.

Professeure	<i>On s'arrête Yas, tu vas voir... On va juste regarder ce qu'on a fait et on va voir si on a choisi la bonne trace, le bon geste. À votre avis, alors ? Qu'est-ce qu'on avait dit ? La sapin, il devait être de quelle couleur ?</i>
Louane	<i>Euh</i>
Élèves [en chœur]	<i>Vert</i>
Professeure	<i>Est-ce que c'est bien ça ?</i>
Sandro	<i>Oui</i>
Professeure	<i>En même temps, je vous avais donné que du vert, on pouvait pas se tromper. On avait dit la forme, Vous vous souvenez la forme du sapin ?</i>
Sandro [montrant le bac de peinture vert foncée]	<i>C'est cette couleur le sapin</i>
Professeure	<i>La forme. Quelle forme il a le sapin ?</i>
Sandro	<i>Triangle</i>
Louane	<i>Triangle</i>
Professeure	<i>Est-ce qu'on retrouve le triangle dans vos formes de sapin ?</i>
Yas [le regard perdu]	<i>xxx</i>
Professeure	<i>Est-ce qu'on retrouve le triangle dans vos formes de sapin ?</i>
Sandro	<i>Euh... Non</i>

Professeure	<i>Pourquoi à votre avis on retrouve pas le triangle ? Pourquoi à votre avis on retrouve pas le triangle ? Qu'est-ce qui est différent ?</i>
Louane	<i>Parce que < > on a un petit peu dépassé</i>
Professeure	<i>Peut-être on a un petit peu dépassé. On a un petit peu oublié.</i>
[Louane approuve en hochant la tête]	
Professeure	<i>On a un petit peu oublié qu'il fallait faire un triangle.</i>
Sandro [la main sur son dessin]	<i>Oui.</i>
Professeure	<i>On a un petit peu oublié. Je vais vous donner une autre feuille. Cette fois-ci on va essayer de faire mieux, vraiment un triangle</i>
Sandro tape à l'oblique sur son dessin	
Professeure	<i>Voilà. Sandro, on essaie de remettre la forme du triangle avec le geste qu'on a choisi. Yas, est-ce que tu veux garder ce geste-là ? Oui ?</i>
Yas [montrant le dessin de Sandro]	<i>Moi je veux pas garder xx Comme lui.</i>
Professeure	<i>Ah tu trouves que c'est une bonne idée ?</i>
Yas approuve d'un signe de tête	
Professeure [montrant le dessin de Yas]	<i>Quel est le problème de Yas, là ?</i>
Sandro [ébauchant du doigt deux lignes obliques formant triangle]	<i>Comme ça et comme ça</i>
Professeure [à Yas]	<i>Ah x La forme des branches. Il a raison, Sandro Et puis, tu te souviens quand on avait parlé des chemins et de dire quel outil il faut pour remplir une feuille. et quel outil il faut pour remplir une grande surface ? La feuille, elle est comment là, Yas ?</i>
Yas	<i>xx</i>
Professeure	<i>Grande. Et tu as choisi un outil qui est comment ?</i>
Yas [qui tend son doigt mouillé de peinture]	<i>xx</i>
Professeure [tenant le doigt de Yas]	<i>Il est comment ton outil-là ?</i>
Yas	<i>Petit</i>
Professeure	<i>Il est petit. Tu te souviens on doit prendre un outil qui est adapté à la taille de notre feuille. x Alors, sans changer, tu voulais faire avec le doigt. Est-ce qu'il y a un moyen de remplir plus vite la feuille ?</i>
Sandro	<i>Oui, c'est moi, c'est moi.</i>
Yas lève la main en écartant ses cinq doigts.	
Professeure	<i>Est-ce que tu ne peux pas utiliser tous les doigts, tous les doigts, toujours des traits mais en utilisant tous les doigts ?</i>
Sandro brandit ses dix doigts	
Professeure	<i>Alors on essaie.</i>
Professeure [à Sandro qui tente de compléter la feuille de Yas]	<i>Sandro, ce n'est pas ta feuille. Alors ? xx Alors, ça c'est du brouillon. Je retourne juste la feuille. Pour l'instant, on recherche.</i>
[puis en retournant les autres feuilles]	<i>Donc on peut utiliser les deux côtés et quand on aura trouvé comment on veut travailler, je vous donnerai une nouvelle feuille.</i>

[à Louane]	<i>Cette fois on recommence, Louane? Tu gardes le même geste mais cette fois-ci j'aimerais que ça ait la forme du sapin, la forme du triangle.</i>
[à Yas]	<i>Alors, vas-y Yas, fais le tien. On va laisser Sandro [qui ébauche un triangle du doigt]</i>
[à Louane, qui montre ses mains maculées de peinture]	<i>Eh bien on se lavera les mains après.</i>
[à Sandro]	<i>Voilà tu fais plus de traits à la fois</i>
Louane	<... >
<i>Yas continue à faire des traits verticaux. Louane étale sa peinture en rond.</i>	
Sandro à Yas	<i>C'est pas la forme du sapin mais ça ressemble</i>
Professeure à Sandro	<i>Ça ressemble, Sandro ?</i>
Sandro	<i>Oh non.</i>
Professeure	<i>Tu as dit ça ressemble. Je suis d'accord ça commence à ressembler</i>
<i>Sandro montre quelque chose</i>	
Professeure	<i>Ne touche pas au dessin de Yas. Montre sur ton dessin.</i>
Sandro [faisant un trait oblique]	<i>Comme ça</i>
Professeure	<i>Est-ce que tu peux expliquer à Yas le comme ça ?</i>
Sandro	<i>Un peu comme une flèche</i>
Professeure	<i>Un peu comme une flèche xxx On a dit les branches elles étaient accrochées où ? xx</i>
Sandro	<i>Au tronc de l'arbre.</i>
Professeure	<i>Tu te souviens Yas, les branches elles sont accrochées au tronc et elles s'éloignent du tronc.</i>
[geste à l'appui, en l'air]	<i>Tu veux essayer ce geste ? xx Je vais redessiner le tronc.</i>
<i>Pendant ce temps, Louane étale de la peinture en rond sur son dessin et Sandro chantonne.</i>	
Professeure	<i>Tu te souviens Louane de la forme du sapin ?</i>
<i>Louane fait oui de la tête</i>	
Professeure	<i>Comment c'est un triangle ?</i>
<i>Louane est embarrassée</i>	

Le moment montre la difficulté du feed-back²⁷. À son issue, Sandro, le plus rapide dès le début, a compris les erreurs et suggère à son camarade de tracer des flèches obliques de part et d'autre du tronc. Mais il persistera dans son trait vertical et Louane, un peu perdue, est attachée à des formes erronées. Un deuxième feed-back sera sans doute nécessaire. L'enseignante le sait : « *On peut utiliser les deux côtés et quand on aura trouvé comment on veut travailler, je vous donnerai une nouvelle*

27. Feed-back (trad.. rétroaction, action en retour) : information donnée à un apprenant en retour de son travail et en vue de son amélioration. Celui qui offre ce retour peut être un enseignant, un groupe de pairs, voire l'apprenant lui-même à l'issue d'un recul critique sur sa production.

Le feed-back peut se borner à indiquer à l'élève si sa réponse est bonne ou non. Mais le feed-back le plus élaboré donne donc des informations multiples sur la nature de l'erreur, les stratégies à mettre en oeuvre pour se corriger, la façon dont il faut s'y prendre pour réussir un travail (cours, documents, technique ou démarche à retravailler). Généralement, le feed-back élaboré informe donc des facteurs de réussite sans donner la « bonne réponse ».

feuille », dit-elle. Pour l'heure, les élèves se sont absorbés dans leur tâche. En posture ludique, ils profitent d'un moment où, debout, ils peuvent créer et se salir à l'envi. L'objectif, figurer un triangle, a été perdu de vue : « On a un petit peu dépassé » dit Louane, dont il n'est pas certain qu'elle ait néanmoins compris la consigne ni ce qu'est un triangle. Yas est dans le même cas. Faudra-t-il, si l'erreur persiste, reprendre un temps de travail sur la forme géométrique elle-même, en la faisant tracer au crayon, suivre avec les mains, en explicitant l'objectif : dessiner un triangle vert comme un sapin ?

La photographie du sapin qui reste disponible n'a pas suffi à l'imitation. La multiplicité des apprentissages visés était importante - lexicale, appréhension de l'espace, repérage, création - et la plupart des élèves, perdus dans le faire, ont des difficultés à hiérarchiser finalement les attendus de la maîtresse. Le geste a primé sur la géométrie.

Une autre séance, au collège, montre combien il est difficile, après un moment apparemment ludique, de se recentrer sur l'objectif du professeur et tirer un enseignement conceptuel d'une activité.

Une séance de vie de classe est menée en 6^e par l'infirmière du collège, le professeur principal (EPS), et dix-neuf élèves, assis en demi-cercle dans une vaste salle polyvalente. Les élèves sont invités à dire leur « météo intérieure » à l'aide d'une roue de l'humeur et des émotions, puis à parler librement sur trois images successives. La consigne est de « réfléchir à qu'est-ce que vous comprenez à ce dessin ? » (sic) pour s'exprimer ensuite sur le document. Le premier, ci-dessous, figure une situation, abondamment commentée, à parité filles garçons.

« Je vois un Monsieur qui a un chat dans sa main avec un chat qui est attaché à une échelle, et un Monsieur qui fait de la peinture » ; « un monsieur qui cache le chat parce qu'il y a le chien » ; « le chien est attaché à l'échelle, s'il voit le chat il va s'agiter et le monsieur, il va tomber ». L'infirmière explicite : dans ces cas, l'homme au premier plan cherche à protéger ou l'autre individu. Une fille « pense le contraire : le monsieur cache le chat puis montre au chien, comme ça i(l) court et euh le monsieur (sur l'échelle), il tombe ». Une autre : « Là, je vois que de la maltraitance. On maltraite les animaux, les deux monsieurs (sic) parce que le premier tient le chat par la peau du cou donc ça fait mal et le chien ne devrait pas être attaché à l'échelle, parce que si le monsieur part, (l'animal) restera attaché » ; un autre encore : « En fait, moi j'ai pensé que celui qui tient le chat il l'a volé et je pense qu'il cache le chat pour pas que- pour pas que le chien, il voit qu'il y a un chat et que le monsieur qu'il y a au-dessus et qui peint voit qu'il a volé le chat ».

La description libre de deux autres images est proposée. Il s'agit de portraits qui associent plusieurs figures en jouant sur la hiérarchisation optique propre à chacun.

Vient ensuite le moment du feed-back difficile à conduire.



Infirmière (I)	Qu'est-ce que vous en pensez ? Comment vous comprenez qu'on a au moins dix personnes qui ont vu l'image et qui n'ont pas vu la même chose ? Comment est-ce que vous comprenez ça ?
Élève (E) [qui ?]	<...> imagination
E4 (fille : F)	Y en a deux qui ont pas le même avis donc euh bah y en a déjà qui ont pas le même avis
Professeur (P)	Est-ce que tout le monde a sous les yeux la même image ?
Plusieurs élèves [en chœur]	- Oui - Oui - Oui
P	Oui. Donc ça veut dire qu'avec la même image qu'est-ce qui s'est passé ?
E7 F (Alima)	Y a eu plusieurs histoires
P	Il y a eu plusieurs histoires x Et pourquoi il y a eu plusieurs histoires ?
E6 F	Pa(r)ce que euh ils ont chacun imaginé
Infirmière [qui dit sa deuxième phrase alors que des élèves ont le doigt levé]	Ils ont interprété l'image. Quand on nous dit, quand il y en a certains qui disent : "Moi j'ai vu un monsieur sur une échelle qui peint le volet et un autre monsieur qui passe". Est-ce qu'il a imaginé quelque chose cette personne-là ? Elle imagine ?
E [Qui ?]	Non
E3 F	Elle a juste euh re-
E4 F	décrit
I	Elle va décrire une image. Et la majorité d'entre nous, qu'est-ce qu'on a fait ?
Plusieurs élèves	- On a imaginé l'image - On a imaginé - inventé - **pété
P	Interprété
P	Est-ce que vous vous souvenez d'une histoire qu'on a vécue en début d'année, en gymnastique, où il y a eu un élève qui était persuadé qu'un autre élève l'avait tapé et qu'il avait fait ça en premier ?
Deux élèves	- Ah ! - Ah !
P	Est-ce que vous vous souvenez de cette histoire ?
E G	C'est qui ?
Autre E G	C'est Mehdi
P	Je ne donnerai aucun nom. Vous vous souvenez qu'on avait filmé la scène.
Plusieurs élèves	- Oui - Hein
P	Et que même quand on a filmé la scène et qu'on l'a montrée aux élèves, ils avaient du mal
EG [qui ?]	/Ah, hein/
P	Ils avaient deux interprétations différentes. Vous vous en souvenez ou pas ?
Murmures	
P	En fait° c'est exactement la même chose qui s'est produite avec cette image. On a la même image, sauf que comme on le vit, on va

	<i>avoir ce qu'on appelle un côté subjectif, subjectif c'est que(l)que chose qui va être relié à nos émotions, à ce qu'on a vécu. Et selon ce qu'on a vécu, selon notre histoire, selon notre- nos sentiments sur le moment, nos émotions, etc, on va interpréter les choses différemment x même si les images sont exactement les mêmes au départ, on peut se retrouver à dire : "Ah mais moi, je suis sûr(e) que c'est ça", et puis l'autre en face va dire : "Ah bah non, c'est pas vrai, il ment, Madame ! Moi j'ai vu que c'était ça". Et qu'est-ce que ça crée ça à votre avis ? Des p- Qu'est-ce que ça peut créer ?</i>
Deux garçons	- Des problèmes - Une embrouille
P	Ça peut créer des disputes, conflits
E [Qui ?]	Des conflits
P	Oui. Le fait d'oublier qu'on puisse avoir des interprétations différentes à partir d'une même image peut créer des conflits.
I	Vous comprenez ? Comment est-ce qu'on pourrait essayer de diminuer, d'éviter les conflits ? Quand on voit quelque chose et qu'on ***
E16 G (Noam)	Bah, on leur dit d(e) se pardonner <u>et</u> ils font copain copain
I	Et avant de se pardonner ?
E16 G (Noam)	Ah bah on essaye que y a pas d(e) problème
I	Comment on essaye ? On essaye de...
E [Qui ?]	On appelle un média-
E [Qui ?]	ou un médiateur
I	Léa ?
E4F	De pas s'en mêler
I	Ah toi tu penses que les gens extérieurs doivent pas s'en mêler. Mais les- les personnes qui sont- qui sont en conflit ?
E [qui?]	Y faut qu'i(l), y faut qu'i(l)-
E8 G (Mamadou)	En appelant un médiateur
I	On peut appeler un médiateur mais- avant qu'est-ce qu'on peut essayer de faire ?
Légère rumeur	
E4 F	Parler
E16 G (Noam)	Aussi on voit, à l'atmosphère dans la classe, si c'est tendu <u>euuh</u> , tout ça
I	Mais du coup, qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on peut faire ?
E18 G	Une caméra
I [parlant sur une légère rumeur]	Tout simplement, avant qu'i(l) y ait une caméra et tout ça ?
Petite rumeur sans réponse	
I [qui dit sa deuxième phrase pendant que E6 F lève le doigt avec insistance]	Échanger, parler. Demander à d'autres c(e) qu'i(l)s pensent x comment il a vu les choses. C'est comme ça qu'on peut éviter des conflits.
Rumeurs	
I	Oui Alima ?
E6 F	Faut demander aux gens qui=z=étaient là qu'est qu'i(l)s ont vu
P [sur une rumeur]	Alors, on peut demander des témoins mais quand on dit "parler", on entend vraiment le fait de- Ichem ?
E	/

p	On entend non pas le fait de bavarder mais de communiquer . Si je te dis, Chris, c'est toi qui a fait ça, t'es un voleur, est-ce que je communique avec toi ?
EG (Chris)	Non
P	Est-ce que je te parle ?
EG (Chris)	Non
P	J(e) te parle, si j(e) te parle, mais est-ce que je communique ?
Plusieurs élèves	- Non - Non
P	Bon, maintenant si je te dit : "Chris, j'ai quand même un petit doute, j'avais mon stylo quat(r)e couleurs qui était là, j'ai vu que tu t'es retourné et x il a disparu". x
Toute petite rumeur	
P	Est-ce que déjà j(e) communique un peu plus ?
EG (Chris ?)	Ouï
P	Tu vois j(e) suis déjà moins en train de t'accuser, en train de dire, mon interprétation, c'est la bonne xx
Légère rumeur	
P	Ça marche ?
I	Est-ce que vous avez des questions ?
Légère rumeur et pas de doigt levé	
I	Non, c'est bon ? Ok.
E	Y a une voiture
P	Personne n'a vu la voiture
E (qui ?)	Si, moi j'ai vu Madame
Des rumeurs et des "Chu!" avant que l'infirmière ne dise que "cette feuille-là, vous pouvez la mettre dans votre dossier"	

On remarque la difficulté des élèves à prendre du recul. Si chacun a lu différentes intentions du personnage principal ou plusieurs situations possibles dans une même image, c'est qu'il y a de l'imagination ou plusieurs histoires. L'interprétation par chacun en fonction de « nos émotions, (de) ce qu'on a vécu » est un enseignement tiré par l'infirmière et la professeure seules. La différence entre imaginer - mettre en images mentales - et interpréter - trouver un sens à quelque chose - n'est pas explicitée. Or beaucoup d'élèves tiennent à leurs réponses initiales : on « a imaginé l'image, on (l') a inventé(e) ». Pourtant elle existe bel et bien. Que le lecteur soit finalement l'auteur du texte, ici du récit fabriqué sur un dessin, est très déstabilisant pour les élèves, d'autant que le commentaire de la première image n'a pas été immédiatement exploité. Pourquoi l'une a vu de la maltraitance animale, là où un autre a vu un vol ? La question n'est pas posée aux élèves concernés. Peut-être les uns ou les autres auraient-ils pu reconnaître en ces thèmes leurs préoccupations ou leurs craintes. On aurait là commencé une analyse réflexive, échangé des points de vue.

Reste que l'objectif des adultes n'a pas été suffisamment explicité : montrer la nécessité de discuter avant de s'affronter. Le lien entre la subjectivité des interprétations et la genèse des conflits est fait par l'enseignante après un détour par l'évocation d'un désaccord. Les élèves donc valident ce lien. Est-il intégré ? Peut-être pour un élève au moins qui évoque un « médiateur ». Mais il n'est pas interrogé sur la manière dont il pourrait procéder. Pour d'autres, on peut en douter. L'un propose d'autres images, « une caméra » de surveillance, pour surseoir à leur interprétation. Un autre revient à l'image initiale : « y a une voiture » que personne n'a évoquée.

Quand bien même l'enseignante fait le détour par des situations de conflits nées d'interprétations opposées, les élèves résistent, murmurent. Leurs convictions initiales sont-elles ébranlées ?

L'enseignante oppose parler et communiquer, comme si la communication était nécessairement liée à une louable intention. Or, cela n'est pas nécessairement le cas.

Il y a dans cette séance une belle ambition. Inviter les élèves à réfléchir sur ce qu'ils venaient de faire en analysant la première image l'aurait peut-être mieux servie. Les deux autres dessins proposés à la suite ont prolongé un moment ludique et n'ont pas permis de percevoir assez tôt l'intention des intervenantes : comment éviter des conflits alors que chacun n'a pas forcément tort de penser ce qu'il en pense ? Pourquoi confronter les points de vue des uns et des autres pour lever d'éventuels malentendus ? Ce pouvait être une problématique posée d'emblée.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, (...) prendre la parole. (...)

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

- **Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen**

L'École (...) permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude (...) à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. (...)

- Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres (...)

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. (...)

- La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement (...). Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. (...)

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté (...).

2.2.2. Des travaux de groupes

2.2.2.1. Mettre les élèves en îlots : définition de la tâche à effectuer, du résultat attendu, du temps imparti

Dans la plupart des cours observés, les élèves ont été mis en îlots ou en binômes sur une phase de la séance présentée.

Pourtant beaucoup d'écopiers « *préfère(nt) demander au maître parce que le camarade peut donner des mauvaises explications* », comme dit l'un deux. Il en va différemment au collège où le groupe des pairs devient essentiel. « *La parole de l'élève rigoureux* » qui explique est particulièrement appréciée, selon un 3^e et pour différentes raisons. « *La plupart des élèves préfèrent demander à leurs camarades, parce qu'ils sont trop timides pour demander à la prof* », résume un garçon en 4^e. Un autre « *préfère poser la question à un camarade, parce que parfois, le prof, il nous explique, c'est trop long* ». Rares sont ceux qui considèrent qu' « *il y a des profs qui savent pas expliquer* », mais ils existent, et le collégien l'évoque alors à voix basse à l'observateur le plus proche. Plus souvent, la parole de l'enseignant est reconnue mais sert de dernier recours, quand les ressources du groupe sont épuisées. Au-delà de l'entraide, des collégiens apprécient la variété et la complémentarité des rôles possibles en îlots. Un élève de 3^e « *aime bien (car) quand on fait des groupes, on fait des rôles : médiateur, maître du temps, (rédacteur). On choisit, après ça change toutes les semaines* ».

L'autonomie dans l'entraide est effectivement recherchée par les enseignants qui mettent en îlots. Certes « *il faut bien choisir les élèves* » dit une professeure de Français. « *Seuls, ils ont du mal à prendre la parole* », dit-elle, « *mais à partir du moment où ils (travaillent) ensemble, ils sont un peu plus rassurés (...) et généralement on amène les élèves plus timides à participer* ». « *Quand ils sont dans l'entraide, ils développent des savoirs* » constate un autre enseignant.

Des situations d'entraide ont effectivement été observées.

Ainsi, des élèves en 6^e travaillent avec un questionnaire sur les fonctionnalités du dictionnaire. Un rappel dialogué en a mentionné certaines au début de l'heure. Il s'agit donc d'approfondir. Pourtant l'objet reste mystérieux au moins pour un élève. Il n'a dit mot à son enseignante, mais s'ouvre à sa camarade en groupe. Alors qu'on travaille notamment sur le mot « *monstre* », elle dément la représentation que son voisin se fait de l'outil :

Garçon [évoquant l'auteur du dictionnaire]	<i>Est-ce que < > il parle de lui ? Il parle de lui ?</i>
Fille [du même groupe de 4, exaspérée]	<i>Ben pourquoi il parlerait de lui, il parle du mot. Franchement i(!) parle pas de sa vie, c'est pas un roman x c'est un dictionnaire.</i>

Un autre cours en CM1 simule un voyage à New York. On organise le transfert à l'aéroport puis les journées du séjour, comme si on y était. On dispose d'une liste des curiosités à ne pas manquer.

À disposition, les élèves ont un plan sur lequel ils doivent les localiser, décider des itinéraires de l'un à l'autre et des moyens de transports les plus rationnels à utiliser. Le maître a distribué des étiquettes photographiques représentant les monuments et principales stations de transport. Il faut d'abord les fixer sur le plan. Mais la localisation de la Statue de la Liberté fait difficulté dans un groupe. Le bateau qu'il faudra utiliser à un moment donné paraît dépourvu de sens. C'est par l'échange suivant qu'un élève fait comprendre à ses camarades que ladite statue se trouve sur une île :

Élève 1 (fille : F)	<i>Moi je pense qu'il est là</i>
Élève 3 (garçon : G)	< >
Élève 2 G	< > <i>la statue de la Liberté. La statue de la Liberté, elle est pas dans les transports</i>
Élève 1F	<i>C'est vrai</i>
Élève 2 G	<i>C'est ici</i>
Autre	<i>C'est ici</i>
E2 G [garçon qui pose l'étiquette photographique de la statue de la Liberté en mer]	<i>Oh elle est là</i>
E1 F [pas d'accord et montrant la photo du monument]	<i>Oui mais y a de la terre à côté</i>
E2 G	<i>Non</i>
E1 F	<i>Y a de l'eau après. Oui mais y a pas de terre après.</i>
E2 G	<i>Mais c'est une île.</i>
E1 F	<i>Ah Ah</i>
E2 G	<i>C'est pas parce qu'y a de l'eau que < >. Bien sûr que si</i>
E3 G	<i>Moi j crois c'est là</i>
E1 F	<i>Je viens de tout comprendre.</i>

L'entraide se développe également au cours d'activités plus manuelles, en ULIS, par exemple, en cuisine. Le moment permet de lire une recette, de revoir les poids et mesures, d'apprendre à user du vocabulaire spécifique d'une brigade de restaurant, à mieux connaître et respecter les règles sanitaires. Les élèves travaillent en groupes ou en binômes, encadrés par deux enseignants et une AVS-Co²⁸. Dans ce contexte, un garçon au comportement d'ordinaire difficile - il vocifère souvent des grossièretés - devient le mentor poli d'une timide camarade. Peu sûre d'elle-même, elle semble craindre sa maladresse dès les premières manipulations qui ont consisté à peser des ingrédients.

À l'issue de l'échange suivant et grâce à son coéquipier, elle sera capable d'entrer en action sans la sollicitation du professeur. Elle a pris confiance.

Lucas [en équipe avec Fatima]	<i>Moi, j(e) vais faire le bol</i>
Une autre élève [venu voir Lucas qui mélange le beurre]	<i>Ah ça fait comme de la s(e)moule</i>

28. AVS-CO : Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif. Il (ou elle) accompagne une équipe pédagogique et intervient au service d'un groupe d'élèves plutôt qu'auprès de l'un d'eux en particulier.

et la pâte d'amande dans une calotte en inox à l'aide d'une spatule]	
Lucas [qui s'adresse au groupe voisin]	<i>Euh x parce que sinon on vous dépasse hein</i>
Une fille du groupe voisin	<i>C'est pas une piste, Lucas C'est une cuisine, c'est pas une piste</i>
Lucas [montrant à Fatima comment bien mélanger et secouer la spatule]	<i>Faut faire comme ça x Hop là ! Ça colle là !</i>
Une élève à proximité	<i>Oh, ça colle là</i>
Lucas	<i>Ouais</i>
Lucas [montrant à Fatima comment décoller l'appareil qui colle aux parois de la calotte]	<i>Tu vois tu grattes. Après faut taper, faut taper un p(e)tit peu fort. xx Tu m(e) dis si tu veux faire. Tu vois quand ça touche, faut gratter un p(e)tit peu. Là, tu vois là, ça touche. Comme ça xx Voilà ! xx Voilà ! C'est comme ça qu(e) je la prépare</i>
Professeur qui s'approche	<i>C'est bien</i>
Lucas	<i>Ouais, c'est bien hein</i>
Finalement, Fatima s'essaie aussi à imiter le geste de Lucas pour parfaire le mélange.	

Mais l'observation a souvent montré des interactions très faibles entre élèves en îlots.

Une IEN le constate et tente de l'expliquer : « *Ce qui m'interpelle fortement* », dit-elle « *c'est qu'en travail de groupes, les enfants ont un support individuel, (or) si on veut que les élèves puissent interagir, s'entraider, se questionner, se contredire, argumenter, il faut qu'il puisse y avoir un support commun qui puisse faire l'objet de ces interactions-là* ». Selon elle et d'autres pilotes, les enseignants auraient « *du mal à lancer (les élèves au travail collaboratif)* ». Il y aurait une « *ambivalence (...) vouloir que les élèves parlent (...) mais en ayant le contrôle sur ce qu'il se passe* ».

Il n'est pas rare que des élèves aient des fiches individuelles au sein d'un même groupe et soient invités à d'abord travailler seuls, avant d'échanger avec leurs camarades sur le résultat. Mais des collégiens surtout restent alors figés à cette étape. Une consigne écrite assez contraignante peut aussi limiter la discussion.

Dans une classe de vingt-et-un élèves en français en 4^e, des collégiens en groupe doivent ainsi sélectionner une image parmi neuf illustrations proposées pour dire laquelle résume le mieux une situation extraite de *La morte amoureuse* de Théophile GAUTIER dont on vient de lire des extraits. Ils doivent justifier leur choix en invoquant trois raisons.

Le travail d'un des groupes peut montrer des freins à la coopération.

Élève (E) (garçon : G)1	<i>On prend euh la numéro 9</i>
EG2	<i>Pourquoi la numéro 9 ?</i>
EG1	<i>Prenons la numéro 9.</i>
Ariela	<i>Attendez !</i>
EG1	<i>Marquez le numéro 9 dans la marge.</i>
Ariela	<i>Dans la marge ?</i>
EG1	<i>Ouais. Comme ça on se souvient bien que c'est ça. Et le titre en bas Les vampires.</i>

EG2	<i>Moi le titre, j(e) l'ai mis, j(e) l'ai mis ici</i>
EG3	<i>Moi aussi</i>
Professeur (P) [qui parle très fort en voix off]	<i>Vous en discutez ! Pourquoi ce document et pas un autre ?</i>
EG2	<i>J(e) comprends pas la ***. On dirait un masque.</i>
EG1	<i>Bon. Première raison.</i>
EG2	<i>Là on doit justifier pourquoi on a pris cette oeuvre-là ?</i>
EG3	<i>I(l) faudrait pas déjà...</i>
EG1	<i>Mets, mets... car euh...</i>
EG2	<i>Oh mais toi t'as d(é)jà écrit</i>
Ariela	<i>"Elle se sert de son sommeil"...</i>
EG2	<i>Ouais mais faut justifier pourquoi on a pris cette</i>
EG1	<i>Ouais, cette photo on l'a plus pris surtout par rapport à la fin</i>
EG2	<i>Ouais par rapport à la fin du texte</i>
EG3	<i>Ouais ***</i>
P [qui parle très fort en voix off]	<i>Il vous reste sept minutes</i>
Ariela	<i>Puisque elle utilise son sommeil pour aller chercher son sang</i>
EG2 ou 3 (?)	<i>Ouais ça</i>
Ariela	<i>Ouais pendant qu'i(l) dort. Ça se sert.</i>
EG2 (?)	<i>On met car on peut voir que sur la numéro 9</i>
Ariela	<i>Euh ce texte illustre-, non cette image illustre bien le texte car euh</i>
P [qui parle très fort en voix off]	<i>Alors, le groupe d'Hugo, vous avez commencé à noter les raisons ?</i>
EG1 (?)	<i>Oui la fin du texte euh</i>
P [qui parle très fort en voix off, s'adressant au groupe voisin]	<i>Vous en discutez ensemble Hugo. Il ne faut pas dire qu'est-ce que tu as dit</i>
EG3 et P	- Car quoi ? - Faites attention aux couleurs, aux détails
EG1	<i>Hésiter Il hésite de</i>
Ariela	<i>Attendez !</i>
P	<i>À l'exception peut-être du visage</i>
[Brouhaha]	
P [dont la voix couvre des phrases de membres du groupe]	<i>Alors, n'oubliez pas de relire la consigne. Il faut, selon vous, que x le document x illustre au mieux x l'extrait</i>
EG1	<i>I(l) y a son bras qui est pas couvert</i>
EG2	<i>Ouais i(l) y a que là qu'il est couvert</i>
Ariela	<i>Tu vois, j(e) t'avais dit</i>
EG1	<i>Le bras, il est mis en valeur</i>
Ariela	<i>Donc ça ça va être une raison</i>
EG1	<i>J(e) t'avais dit, le bras il est mis en valeur</i>
EG2	<i>Ouais, il est bien comme ça</i> <i>Donc ça ça va être la deuxième raison</i>
EG1	<i>Ouais. La première ça s(e)ra que ça illustre bien la- le dernier paragraphe- la fin du texte. L'image 9 illustre bien euh la fin du texte</i>
EG2	<i>La fin du texte. Donc on met x cette image</i>
EG1 ou Ariela ?	<i>On doit justifier pourquoi. Puisqu'on va pas juste dire, ça illustre bien comme ça, puisque le but c'est-</i>

EG2	Ouais mais ça on va l(e) mettre dans la deuxième raison
EG1	Ouais mais justement, on met une raison là, une raison là et une raison là
[Brouhaha]	
EG1	Vas-y, attends
EG2	Mais ça on met cette image
EG1	Mais ça on peut mettre dans la raison 2 hein. Ouais, pour l'instant on a fini. Cette image- Écris, mais t'as déjà écrit
EG2	J'ai écrit euh ce document illustre bien le- le- la fin du texte
EG1	Écris ! Tire un trait x et écris c(e) qu'on a écrit-là
EG2	Ce texte
P [très fort en voix off]	Il vous reste cinq minutes
EG1	Ce texte-
Ariela	Non cette image illustre bien
EG2	Cette image
Ariela	Ben c'est c(e) que j'ai écrit.
EG1	C'est c(e) qu'elle a écrit
Ariela	Cette image illustre bien la fin du texte
EG3	Illustre bien
Ariela	Je sais
EG1	La fin du texte
Ariela	Ouais, la fin du texte
Ariela	car elle profite de son sommeil
EG2	Doucement s(il) te plaît
EG3	Car quoi ?
Ariela	Elle profite de son sommeil pour s'assoiffer de son sang.
EG2 ou 3	D'accord, elle profite
Ariela	Mais après là ça va être difficile de trouver d'autres arguments.
EG 2	Ben oui là t(u) as tout mis. Pour ça j(e) dis, on met dans la raison 2 car elle profite de son sommeil
EG1	Car elle profite de son sommeil. On met un point, on met un point parce qu'après on n'aura rien pour la 2 ^e et 3 ^e .
EG2	Car elle profite... de son sommeil.
Ariela	Ouais ben, on va pas dire elle profite de son sommeil comme ça. On dit elle profite de son sommeil pour ...
EG1	Tu fais l(e) rapproch(e)ment entre les deux, ça s(e) voit hein
Ariela	Elle profite de son sommeil, mais faut dire elle profite en quoi de son sommeil, et p(u)is après-
EG1	Là on met dans la deuxième raison parce qu'après on aura tout blindé dans la première raison et après xx piouf, on n'a rien ! Donc euh, c'est mieux qu'on mette déjà- on met ça, après on met la deuxième raison.
Ariela	Attendez ! Parce que là, j'apprends, on dit "de son sommeil". Mais dans l(e) truc-là, en soi, on sait pas c'est à qui l(e) sommeil ? Le sommeil à qui ?
EG1	Mais pourquoi tu dois v(e)nir ça dans l(e)texte ! Mais grave !
Ariela	Mais oui, mais peut-être que, genre euh, faut montrer
EG1	Tu veux trop justifier pour rien
Ariela	Mais non
EG1	Comment i(l) t'a dit le prof de techno "Fais pas trop parfait !" C'est

	<i>parfait, c'est parfait.</i>
Ariela	<i>Mais c'est pas parfait, genre !</i>
[Brouhaha]	
Ariela	<i>Mais le but c'est pas de faire un truc parfait</i>
EG1	<i>Mais parce que- Allez vas-y c'est pas grave</i>
EG2	<i>Mais tu vas rajouter quoi ? Elle a rajouté une phrase. Tu veux rajouter quoi ?</i>
EG1	<i>Oh, c'est bon, c'est bon.</i>
EG2	<i>T'es sûr ? Allez sans retour hein</i>
EG1	<i>Ouais t'inquiètes !</i>
EG2	<i>Pour la deuxième raison ?</i>
Ariela	<i>Elle voudrait s'assoiffer de son sang, mais quelque chose l'en empêche</i>
EG1	<i>Pour la troisième, on met qu(e) son bras est en valeur</i>
EG2 [sur des bruits de fond]	<i>Voilà. Vous voulez pas qu'on mette pour la deuxième son bras est en valeur parce que sinon euh</i>
EG1	<i>Ouais</i>
[Brouhaha]	
Ariela	<i>On écrit</i>
P	<i>Hugo, je sens que je vais m'énerver</i>
EG3 ?	<i>On aurait dû prendre le 4 hein</i>
[Brouhaha]	
EG1	<i>Ou alors c'est quelqu'un qui a du sang sur lui et qui mord quelqu'un</i>
EG2	<i>Ah c'est pour ça que tu l'avais remis là</i>
EG1	<i>Oh c'(est) pas grave, c'(est) pas grave.</i>
EG3	<i>Dans la 2 on met...</i>
P	<i>Alors, je vérifie mon chronomètre</i>
Ariela	<i>Oh j'ai oublié qu'i(l) y avait le chronomètre.</i>
EG2	<i>Du coup, on met quoi ?</i>
Ariela	<i>Ce bras est en valeur. Non le bras</i>
EG2	<i>Son bras ?</i>
Ariela	<i>Le bras de la personne</i>
P et élève du groupe voisin	- <i>Et certains n'ont noté qu'une raison</i> - <i>***</i> - <i>qui justifie le choix du document. ce n'est pas normal</i>
EG2	<i>Le bras</i>
[Bruits de fond]	
EG1	<i>Si. On met le bras de- du mari</i>
EG2	<i>Et pourquoi du mari ?</i>
EG1	<i>Mari l'est pas couvert, non ?</i>
Ariela	<i>Et euh</i>
EG1	<i>Est mis en valeur</i>
EG2	<i>Voilà</i>
[Bruit de fond]	
Ariela	<i>On dit après que.elle aimerait le mordre mais quelque chose l'en empêche</i>
EG2	<i>Complicé. Le mordre.</i>
Ariela	<i>Ben si. Si</i>

EG2	<i>Eh ! Compliqué. Eh. Eh mais voilà !</i>
EG1	<i>Ben si</i>
Prof	<i>Alors</i>
EG1	<i>Ah i(l) copie</i>
Prof	<i>J'aimerais entendre chacun des groupes donc un élève</i>
EG1	<i>Elle pique. Elle le mord pas. Elle le pique hein.</i>
Ariela	<i>Elle aimerait piquer son sang</i>
EG1	<i>Piquer son bras</i>
EG2	<i>Ah oui, piquer son bras</i>
Prof	<i>J'aimerais entendre vos propositions</i>
Ariela	<i>Elle aimerait piquer son bras mais quelque chose l'en empêche</i>
EG2	<i>Voilà. Est mis en valeur</i>
P [sur une rumeur]	<i>Alors, on arrête d'écrire. Vous aviez dix minutes. Il faut vous apprendre- Hugo, Hugo, tu parles en même temps que moi.</i>
Ariela	<i>Elle aimerait piquer son bras</i>
EG1	<i>Dans la 3^e</i>
Ariela	<i>Elle aimerait piquer son bras</i>
P à Hugo [sur une rumeur]	<i>- Mais pour l'instant on va corriger. Vous aviez dix minutes. Ce n'est pas complet. Dix minutes se sont écoulées qu'il faut que tu commences à travailler. xx Alors, chut, j'aimerais entendre un rapporteur dans chaque groupe- c'est-à-dire quelqu'un qui va nous dire ce qui a été noté. Au choix</i>
Dans le groupe	<i>- Pas moi - Tu veux faire ? - Tu veux faire ?</i>
P	<i>Les choix qui ont été faits par le groupe. Alors, je vais noter vos propositions.</i>
EG1	<i>Tu vas l(e) faire.</i>
EG2	<i>Euh</i>
EG1	<i>T'as marqué jusqu'au bout ? T'as fait fait fait.</i>
EG2 ou EG3	<i>J'écris</i>
Prof [qui montre d'un mouvement tournant l'ordre de passage des groupes selon leur situation dans la salle]	<i>Alors, on va commencer par ce premier groupe comme on fait d'habitude quand on a cette activité, on fait un p(e)tit peu comme ceci, d'accord, et ensuite on terminera ici. xxx Le groupe de Catalyn, quel document avez-vous choisi ?</i>

Dix minutes sont consacrées à la réalisation du travail. L'enseignante annonce son début et sa fin. Régulièrement, elle décompte le temps. Les élèves travaillent donc sous la double pression de la voix et du chronomètre. L'espace sonore reste occupé par l'enseignante. Elle parle haut, exerce son contrôle - « Hugo, je sens que je vais m'énerver » - et incarne la norme : « Certains n'ont noté qu'une raison qui justifie le choix du document. Ce n'est pas normal ».

Or l'exercice n'est pas si simple car il faut trouver trois arguments plutôt que produire un raisonnement libre. Dès lors, l'échange sur la forme prend le pas sur une éventuelle discussion de fond : « Là on met dans la deuxième raison parce qu'après on aura tout blindé dans la première raison et après xx piouf, on n'a rien ! Donc euh, c'est mieux qu'on mette déjà- on met ça, après on met la deuxième raison ». L'essentiel pour la compréhension de l'œuvre se dérobe car les collégiens sont absorbés par la division de leur argumentation en trois parties et par la rédaction liée. La tâche absorbe une énergie considérable et la forme l'emporte sur le fond.

La coopération entre élèves est finalement assez limitée : un des quatre élèves du groupe ne s'exprime pas. Le garçon 1 et Ariela sont les leaders du groupe mais proposent et décident plus qu'ils n'expliquent aux deux camarades plus en retrait. Ils répètent ou écrivent sous la dictée. Le garçon 2 montre pourtant qu'il a du mal : « *Doucement s'te plaît* », « *C'est compliqué* », dit-il.

Tous usent du langage quotidien des pairs : « *grave* », « *genre* », « *Ouais t'inquiète !* ». La syntaxe est approximative : « *on dit "de son sommeil". Mais dans l(e) truc-là, en soi, on sait pas c'est à qui l(e) sommeil ? Le sommeil à qui ?* », dit Ariela. Elle semble néanmoins plus exigeante quant à la cohérence du texte à produire pour la restitution orale. Le garçon 1 considère alors qu'elle en fait trop : « *Mais pourquoi tu dois v(e)nir ça dans l(e)texte ! Mais grave ! (...) Comment i(l) t'a dit le prof de techno "Fais pas trop parfait !" C'est parfait, c'est parfait* ».

Tous sont attachés à produire un écrit pour être mieux assurés à l'oral. On travaille donc avec l'oral, mais non pas pour l'oral en éducation prioritaire, comme vraisemblablement hors éducation prioritaire. Quant au groupe, il témoigne de rôles assez figés, insolubles dans la coopération.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, (...) prendre la parole. (...)

- Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps (...) gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines. (...) Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution (...).

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

2.2.2.2. Créer les conditions d'une collaboration : préciser les rôles, l'objet du travail, prévoir une fonction de conseil

Des élèves pourtant collaborent lorsque la coopération est institutionnalisée sinon ritualisée, avec le développement d'une fonction de conseil entre pairs.

Nous l'avons observé dans une séance déjà évoquée²⁹ en CP, en REP.

Un groupe se prépare à conter *Le Petit Chaperon rouge* à la classe. On se partage le récit. Chacun dira une double page d'un album codé dans lequel tous les personnages et les lieux sont symbolisés par des figures géométriques ou des aplats de couleurs. L'album, non écrit et partagé, est l'objet commun qui invite à l'échange. Il faut d'abord en élucider le code pour bâtir le récit.

À chacun, l'enseignante demande ensuite « *Quel conseil vous pourriez donner à ** ou des critiques positives ?* ». L'élève a alors pour fonction de valider la cohérence du récit et d'améliorer la prestation des autres. L'objectif est atteint³⁰.

« *Pour nous, c'est ça un oral réussi : un oral qui ne fait que progresser* », dit l'enseignante. Dans cette classe, « *les élèves travaillent beaucoup par groupes, ils changent de place tout le temps* », explique-t-elle. Cette modalité est étendue à la récitation, exercice souvent redouté par les écoliers pour l'exposition de soi qu'elle implique. La professeure justifie ce choix : « *C'était des enfants qui étaient timorés, très gênés par la récitation, donc on (la) travaille (...) très régulièrement au coin regroupement parce que c'est un peu plus intimiste, un peu plus rassurant. L'enfant peut choisir où se mettre. C'est un exercice que finalement, ils commencent à beaucoup apprécier. Ils prennent beaucoup de plaisir (désormais) et aiment beaucoup donner des conseils* ». C'est par la délégation d'un pouvoir de l'enseignant que s'émancipent les élèves. Ils acceptent ainsi le risque de tout apprentissage.

Dans un autre réseau (REP+), une professeure en CE1 invite ses treize élèves à mettre en gestes et en voix une poésie extraite du manuel de lecture et intitulée *Conseils donnés par une sorcière* de Jean Tardieu :

« Retenez-vous de rire
dans le petit matin !
N'écoutez pas les arbres
qui gardent les chemins !
Ne dites votre nom
à la terre endormie
qu'après minuit sonné !
À la neige, à la pluie
ne tendez pas la main !
N'ouvrez votre fenêtre
qu'aux petites planètes
que vous connaissez bien !
Confidence pour confiance :
Vous qui venez me consulter,
méfiance, méfiance !
On ne sait pas ce qui peut arriver ».

29. Au 2.1.2.3.

30. Voir le verbatim inséré au 2.1.2.3.

Le moment est préparé en deux temps. Les écoliers rappellent d'abord les acquis des séances précédentes. Ils sont déjà initiés à la théâtralisation de textes. Questionnés par la maîtresse, ils savent que l'on peut dire plus ou moins vite, et se déplacer en même temps, de manière à occuper tout l'espace disponible.

Ces connaissances sont ensuite réinvesties dans un rituel. Il consiste à dire son prénom puis à se dire bonjour selon différentes tonalités et mouvements du corps. La maîtresse donne le « la », avant d'en laisser l'initiative aux élèves. Ces apprentis comédiens deviennent alors les éléments d'une troupe, qui en groupes de 3 ou 4 vont répéter et d'abord décider la mise en scène et en voix de deux vers. Tous, joués bout à bout, donneront spectacle.

Tables et chaises ont été empilées le long des murs pour dégager un vaste espace central. Les écoliers, debout, s'y isolent par groupe pour associer à chaque mot clé de la poésie un geste et une tonalité à interpréter en chœur. L'exercice travaille donc la compréhension en même temps que l'oralité. Alors que les enfants sont entrés dans l'écrit, il poursuit, approfondit le travail sur l'oral commencé en maternelle. La maîtresse s'inscrit donc un continuum des apprentissages. La suture qu'elle réalise ainsi, du cycle 1 au cycle 2, est rare. Mais elle sécurise les élèves. En position d'accompagnement, la professeure guide, d'un groupe à l'autre. Parce que la séance, structurée, a été très pensée en amont, l'enseignante peut s'autoriser en classe une parole très mesurée et une totale disponibilité au service de tous les élèves. Ils travailleront pour l'oral.

La plupart des groupes travaillent très vite, mais un îlot, une fille et deux garçons, semblent plus intimidés et regardent d'abord les autres. Ils doivent interpréter les deux vers suivants, inscrits sur un feuillet rouge :

« N'écoutez pas les arbres

qui gardent les chemins ! »

Après avoir vu d'autres élèves, l'enseignante approche donc. L'échange qui suit a duré un peu moins de quatre minutes.

Professeur (P)	Alors et vous, vous avez quel passage ?
Le groupe de trois élèves apparemment très timides n'a pas encore commencé. Un garçon le fait savoir dans un chuchotement inaudible et une gestuelle embarrassée.	
P	Bon, on va essayer de le faire ensemble. « N'écoutez pas les arbres ». Comment on pourrait faire ce passage ? Quel geste vous pouvez faire ?
Élève (E) 1	***
E2 [faisant le geste de la négation avec son index brandit]	On peut faire comme ça
P [l'imitant]	Ça ça voulait dire non. Écouter alors ?
[Les deux garçons successivement se pincent le lobe de l'oreille]	
P [en agitant l'index pour dire non] [pinçant son oreille pour dire non du doigt d'abord]	Oui, j'écoute avec mon oreille alors N'écoutez pas Soit on fait Écoutez et pas comme ça

[en faisant non de l'index] [en désignant son oreille]	<i>Ou ça s'abord Et écoutez après Comme vous préférez</i>
[Un garçon puis l'autre choisit de désigner leur oreille d'abord]	
P [reprenant le geste pour ajouter celui de la dénégation ensuite]	<i>Donc écoutez, d'accord et après n'écoutez pas. Et les arbres alors ?</i>
E1	<i>Ben</i>
E2	<i>On fait comme des arbres</i>
[Les deux autres élèves se figent, bras raidis contre le corps, comme au garde-à-vous]	
P	<i>Oui, comment on pourrait faire les arbres ? Comment ? Le tronc, comment on pourrait faire un arbre ?</i>
E1 [mettant les bras en couronne autour de sa tête]	<i>Comme ça</i>
[Les deux autres écoliers l'imitent et bientôt la maîtresse]	
P	<i>Comme ça avec les feuilles</i>
[Les garçons proposent un autre geste, bras en V plus écartés du tronc, puis plus à l'horizontale].	
P	<i>Mais Chris, comment on pourrait faire alors ?xx N'écoutez pas les arbres</i>
[Les élèves se mettent à mimer : index à l'oreille, oscillant de dénégation, puis bras ouverts]	
E2 en mimant	<i>*** les arbres</i>
P	<i>D'accord x Ils gardent les chemins</i>
E2	<i>Comment s'appelle déjà</i>
E3	<i>Surveiller</i>
P	<i>C'est comme si on surveillait, c'est vrai</i>
[E2 reprend le geste bras tendu le long du corps]	
P	<i>Pourquoi ce geste-là, Yen ?</i>
[E2 reste dans la même position et lève les bras un peu plus à l'oblique. E1 imite.]	
P	<i>Pourquoi ce geste-là, Yen, pourquoi tu fais ce geste-là ?</i>
E3	<i>I(l) s'est trompé</i>
[E2 acquiesce]	
P	<i>Tu t'es trompé ? Alors comment on pourrait faire ?</i>
[E2 reprend sa posture mais en tournant la tête et le regard de droite à gauche]	
P	<i>Garder, ça veut dire surveiller, protéger</i>
[E3 imite son camarade avec une variante poings sur les hanches et corps pivotant]	
P	<i>Oui comme si on surveillait comme ça</i>
[Les enfants miment et cette fois E3 participe à la pantomime]	
P [qui reprend et mime, bras en couronne, regard de droite à gauche]	<i>Les arbres qui gardent x et les chemins xx Comment on pourrait faire les chemins ?</i>
[E1 et E2 font de petits pas sur place, E3 mime encore l'arbre avec ses branches]	
P	<i>Et comment on peut faire pour que les gens comprennent que vous marchez sur un chemin ?</i>
[E1 reprend son mime en allongeant le pas, le pied revenant sur place près du corps. E2 le montre du doigt en guise d'assentiment]	
E2	<i>On fait comme avant et il marche</i>
P [alors que les élèves se sont mis des deux côtés de E3 et un peu en avant]	<i>Ah, c'est une bonne idée, du coup i(l) y en a deux qui pourraient rester des arbres et i(l) y en a un qui marche entre les deux arbres pour le chemin</i>

E3	<i>Oui</i>
P	<i>Pourquoi pas ? On essaie de voir c(e) que ça donne</i>
[La professeure s'éloigne après avoir remis à E2 le feuillet où sont écrits les vers]	
E2	<i>Bon on fait</i>
[E1 fait un pas chassé]	
E3	<i>D'accord</i>
[E1 se retourne en levant les bras]	
E3	<i>Non</i>
[Les trois élèves forment un triangle et disent le texte en chœur, gestes à l'appui. Au deuxième vers, E2 passe entre ses camarades qui figurent les branches des arbres avec leurs bras. E3 rit et sautille de satisfaction : la chorégraphie est réussie. Ils la recommencent trois fois encore. La fillette a totalement libéré ses postures. Les vers sont dits de plus en plus forts. La déclamation est bien assurée.]	

Ce groupe de petits parleurs est entré dans l'oral par le mime et les sollicitations successives de la maîtresse qui questionne pour conduire les élèves à choisir les attitudes qui exprimeront le texte au mieux. Jamais elle ne fait à la place des enfants. Son intonation est posée. Elle témoigne par sa tranquillité de la confiance accordée aux élèves. Les garçons gagnent vite en assurance et la dynamique finit par entraîner la fillette, d'abord en retrait. La récitation du texte est réalisée très facilement à la fin, gestes à l'appui, comme s'il était devenu évident de le scander au rythme des syllabes.

Une prochaine fois, comme le veut le rituel, les enfants seront amenés à reformuler ce qu'ils ont fait et appris pendant cette séance. Elle paraît couler de source en raison même de sa structure rigoureuse. La fonction de conseil assurée indirectement par l'enseignante sera explicitement déléguée aux élèves au moment de la restitution de tous les travaux de groupes.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. (...)

- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

- Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue (...).

Il apprend à gérer un projet (...)

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres.

(...)

- **Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine**

- Organisations et représentations du monde

- (...) Il exprime (...) à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; (...). Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. (...)

2.2.2.3. Prévoir des moments de restitution équitable et ciblée (avec un objectif pour l'enseignant)

Le moment de la mise en commun des travaux est essentiel. Il suppose que lui soit accordé un temps suffisant et que chaque ensemble puisse exposer son travail à égale condition.

Certaines séances observées n'ont pas pu être achevées, par défaut de structure ou parce que les groupes étaient trop nombreux. Parfois, les objectifs, multipliés, n'ont pas permis aux élèves d'accéder à la réalisation. L'ambition de l'enseignant ne s'est pas accompagnée d'un fractionnement suffisant du travail.

La parole du professeur est alors devenue invasive, exhortant les élèves à faire vite et mieux.

Dans les séances de récit ou mises en voix dont nous venons de rendre compte, le travail de tous les groupes a pu être présenté sans précipitation. Les élèves qui ont travaillé sur les *Conseils donnés par une sorcière* ont bénéficié de neuf minutes de restitution collective.

Les groupes se succèdent, sans nécessairement respecter l'ordre du texte.

Aux élèves auxquels nous nous sommes attachés est faite une critique : « *Et le vent ?* » dit une élève. La maîtresse questionne et les camarades écartent la demande de correction. Il n'était pas question de vent dans les vers à interpréter.

D'autres groupes suivent :

Groupe récitant et mimant	<i>N'ouvrez votre fenêtre qu'aux petites planètes que vous connaissez bien !</i>
P	<i>D'accord. Qu'est-ce que vous en pensez, les autres ?</i>
Élèves [en chœur]	<i>C'est bien</i>
P	<i>Alors, faut répondre autre chose que c'est bien ou c'est pas bien</i>
Deux élèves ensemble	- <i>C'est bien</i> - <i>Très très bien</i>
Professeur (P)	<i>Qu'est-ce qui est bien ?</i>
Autre élève (E) [bras tendu, mains avec pouce levé : c'est le geste qui accompagnait le vers « <i>que vous connaissez bien</i> ».]	<i>Quand ils font ça</i>
P [levant un pouce,	<i>Déjà « bien », on le reconnaît.</i>

puis mimant le geste d'ouverture avec les bras]	« Ouvrez la fenêtre » on reconnaît bien le geste, d'accord
E ensemble	- Le *** - Les petites planètes
[Des élèves dessinent un cercle avec les bras qui voulait dire « planètes » dans la prestation]	
P	Est-ce qu'ils ont bien montré tous les mots ?
E	Oui, jusqu'aux petites planètes
P	Ah, justement. « aux petites planètes »
[en reprenant le cercle ébauché avec les mains]	Ils ont fait juste « planètes ». Ce qu'il faut faire c'est « petite planète »
Autre E	« Petite planète »
P	Sachant que vous avez déjà petite
Autre E [faisant des mains un plus petit cercle]	Petite comme ça
P	Ah. Montre nous Barak comment on pourrait faire
[Barak se lève et prend place devant les autres assis par terre. Il dessine un grand cercle avec les bras, puis un cercle plus petit]	
P	D'accord, les filles ?
Les filles du groupe concerné	- Oui - Oui - Oui
P [petit cercle des mains, à l'appui]	Petite planète. (Il) fallait justement faire le geste d'une toute petite planète
Une fille du groupe	On l(e) refait ?
P	Vous pouvez l(e) refaire oui. On va voir c(e) que ça donne.
Les trois filles du groupe, avec geste corrigé	N'ouvrez votre fenêtre qu'aux petites planètes que vous connaissez bien !
P	Parfait, merci les filles !
[Deux groupes passent à la suite. Leurs prestations n'attirent pas de conseils particuliers. Le suivant (quatre garçons) est arrêté dès le premier vers par une légère agitation car le groupe a fait le choix d'une voix suraiguë : les mots sont inaudibles. Le groupe recommence.]	
P	Est-ce que c'était mieux ?
Élèves en chœur	Oui
P	Un p(e)tit peu moins aigu. C'est parfait.
[Applaudissements]	
P	Vous venez là les garçons
[Ils se rassoient dans le public, toujours assis par terre. L'enseignante s'est levée.]	
P	Les p(etits papiers, vous me les redonnez, s'il vous plaît ?
Agenouillée, l'enseignante les collectent.	
P [qui invite les élèves à se regrouper assis autour d'elle alors que certains s'étaient levés]	Nasrin, on a besoin de tout le monde. Même de toi, Inès. Alors, là aujourd'hui on a travaillé sur tous les passages. La fois prochaine, ce qu'on fera, c'est que on remettra tous les passages dans l'ordre de la poésie. D'accord ? Et on s'entraîne- on s'entraînera tous ensemble sur les mêmes passages. Là on a travaillé un peu sur chaque passage et du coup là maintenant on va pouvoir les mettre les uns à la suite des autres tous en même temps. D'accord ? Donc qu'est-ce qui était important là ?
E	La voix
P	Pour mettre- la voix

Autre E	<i>Les gestes</i>
P	<i>Aussi les gestes. Et les gestes, ils servent à quoi ?</i>
Autre E encore	<i>Pour imiter la sorcière</i>
P	<i>Pour ?</i>
Même E	<i>Imiter la sorcière</i>
P	<i>Presque</i>
Autre E	<i>Pour mieux raconter qu'est-ce qu'il explique</i>
P	<i>Pour mieux raconter ce qu'on explique, ce qu'on fait, exactement. x Donc la prochaine fois on essaiera aussi de <u>bien</u> jouer avec la voix, imiter la sorcière. Quel mot on pourrait utiliser pour ça, quel mot on pourrait utiliser ?</i>
E	<i><...></i>
P	<i>On peut utiliser aussi le rire de la sorcière</i>
Autre E	<i>Une voix forte</i>
P	<i>Peut-être. Une voix forte. Pourquoi pas. Donc vous allez y réfléchir, y réfléchir pour la fois prochaine. Quelle voix utiliser pour la sorcière.</i>
<i>[Une fillette peu audible vocalise. Elle exprime une modulation de la voix.]</i>	
P [qui l'imité en vocalisant d'une intonation montante, puis descendante]	<i>On peut jouer sur le mot sor-cière</i>
E	<i><...></i>
P	<i>On en reparlera la prochaine fois. Vous allez reprendre vos affaires.</i>

La maîtresse prend le temps d'écouter tous les élèves et de les inviter à une critique constructive. Il y a de facto une évaluation par les pairs et des arguments à étayer, des propositions pour améliorer. « *Il faut répondre autre chose que c'est bien ou c'est pas bien* », dit l'enseignante. La critique constructive doit porter sur la manière de dire, ou sur la gestuelle qui souligne le sens, soient les deux objectifs de la théâtralisation et de la séance.

Enfin, la professeure conclut en proposant un nouveau défi et une nouvelle perspective de progrès : travailler une voix spécifique pour la sorcière. Celle-là donnera unité à des vers remis dans l'ordre par respect pour l'auteur.

Le moment de la restitution est parfois le moment de montrer comment surmonter certaines difficultés propres à la prestation orale. En CP, la classe qui a raconté plusieurs contes et notamment *Le Petit Chaperon rouge*, a pu bénéficier de quelques minutes de recul critique :

Professeur (P)	<i>Avant que ça sonne, il nous reste quelques minutes. On va faire un petit, un petit tour-là un petit débriefing pour dire ** les remarques que vous avez apportées. Alors, des remarques positives x Mais aussi des conseils sur le travail des copains. Quelqu'un veut dire quelque chose ?</i>
Élève (E)	<i>Euh moi</i>
P	<i>Soujoud ?</i>
E Soujoud	<i><...> et vous pourriez parler un peu plus fort</i>
P	<i>Et vous pourriez parler un peu plus fort. D'accord. C'est souvent une remarque qui revient, ça souvent, parler un peu plus fort. Est-ce que quelqu'un a un autre conseil à donner, une remarque</i>

[La sonnerie retentit]	
P	<i>Une remarque à faire.</i>
E Noah	<i>Moi</i>
P	<i>Noah ?</i>
Noah	<i>Les autres groupes, c'était bien, mais xx /aussi, ceux-ci/ ils ont bien monté la voix.</i>
P [à un autre élève]	<i>Lequel groupe alors tu trouves qu'il a bien monté la voix ? Tu veux bien arrêter de te mettre devant lui ? Mets-toi sur tes fesses !</i>
Noah	<i>De Adama</i>
P	<i>Le groupe de - le groupe du kamishibai, tu trouvais qu'ils avaient bien monté la voix ? D'accord. Quelqu'un veut dire autre chose et après on devra reprendre ça cet après-midi parce que i(l) (n') y aura plus le temps. Marc Erone ?</i>
Marc Erone	<i>Ben, en fait° Hawa, j'ai vu que Hawa elle- elle- elle s'est trompée sur un mot.</i>
P	<i>D'accord. Quel est le conseil que tu lui apportes alors ?</i>
Marc Erone	<i>Elle a dit que xx c'est p- Que vous avez de grands yeux</i>
P	<i>Elle a fait un trou, elle a décidé les oreilles à la place des yeux. Des fois, tu remarques, toi t(u) as travaillé dans le groupe là-bas, les copains, eux, ça les a pas choqué puisqu'ils savent pas la préparation. Tu comprends ? Ok. On va s'arrêter là, on reprendra un peu ces petits commentaires, ces petits conseils et puis les bonnes choses qu'on a à dire sur votr(e) travail parce que vous avez fait un très beau travail, les enfants. Alors on peut s'applaudir !</i>
[Applaudissements]	

À l'oral, l'oubli n'est pas facilement réparable, *a fortiori* lors que l'on dit un texte littéraire. La rature n'est pas envisageable. Marc-Érone pointe ainsi un oubli de sa camarade, le passage dans lequel le loup répond que s'il a de grands yeux, c'est pour mieux voir le Petit Chaperon rouge. « *Elle a fait un trou* », dit l'enseignante qui valide la critique. Mais elle fait aussi remarquer que personne ne s'en est aperçu, hormis les experts, ceux qui connaissaient totalement ce passage. Elle délivre donc un conseil implicite : en cas d'oubli, mieux vaut enchaîner, se laisser porter par le rythme du texte. Se couper du public par une reprise romprait le charme. La remarque très utile pour toute la suite des études mérite toutefois explicitation, sans doute une prochaine fois.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).
L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.
- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**
 - Coopération et réalisation de projets

(...) *L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)*

- **Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen**

- La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement (...).

2.2.3. Débats, discussions institutionnalisées, conseils d'élèves

2.2.3.1. Organiser des débats pour répondre à une demande

Les élèves attendent de l'école et plus encore du collège de pouvoir y exprimer une opinion. *A minima*, les heures de vie de classe le permettent et les familles en soulignent l'importance. Mais les élèves identifient bien d'autres objectifs dans les débats : ouvrir une réflexion, faire évoluer leurs connaissances ou leurs convictions.

« *Des fois après des débats, on change de point de vue. C'est arrivé* », dit ainsi un élève de 3^e. C'est notamment le cas en Histoire ou en Sciences quand sont débattues des questions éthiques ou scientifiques. Une écolière a été très frappée par un débat sur la condition animale, par exemple : « *Ça travaille la science et l'EMC parce qu'on devait argumenter, (dire) pourquoi* », dit la fillette. Elle nous explique qu'il s'agissait de convaincre d'un point de vue animaliste, ou non. Le débat, nourri, a duré une heure et quart et ne l'a pas lassée.

« *Les débats scientifiques marchent bien. Ils aiment ça* », remarque un professeur de mathématiques. Les enjeux des questions posées sont en cause, mais pas seulement : « *Comme ils discutent, ils n'ont pas à écrire, à prouver à l'écrit, ce qui leur semble difficile par rapport aux notations mathématiques. Donc la parole est libre* », dit-il. L'oral semble alors plus démocratique, même si tous les élèves ne parviennent pas toujours à participer.

C'est plus souvent le cas sur des questions d'actualité ou des débats de société, les plus demandés par les élèves. Ils apprécient notamment la discussion sur l'égalité filles/garçons, le harcèlement.

Des enseignants les soumettent directement aux élèves. D'autres y viennent de manière plus détournée. Une mère évoque ainsi un moment de classe, en CM1 : « *Dernièrement, l'enseignante les a mis en rond, a mis une bouteille au milieu et chaque enfant qui (la) prenait pouvait dénoncer un moment de sa vie qu'il n'aimait pas, sans nommer (quiconque) (...). Ça parlait beaucoup harcèlement scolaire et la maîtresse a expliqué ce qu(e c')était (...). On sait les ravages que ça fait, on en entend parler, donc ça fait du bien de se dire : c'est traité au moins !* ».

À la maison, des parents s'emparent de ces thèmes, prolongent la discussion quand les enfants en parlent. Cela permet de « *relancer le sujet, savoir si (l'enfant est lui-même) victime de ce genre de faits et savoir pour (lui) plus comment ça se pass(e) à l'école* », dit une mère.

D'autres élèves témoignent d'autres thèmes de discussion, sur la laïcité ou des événements politiques. Sur ce point des familles en éducation prioritaire dépassent les clichés dont elles sont affublées dans l'opinion. Une mère voilée a notamment apprécié une discussion sur les attentats : « *Avec l'enseignant c'est une autre approche. Cela fait moins moralisateur, on les fait plus réfléchir* », dit-elle.

À l'évidence, le débat construit le futur citoyen. Quand celui-là est privilégié par des écoles ou établissements, il peut forger une véritable identité de réseau voire de territoire. C'est le cas lorsqu'à proximité un centre culturel ou une médiathèque municipale œuvrent aussi en ce sens.

Mais la pratique du débat souligne fortement les écarts entre réseaux et entre enseignants. Pour certains, elle est habituelle et se double de conseils d'élèves, institutionnalisés. Pour d'autres, elle est plus rare, parce qu'elle est particulièrement exigeante ou plus redoutée. Un débat ne se construit qu'« à la fin d'une séquence, (car) c'est long à introduire » pour faire sens, dit une enseignante. Une autre organise une discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP) pour « embrasser toute (la) complexité » d'une période ou d'un objet de travail. Il faut avoir beaucoup recherché pour penser non « pas contre les autres, mais avec les autres », dit-elle. On interroge alors de vastes problématiques. Elles interdisent la simple réponse. Elles conduisent plutôt à éclairer la question dans toute sa densité - « Une guerre peut-elle être juste ? » ; « Peut-on accueillir toute la misère du monde ? » - et à formuler d'autres interrogations : quand, pourquoi, par qui ont-elles été posées ?

Des enseignants redoutent donc le débat parce que l'argumentation est difficile, mais aussi parce qu'il est « difficile à maintenir, à gérer ». « Une des pires expériences, c'est d'avoir trop laissé la place à des discussions entre élèves et à un moment, il y en a un qui est devenu méchant et c'est parti très très vite. C'est devenu violent, il a fallu que je hurle (...) C'est parti très vite. Il faut tenir les rênes pas trop lâchement et pas trop fermement. Il faut trouver le juste milieu », dit un professeur.

De la complexité du débat et de ses conditions de réussite, des élèves sont conscients. Certains insistent sur la nécessité d'un faible nombre de participants. Si « on est moins (...), on s'exprime mieux, tout le monde s'exprime », dit une élève de 3^e. D'autres identifient l'écoute et les connaissances acquises comme facteurs de réussite. Elles permettent d'éviter de « de tourner en rond », comme le souligne une collégienne. « C'est déjà arrivé » dit-elle. Elle se souvient d'une question de SVT sur laquelle il fallait « déduire et essayer de réfléchir (...) pour essayer de trouver la réponse, en fait, comme on n'avait pas les connaissances euh, au final, c'était un peu à côté de la plaque ». C'est pourquoi des élèves apprécient de disposer de fiches personnelles avec des mots clés à disposition, pendant les échanges.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. (...)

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, (...) prendre la parole. (...)

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'en-

traide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

- **Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen**

L'École (...) permet à l'élève de (...) préparer son engagement en tant que citoyen. (...)

- Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

(...) L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.

Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. (...)

- La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe (...) Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. (...) Il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté (...).

2.2.3.2. Assurer la régulation et la pertinence des débats : formulation d'un sujet de controverse, d'une question ouverte, d'un problème ; préparation documentaire du débat par les élèves

La bonne tenue et la valeur formative d'un débat nécessitent l'application de règles rigoureuses. Elles sont rappelées par les élèves eux-mêmes à l'ouverture des échanges. Il s'agira par exemple d'« écouter et ne pas interrompre celui qui parle ; (de) lever la main quand on demande la parole ; ne pas se moquer ; ne pas faire trop de bruit ».

Plus généralement, il s'agit de définir les conditions de la tenue d'un débat ou d'un conseil et de s'y tenir.

Un premier exemple peut le montrer.

Dans un REP+ observé, un conseil des écoliers a lieu à chaque période entre des vacances. Il est préparé en amont par une assemblée tenue dans chaque division. Il est dirigé par la directrice de l'école avec quelques enseignants pour assesseurs. Un hémicycle de tous les délégués de classe siège donc avec un public composé d'enfants d'autres écoles venus avec leurs enseignants pour observer le dispositif, l'adopter éventuellement. Un élève volontaire est secrétaire de séance et note en son début un ordre du jour. Il est constitué de demandes, propositions, critiques, informations, félicitations et remerciements. Les classes, par la voix de leurs délégués, s'y inscrivent.

Secrétaire	CPe, la parole est aux CPe
Directrice	Léon, c'est votre classe, vous avez demandé la parole pour une information
Léon, délégué CPe	Euhm, euh dans le **, i(l) y avait euh Aya elle a dit elle nous a demandé si on pouvait dire que que euhm dans la cour, euhm euhm

	sur la colline, i(l) y avait des plots autour de la colline bleue et ben euh i(l) y a des garçons quand i(l)s jouaient au foot, i(l)s prenaient les plots de la colline bleue xx pour faire des cages de foot
Directrice	D'accord. Et
Léon, délégué CPe	***
Directrice	Mais pourquoi tu donnes cette information ? Pourquoi la classe demande que tu donnes cette information ?
Léon, délégué CPe	Parce que ça peut être dangereux
Directrice	I(l) y a des réactions ? xx Gaëlle ?
Gaëlle	I(l)s bougent les plots après les gens i(l)s vont croire que ***
Directrice	Nehzia
Nehzia	En quoi ça va poser- enfin ça va causer un danger, tu vois. Les plots
Directrice	Tu es en CM2 donc Léon intervient sur le fait que pourquoi nous mettons des plots autour de la colline bleue ? Je pense que c'est ça qu'il faut rappeler. Est-ce que quelqu'un peut le faire ? Lika ?
Lika	<...>
Directrice	J(e) pense qu'il faut que tu parles un peu plus fort. Merci.
Lika	Mais, sur la colline bleue si i(l) pleut, si i(l) y a du verglas sur euh xxx
Directrice [qui invite un élève qui lève la main à parler]	Oui ?
Élève	On met les plots sur la colline bleue pour protéger des élèves de la colline bleue hum il faut pas aller dessus parce que quand i(l) pleut quand i(l) y a du verglas
Directrice	Et donc elle est glissante et dangereuse. Est-ce que c'était la raison de votre intervention, Léon ?
Léon	Euh bah oui
Directrice	Oui, On peut passer ?
Léon ?	Mais on peut dire que -
Directrice	Merci
Secrétaire	La parole est au CE1d
Elias	J(e) voudrais bien que euh que <...>
Directrice	Elias, je te redis ce que j'ai dit au début du Conseil. Lorsque tu prends la parole en tant que délégué, tu ne parles pas en tant que Je. Tu parles au nom de ta classe. Et si ta classe a discuté de ce problème de jardin eh bien <...> à ce moment-là tu peux l'évoquer en Conseil, uniquement à cette condition. Gaëlle, tu es dans la classe d'Elias ? Est-ce qu'il en a été question ?
Gaëlle	Non
Directrice	Non
Elis	**
Directrice	Alors le sujet est clos xx. Merci Elias.
Elias	En fait-
Directrice	Non. On arrête là. Gaëlle dit qu'il n'en a pas été question au Conseil de classe
Elias	***
Directrice	Elias ! x Merci ! Tu reprendras la parole à un autre moment.

Cet échange témoigne du caractère très formalisé du conseil et du **respect des règles** dont la présidente du conseil est garante. Elias qui prend la parole à titre personnel est donc débouté. Insistant, il est remis à sa place. L'appel à témoignage de sa camarade déléguée de la même classe lui montre un exercice régulé du pouvoir qui s'oppose à l'arbitraire. En effet, il a outrepassé sa fonction. On apprend donc là la fonction représentative, une des règles fondamentales de la démocratie indirecte, et deux autres bientôt.

En effet, lorsqu'elle sollicite des réactions à la demande d'une classe, la directrice tente de **faire circuler la parole**, voire d'inviter à la contradiction. Même en son absence, elle montre **qu'au-delà des affirmations, les propos doivent être argumentés et explicités**. Ainsi, Léon a fait une proposition, mais la présidente de séance demande des éclaircissements : « *Mais pourquoi tu donnes cette information ? Pourquoi la classe demande que tu donnes cette information ?* ». La première question est précisée : c'est bien en tant que délégué que Léon devra répondre. Qu'il évoque un danger ne suffira pas à légitimer ses propos. Le questionnement de la directrice conduit à ce que celui-là soit précisé. Trois élèves se complètent pour y parvenir avant que la directrice ne synthétise leur explication.

Mais il est très difficile de s'en tenir aux principes du débat démocratique. Un autre moment du même Conseil d'élèves peut le montrer.

Secrétaire	<i>La parole est au CM2b</i>
Déléguée CM2b	** La classe, on propose un tournoi de danse, un tournoi d'écriture et d'histoires et un tournoi de maths
E ? chuchotant	<i>Maths</i>
Directrice	<i>Réactions ?</i>
[Chuchotement non identifié (voix adulte) <i>Oui, j(e) suis d'accord</i>]	
Directrice	Tout le monde a entendu la proposition ?
Plusieurs élèves	- <i>Oui</i> - <i>Oui</i> - <i>Oui</i>
Directrice	<i>Alors, je vous écoute</i>
Elève	<i>C'est quand- c'est quand i(l)s ont dit un tournoi de- d'écriture le 4 décembre. J'ai pas très bien compris très bien compris</i>
Directrice	<i>Alors expliquez</i>
Délégué CM2b	<i>Un tournoi d'écriture genre euh l'écriture euh la plus belle</i>
[Chuchotements à proximité]	
Dir	<i>C'est la graphie xx Est-ce que tout le monde a compris ? Lika</i>
Lika	<i><...> par couleur</i>
[Rires]	
Directrice	On ne se moque pas on l'a dit, mais ça nous fait sourire. <i>Lika, j(e) pense que tu vois ils n'ont pas encore donné assez d'informations, d'accord donc on va demander qu'ils nous expliquent davantage ce qui leur trotte dans la tête. Allez-y !</i>
Délégué CM2b	<i>Bah xx pour euh le tournoi. Déjà tout ce</i>
Directrice	<i>Il faut que vous l'expliquiez, vous arrivez avec des propositions, vous avez discuté en conseil x de classe donc bon vous avez fait des propositions, vous savez j(e) suis passée hier, j(e) vous ai vu d(e) le faire, maintenant faut expliquer</i>

Délégué CM2b	Le tournoi de danse <...>
Directrice	Vous savez on n'entend pas
Délégué CM2b	En fait on a imaginé tout c(e) que on n'a jamais fait comme un tournoi <...> on l'a déjà fait <...> on l'a déjà fait on s'est dit pourrait faire d'autre chose
Directrice	Alors faire d'autres choses. Donc, vous proposez de la danse, de l'écriture,
Délégué CM2b	et des maths
Dir	et des mathématiques. x Alors x des mathématiques, ça m'intéresse. Alors mes demoiselles les filles
Délégué CM2b	C'est des mathématiques, par exemple euh en tournoi, on va pas mettre des CP contre des CM2 on va mett(re) genre niveaux
[Bruits de fond]	
Dir	Alors euh allez-y xx Mahmoud ou Nehzia
Déléguée CM2b	Ce s(e)ra des mathématiques mais des- des calculs, de- de la numération enfin, je sais pas
Délégué CM2b	Euh j(e) pense que c'est des calculs genre multiplication addition
Élève	et ce s(e)ra tout, ce s(e)ra toutes les classes CP, CE1, CE2, CM1, CM2 qui vont participer, non
Délégué CM2b	J(e) pense que c'est des calculs <...> addition
Même interlocuteur	et et ce s(e)ra mental ? Ça veut dire on pose une question on doit répondre de tête ou bien une feuille et truc comme ça
Délégué CM2b	On sait pas
Directrice	xxx Comment est-ce que vous avez imaginé un tournoi de mathématiques ?
Délégué CM2b	Euh c'est c'est quelqu'un dans notr(e) classe il a dit au hasard tournoi de mathématiques
Directrice	Oui, mais alors, si vous arrivez avec la proposition au conseil des écoliers, c'est que quelque part vous avez validé
Délégué CM2b	Oui euh on a validé.
Directrice	Alors vous avez validé. Maintenant, qu'est-ce que nous faisons de ça, nous au conseil des écoliers x parce que- est-ce qu'i(l) y en a qui sont intéressés par ce tournoi de mathématiques. Regardez. Alors maintenant, il y a des élèves intéressés xx Comment faire pour répondre ? Que proposez-vous ?
Délégué CM2b	Bah xx Euh bah en fait° euh **
Dir	Alors
Délégué CM2b	On va l'organiser mais euh on n'a pas encore fait euh euh quel jour euh quelle date
Directrice	Alors, à quoi doivent-ils réfléchir ? Est-ce qu'on peut les aider ? // Est-ce que nous pouvons les aider ? Ils veulent organiser un tournoi de mathématiques. Comment pouvons-nous les aider ? Tess...
Tess	Eh ben on les aide euh xx on va trouver une date
Dir	Bon alors, une fois qu'on aura réglé le problème de la date xx Jentish ?
Jentish	//
Directrice	Alors comment ça va se dérouler ? Où ça peut s(e) passer ? I(l)- y a beaucoup de questions. Donc x Elias x
Elias	Ou(a)is moi ?
Directrice	Vous devriez noter les questions
Elias	Moi, moi j'aurais dit, pas un tournoi de maths, j'aurais dit un tournoi

	<i>de temps qui passe</i>
Directrice	<i>Elias, nous discutons sur leur proposition. On ne la change pas.</i>
Elias	<i>Bon bah ** ça pourrait être le euh le tournoi de mathématiques on pourrait le placer là on- on rassemble des tables et des chaises et euh on s(e) met de ce côté x et on écrit les maths x comme dans not(r)e classe, et après on fait les <...></i>
Directrice	<i>Ça vous convient ?</i>
Rumeur d'élèves pas enthousiastes	- <i>Oui</i> - <i>Oui</i>
Directrice [avec une pointe de déception]	<i>On refait exactement la même chose que dans la classe ?</i>
Délégué CM2b et autres élèves	- <i>Non</i> - <i>Non</i> - <i>Non</i>
Directrice	<i>Non ben alors, défendez votre projet</i>
Délégué CM2b	<i>On- En fait, c'est pas <...></i>
Directrice	<i>Donc qu'est-ce que vous voulez faire ? Des équipes en mélangeant les élèves</i>
Délégué CM2b et autres élèves	- <i>Oui</i> - <i>Oui</i> - <i>Oui</i>
Directrice	<i>les niveaux des élèves,</i>
Délégué CM2b	<i>Oui</i>
Directrice	<i>faire des équipes du CP au CM2 ?</i>
Délégué CM2b	<i>Hum euh //</i>
Directrice	<i>Ça peut être une possibilité. J(e) crois vraiment qu'il faut que vous creusiez ça. Ça peut être intéressant, vous avez d- des enseignants de l'école qui peuvent vous aider, d'abord votre enseignant, d'accord, après, faut vraiment que- quand on arrive au conseil des écoliers c'est qu'on a vraiment réfléchi en amont x de la proposition que l'on veut faire. Vous êtes les plus grands de l'école, vous êtes en CM2, vous avez envie de faire quelque chose, comme tu l'as dit justement Youba, pour changer parce que on a déjà fait beaucoup de choses dans l'école x des- plusieurs tournois, on a fait des tournois de foot, des tournois de balle américaine, des tournois de ping pong, donc le sport, on a déjà fait pas mal. Donc vous avez pensé à autre chose x donc ça déjà x c'est plutôt intéressant voilà quand vous arrivez faut que(e) ce soit un p(e)tit peu construit xx donc si vous voulez mélanger les classes pour faire des équipes, partir du nombre d'élèves, voir combien on peut faire d'équipes, comment on organise, comment on utilise les locaux, comment on utilise les adultes autour pour pouvoir vous aider, voilà, beaucoup de questions. Donc moi c(e) que je vous propose, c'est de repartir avec votre proposition, on va déjà voir si il y a des élèves intéressés parmi les délégués est-ce qu'il y a des avis contraires xx pour que la classe de CM2b réfléchisse à l'organisation d'un tournoi de mathématiques ?</i>
Élèves	<i>// [hormis qqs chuchotements]</i>
Directrice	<i>Est-ce qu'il y a des avis contraires ?</i>
Élèves	<i>//</i>
Directrice	<i>Tout le monde se rappelle c(e) que c'est qu'un avis contraire ?</i>

	<i>C'est quand on n'est pas d'accord</i>
Élève	- Hum
Directrice	<i>Donc Qumran tu n'est pas d'accord</i>
Qumran	<i>Oui</i>
Directrice	<i>Pourquoi ?</i>
Qumran	<i>Parce que moi j(e)dis que si ça finit tard ben xx</i>
Directrice	<i>Ils vont te rassurer je crois xx Jade ?</i>
Jade	<...>
Directrice	<i>Ça se passera sur le temps scolaire Qumran, sur le temps d'école, donc ça finit pas tard. xx D'accord. Mahmud ?</i>
Mahmud	<i>C'était pour dire aussi, ce s(e)ra sur le temps de récré ou x ça s(e)ra</i>
Directrice	<i>J(e) pense que, à mon avis, ça s(e)ra- il faut qu'on dépasse le temps de récréation mais i(l)s vont y réfléchir, ils vont y réfléchir. xx Encore une précision ?</i>
Élève (fille)	<i>Euhm est-ce que ça va payant ?</i>
Autre élève à voix basse	<i>Ben non</i>
Directrice	<i>J'ai mal compris ta question</i>
Même élève fille	<i>Est-ce que ça va être payant ?</i>
Directrice	<i>Non, je ne pense pas</i>
Élève	<i>Non</i>
Directrice	<i>Et enfin Elias ?</i>
Elias	<i>Moi xxx j(e) voulais dire, j(e) voudrais bien réfléchir, faire quelque chose pour être mieux que plus de personnes jouent comme ça, après, ils s(e)ront bien en mathématiques et bah, je dis, ceux qui ont eu l'idée du- du- la classe qui a eu l'idée du tournoi des mathématiques, et ben j(e) dis c'est bien parce que comme ça ce que- c'est un jeu pour apprendre <...>. Je félicite vraiment la classe qui a voulu faire ce tournoi.</i>
Directrice	<i>Merci de ton intervention donc vous avez vu ce qu'i(l) vous reste à faire les CM2b. Prochain conseil des écoliers dans trois semaines à peu près. Il faut revenir avec une vraie proposition construite. D'accord ? Parce que j(e) pense que vous pouvez vraiment intéresser vos camarades.</i>

Une classe de CM2 « propose un tournoi de danse, un tournoi d'écriture et d'histoires et un tournoi de maths ». Comme précédemment, la présidente de séance cherche à ce que la suggestion soit **argumentée**. **Mais elle ne la retient pas en totalité**. « Alors des mathématiques, ça m'intéresse », dit-elle. Dans la suite du débat, l'écriture, la danse, sont éliminées de l'événement. « Ils veulent organiser un tournoi de mathématiques. Comment pouvons-nous les aider ? » demande la directrice. Son résumé tronqué ferme le débat. Les élèves ne savent plus trop quoi dire. Il n'est pas certain que sous la forme retenue le tournoi les intéresse encore autant. Pour preuve, un enthousiasme très mesuré, un silence et le surgissement de questions dans lesquelles on pourrait lire des empêchements à l'organisation de ladite : « si ça finit tard », si c'est « payant », c'est un problème. Mais la directrice tient bon, et Elias qui a plutôt proposé « un tournoi de temps qui passe », finit par s'incliner, comme l'ensemble du conseil, d'ailleurs. Parce qu'Elias a sans doute à se faire pardonner des interventions intempestives, il tente un retour en grâce : « c'est un jeu pour apprendre. Je félicite vraiment la classe qui a voulu faire ce tournoi ». Flatteur, il épouse les catégories de représentation de l'institution, telles qu'il a pu les identifier avec pertinence, sur le moment.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

- L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.(...)*

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

- En classe, l'élève est amené à (...) prendre la parole. (...)*

- **Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen**

- L'École (...) permet à l'élève de (...) préparer son engagement en tant que citoyen. (...)*

- La règle et le droit

- L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. (...)*

- L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.*

- Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. (...) L'élève (...) sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté (...).*

- Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

- L'élève (...) comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager (...).*

2.2.3.3. Exploiter un débat pour confronter les arguments et faire évoluer les jugements

Une des difficultés du débat est de savoir, pour l'adulte, quand y intervenir en fonction de son objectif.

Une enseignante observée en atelier philosophie met en débat avec ses douze élèves de CP le sujet : « *Qu'est-ce que c'est être grand, petit, être un enfant, être petit, adulte ?* ».

Le thème est difficile, interroge la taille, l'âge, la maturité, ou non. L'enseignante pose donc une série de questions, autant de chapitres du débat : « *Qu'est-ce qu'être un enfant ? Quand est-ce qu'on arrête d'être un enfant ? Qu'est-ce qu'ont le droit de faire les enfants que les adultes ne font pas ou ne font plus ? Quand est-ce que les parents peuvent faire des choses d'enfants ? Est-ce qu'il arrive aux adultes de faire des bêtises ?* ».

Les enfants parlent librement, s'adressent à la maîtresse et enchaînent les remarques : un enfant, « *c'est celui qui apprend à écrire en attaché* », qui « *apprend tout* ». « *Un enfant c'est quelqu'un de plus petit que les adultes. Les adultes, c'est eux qui fabriquent les enfants. Si y ar/vait pas d'adultes, y aurait pas d'enfants* ». « *Un adulte c'est plus grand qu'un enfant* ». « *On arrête d'être un enfant* ».

quand on arrête l'école ». L'enseignante valide notamment cette dernière phrase : « d'accord on arrête d'être un enfant » et ajoute : « à partir de 18 ans, la loi dit qu'on n'est plus un enfant. » Ce dernier échange illustre assez bien le dilemme auquel l'enseignant est confronté : faut-il laisser dire pour libérer durablement la parole, ou doit-on corriger, dire par exemple qu'à 18 ans on devient responsable de ses actes devant la loi, mais que l'on reste l'enfant de ses parents ?

La professeure choisit de laisser les enfants s'exprimer. Tous effectivement participent, au prix de certains malentendus qui ne sont pas levés. La polysémie des mots reste opaque dans un exercice qui n'est ni un véritable débat, ni une discussion.

La fin de l'échange montre plus encore les risques d'une telle posture :

Professeur (P) [à voix basse en regardant un élève]	Je repose la question, d'a-accord : qu'est-ce qui change quand on devient grand ? Par rapport à quand on était enfant ? Qu'est-ce qui change ? Tut tut tut Écoute...
Elève (E) Janel [geste vers le haut]	C'est euh qu'est-ce qu'on a dit quand euh quand euh on était enfant et que ça a * grandi en même temps
E Sammy	I(l) lit des trucs de bébé
P	Qui ?
E Sammy	Les adultes
P	Les adultes i(l)s lisent des choses de bébé
E Sammy	I(l)s se comportent comme un bébé
P	Bon x Alors x je pose une autre question. Est-ce qu'on grandit seulement dans son corps, parce que vous m'avez dit, on a des anniversaires, à chaque anniversaire on gagne un an et on grandit, on grandit, on grandit. Vous m'avez parlé des légumes qu'on mange aussi pour devenir grand. Est-ce qu' i(l) y a que le corps qui grandit ?
Plusieurs élèves ensemble	<u>Non</u> <u>Non</u>
P	Alors, qu'est-ce qui grandit aussi ? Est-ce qu'i(l) y a d'autres choses qui peuvent... Nana...
E Nana	La tête
P	La tête, c'est-à-dire ?
E Nana	Eh <u>ben</u> j(e) sais plus
P	Tu sais plus. Tu vas encore réfléchir ?
E Wiyem	Euh <u>xx</u> Dieu
P	Dieu ? Wiyem c'est-à-dire ? Qu'est-ce que tu entends par là ?
E Wiyem	Dieu i(l) grandit parce qu'en fait tout tout tout tout ce qui est autour de nous ça grandit en plus en plus grâce à Dieu parce qu'en fait, c'est Dieu qui a créé nos mamans, pour ensui- pour ensuite nous créer ensuite i(l)s nous, i(l)s nous x quand nos parents i(l)s ont été petits i(l) ont pas encore créé pa(r)ce que i(l)s avaient pas l'âge d'avoir un enfant
P	<u>D'accord</u>
E Wiyem	Dans le dans les l'âge d'avoir un enfant
P	D'accord x Louria...
E Louria	On peut grandir avec les=z=haricots blancs, les=z=haricots verts et

	<i>les légumes</i>
P	<i>Ça c'est c(e) qu'on mange qui font grandir le corps</i>
E Louria	<i>Et aussi on peut grandir tout seul avec=euh rien</i>
P	<i>D'accord. Ismaël ?</i>
E Ismaël	<i>Aussi x on gr- on peut grandir avec la soupe</i>
P	<i>Oui, donc ça c'est toujours les choses qu'on mange pour grandir. Janel...</i>
E Janel	<i>On peut grandir à l'extérieur</i>
P	<i>C'est-à-dire ?</i>
E Janel	<i>On peut on peut grandir euh, on peut grandir en même temps qu'un qu'un autre enfant, on peut grandir en même temps que les arbres, les fleurs, les herbes</i>
P	<i>C'est intéressant c(e) que tu dis, c(e) que tu dis c'est qu'il y a pas que les humains qui grandissent. Il y a la nature qui peut grandir, d'accord. Sammy...</i>
E Sammy	<i>Aussi les les animaux i(l)s grandissent</i>
P	<i>Aussi les animaux, oui x Alors, on va terminer l'atelier-philos. J(e) vais rappeler un p(e)tit peu ce qu'on a dit et un p(e)tit peu aussi c(e) que vous m'avez répondu. On a commencé en se demandant ce qu'était un enfant. Vous m'avez décrit les enfants comme ceux qui vont à l'école, qui apprennent des choses, comme ceux aussi qui des fois peuvent faire des bêtises au passage. Vous m'avez dit aussi que les enfants peuvent être sérieux, écouter les grands. On a dit aussi que les enfants i(l)s ont besoin des adultes. Ensuite quand je vous ai demandé euh s'i(l) y avait des adultes qui parfois se comportaient comme des enfants, vous vous êtes rendus compte que ça arrivait, que des fois, les adultes fassent des choses d'enfants, comme des bêtises, vous m'avez dit aussi ils peuvent jouer avec les enfants, jouer comme des enfants euh vous avez dit aussi que ils peuvent, ça peut leur arriver euh x il me semble x de parler x comme des enfants x et puis on a fini avec qu'est-ce c'est finalement, qu'est-ce qui change quand on devient grand, donc on a parlé du corps, des anniversaires, gagner une année en plus. On a vu qu'il n'y a pas que les hommes qui grandissent mais également la nature. Janel nous a parlé des arbres, des fleurs, des animaux. La prochaine fois, on essaiera de se demander x si x les adultes x ont le droit de faire x certaines choses x et que les enfants x ont aussi leurs droits x et essayer de comprendre par exemple x pourquoi les enfants, eux, ne travaillent pas, et sont à l'école x parce que ça vous m'en avez beaucoup parlé. Les adultes, c'est ceux qui vont travailler. Ben on essaiera de répondre à cette question la prochaine fois : pourquoi les enfants ne travaillent pas et vont à l'école et pourquoi ce sont les adultes qui travaillent ? Voilà. On est pour la prochaine fois, on y réfléchit pour la prochaine fois.</i>

Le langage de la professeure n'est pas toujours modélisant. Il l'est dans la **synthèse finale**, moins fréquemment dans le questionnement où se glisse un « Est-ce que y a que ». L'enseignante tient à faire parler ses élèves au prix de concessions à leur propre langage. L'**absence de correction** perdure. Sur la forme, elle est minimale : « trucs de bébé » est transformé en « choses de bébé ». Sur le

fond, les mots ne sont toujours pas interrogés. Les enfants peuvent donc entendre qu'ils « *ne travaillent pas et vont à l'école contrairement aux adultes* ». Or les écoliers travaillent à l'école, même s'ils n'y sont pas payés et les adultes chômeurs ne retombent pas pour autant en enfance. Le travail est confondu avec l'emploi. Laisser dire peut étendre le flou et livrer l'élève à l'opinion dominante plutôt qu'à la pensée critique et philosophique.

Au collège, les débats sont plus formalisés et s'appuient sur des documents étudiés au préalable. Des responsabilités peuvent être confiées aux élèves (présidence, distribution de la parole). L'exercice n'est demeuré pas moins périlleux et difficile à exploiter.

Ainsi, dans une classe de 4^e en EMC, vingt-deux élèves sont disposés en cercle pour cinquante-cinq minutes et un débat en trois temps. Il traite de la prison et a été préparé à la maison à partir de différents documents : des statistiques (nombre et statut des prisonniers, taux d'occupation des établissements pénitentiaires), et des articles de presse qui traitent de façon plus ou moins problématisée des suicides en détention, de la construction de nouvelles prisons, des sanctions alternatives, des aménagements de peine et des dépenses plus ou moins incompressibles auxquels les prisonniers doivent faire face.

Les deux premières questions à débattre sont connues des élèves qui ont écrit leur point de vue sur leur cahier : « *La prison française est-elle efficace ?* » puis « *Vous êtes patron : embauchez-vous un ex-détenu ?* ». Les échanges durent respectivement onze et quinze minutes.

La troisième question n'est pas connue des collégiens et est donc débattue « à chaud » pendant vingt-trois minutes : « *Faut-il créer un impôt supplémentaire pour améliorer les conditions de vie en détention et les services d'insertion et de probation ?* »

Dans l'échange qui suit, il vient d'être question d'améliorer la condition des prisonniers pour leur éviter de dormir au voisinage des rats.

Élève (E)	<i>I(l)s savent très bien c(e) que c'est la prison donc fallait pas qu'ils faillent qu'i(l)s fassent rébellion, i(l)s savent très bien c(e) que c'est, i(l)s s'attendaient à ça donc euh on doit pas le-leur améliorer alors qu'i(l)s savent à qui i(l)s s'attendaient.</i>
E médiateur	<i>Jessie...</i>
E Jessie	<i>Moi *** Parce ce que déjà on va dire, j(e) paie des impôts, si j(e) paie des impôts, déjà, je dois me nourrir ça fait des loyers, déjà payer les impôts, c'est beaucoup et j(e) vais pas payer pour une personne qui a commis des des infractions genre euh, j(e) vais pas payer pour quelqu'un qui fait des choses mal, surtout pour son confort c'est grave ça parce que déjà moi moi avant, avant un prisonnier, déjà. Franchement euh faudra si pour (appliquer) des impôts, faut ***</i>
E (autre)	<i>Moi j(e) dis non, c'est c'est injuste parce que la personne elle va dire, oui euh beaucoup font des délits, beaucoup de trucs punis par la loi donc on peut pas leur rajouter une couche et payer derrière eux</i>
E (autre)	<i>I(l) faut se mettre à la place des prisonniers, si vous étiez en prison et que vous dormiriez [sic] par terre avec des cafards autour vous voudrez- vous voudriez de l'hygiène. Vous allez vous, vous allez le regretter de pas avoir payer ces impôts pour avoir de l'hygiène x non x si vous allez en prison</i>
E (autre)	<i>Oui, mais c'est qu'i(l)s l'ont cherché. I(l) fallait pas faire euh hein, I(l)</i>

	<i>fallait pas faire un acte mal pa(r)ce que i(l) savait d(é)jà y avait quoi en prison x non x</i>
E Barbara	<i>En fait, ouam, c'est nous qui doivent payer les impôts, et pas euh par exemple pas le Président x c'est nous</i>
E médiateur	<i>Claire ...</i>
Professeur	<i>J'ai juste un point parce que x avant Claire x parce que tout le monde paie des impôts, soit des impôts directs... moi j'ai payé là ma taxe d'habitation hein y a x pour vivre dans un endroit, on paie une taxe d'habitation. Quand j(e) vais acheter euh, j(e) vais acheter un paquet de chips, je paie aussi un impôt, vous vous rendez pas compte, ça s'appelle la TVA, vous l'avez pas fait en 5°, c'est bizarre pour ça, mais euh du coup euh (s) tout le monde paie des impôts sans forcément se rendre compte et faut assurer que M. Macron i(l) paie plein d'impôts hein. Il gagne 10 000 euros par mois, il paie plusieurs milliers d'euros d'impôts, vous en faites pas pour lui, il paie des impôts et tout le monde paie des impôts, directs ou indirects xxx</i>
E Stéphanie	<i>Ici *** mettre en place des prisonniers, i(l)s sont en prison qui souffrent x En fait, je sais qu'il faut pas leur donner le luxe le confort avec télé écran j(e) sais pas combien mais c'est aussi se mettre à leur place leur donner le minimum un lit, minimum quelque chose pour s'occuper de leur hygiène minimum un truc comme ça, juste ça, ça te**</i>
E médiateur	<i>A**...</i>
A**	<i>Déjà, j'e) suis pas d'accord parce qu'on les *** et qu'en plus euh on va payer pour eux xx</i>
E médiateur	<i>Ad*</i>
E Ad*	<i>L'impôt, on peut demander aux parents du détenu ou à la famille</i>
E médiateur	<i>Raphaël...</i>
E Raphaël	<i>Euh moi j(e) dis (i)l faudrait qu'i(l)s trient euh ceux qui ont de longues détentions et ceux qui ont de courtes détentions ben on lui laisse leur note puisque i(l)s resteront pas en prison mais ceux qui restent longtemps i(l) faudrait les ***</i>
Élève médiateur	<i>** [prénom appelé inaudible]</i>
E**	<i>Euh ben en fait faut pas les payer pa(r)ce que euh si quelqu'un i(l) tue des g-, i(l) tue dix personnes, pourquoi on devrait le payer pa(r)c(e) qu'i(l) se dit après ben quand j'obtiens plus[ieurs ?] après j'en fais après en plus i(l)s me donneront un salaire et en plus j'ai une bonne hygiène et tout ça x du coup x ça va aller bien.</i>
Élève médiateur	<i>Assia...</i>
Assia	<i>Euh moi, j(e) suis pas d'accord avec toi ** car p(eu)t-être y a des gens qui ont pas de famille, ça veut dire que ceux qui ont une famille i(l)s auront encore plus d'hygiène ** et ceux qui n'ont pas de famille i(l)s vont rester sans rien et aussi euh pour ceux qui disent mettez-vous à la place des détenus ben, on s(e) met à leur place mais si i(l)s sont en prison c'est pas pour rien, i(l)s ont fait un délit, ils le méritent si i(l)s vont en prison. C'est juste qu'i(l)s***</i>
Élève médiateur	<i>Emmanuella...</i>
E Emmanuella	<i>Et bah moi j(e) *** on a tous fait des erreurs i(l)s ont fait plus grave que *** et i(l)s ont été en prison et (s) comment dire, i(l)s ont besoin quand même euh d'hygiène c'est pour ça que je dis que (je) suis</i>

	<i>d'accord pour rajouter un impôt en plus et xxx</i>
Élève médiateur	<i>Amélie...</i>
E Amélie	<i>Moi, après j(e) suis pas d'accord avec toi, parce que euh euh, en fait c'est eux qui ont été *** mais les les, si euh euh si toi tu veux par exemple mettre(e) des impôts à ceux qui ont une longue peine mais autant le mettre à tout le monde ou à personne parce que ça se fait pas qu'i(l)s ont une courte peine x i(l)s ont p(e)ut-être une une xxx euh (s) une cellule plus seule (?) que ceux qui=z=ont une longue peine, et i(l)s doivent avoir tous le même impôt ou pas du tout.</i>
Élève médiateur	<i>Ariel(le)</i>
E Ariel (le ?)	<i>Mais en même temps euh euh le détenu il est pas en prison euh pour euh en venir à un point de se suicider. Mettez-vous à sa place quand même pa(r)ce que euh < > chaque lit euh par exemple vous avez une peine de dix ans et chaque lit y aura des puces des rats autour de vous.</i>

« Des fois vous tourniez en rond », fait remarquer l'enseignant après le débat. La parole, distribuée par un élève médiateur a en effet oscillé entre le « moi d'abord » et le « il faut se mettre à la place des prisonniers ».

Sur la forme sont apparus des mots du **vocabulaire spécifique à la justice** : délit, détention, peine... Mais il n'est pas encore acquis pour tous : il est aussi question de simple **erreur**. Le professeur ne peut qu'entendre une forme orale pratique et une syntaxe approximative, symptomatiques du langage des pairs. Il lui est impossible de proposer une reprise langagière en fin d'heure.

Sur le fond, l'enseignant est intervenu pendant le débat, sur **la question de l'impôt**. Il ne peut pas laisser dire que le Président de la République n'en paie pas et rappelle la différence entre prélèvements obligatoires, directs ou indirects.

La question posée a finalement dépassé les élèves. Ils n'ont pas interrogé le statut de la peine, privation de liberté, ou plus. Dès lors, le contexte du droit et des droits en pays démocratique n'est pas traité. Cette partie non préparée du débat aurait sans doute gagné à survenir en début de séquence afin de recueillir la *doxa*³¹ et avant l'organisation d'ateliers capables de l'interroger à partir de documents. Ils pouvaient alors nourrir un débat terminal et stimuler l'argumentation, quitte à imposer aux élèves des rôles à l'inverse de leurs convictions spontanées.

À l'issue des débats, des enseignants proposent à leurs élèves un retour collectif sur expérience.

C'est le cas d'une professeure de Lettres qui pratique la discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). Bien différente du débat qui advient dès que l'on travaille en groupe sur un objet commun, la DVDP intervient à la fin d'une longue séquence sur un même objet de recherche et après à un travail collaboratif sur documents. La DVDP se nourrit donc de connaissances. Pour travailler aussi la forme, le lexique, la syntaxe, les postures, « *on se filme et après on voit qui a parlé comment* » dit l'enseignante. De session en session, les élèves identifient des attitudes : observateur,

31. Du grec doksa : rumeur. Ensemble des opinions communes, reçues sans discussions comme évidentes, dans une civilisation donnée. D'après Le Robert.

écoutant, discutant, synthétiseur. Ils en relèvent les caractères sur des affiches. Elles restent pour mémoire sur les murs de la classe. Ces postures sont réinvesties en DVDP.

Ainsi, à l'issue de travaux sur Marcel Proust, émaillés de récits de l'enseignante sur la vie de l'auteur, des questions ont émergé : « *L'autobiographie n'est-elle pas une forme de narcissisme ? (...) Une autobiographie est-elle nécessairement notre vie, la vie qu'on a vécue, ou la vie qu'on veut raconter ? Là est arrivée l'idée de l'exhibitionnisme* », dit la professeure. Elles ont permis de nouvelles recherches. La DVDP a finalement questionné plus avant, sans jugement moral : « *L'essence humaine n'est-elle pas poussée vers l'exhibitionnisme pour exister ?* ». Les élèves ont alors évoqué l'importance des réseaux sociaux, les autoportraits des comptes Instagram, mais aussi ceux de Rembrandt ou Francis Bacon. Une dimension anthropologique de la création a pu être comprise.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. (...)

- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions (...) verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à (...) prendre la parole. (...)

- Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production (...) mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines. (...)

- **Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen**

L'École (...) permet à l'élève de (...) préparer son engagement en tant que citoyen. (...)

- La règle et le droit

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.

Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales. (...)

L'élève (...) apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains. (...)

- **Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine**

- Organisations et représentations du monde

(L'élève) exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. (...)

2.3. Des retours pour progresser

2.3.1. Proposer un modèle et des perspectives de progrès

2.3.1.1. Avoir un langage mesuré et modélisant

Beaucoup de séances observées ont montré des enseignants utiliser longuement un langage oral pratique et parfois relâché. On a pu entendre assez fréquemment « ouais », « ok », « c'est pas inintéressant », « y pas », « des fois », « plein de choses », etc... Des exemples simples, parfois drôlatiques tirent un peu en longueur. L'enseignant veut enrôler son public. Sans doute le professeur souhaite-t-il établir un lien de proximité, voire de connivence avec ses élèves. Mais il est très difficile ensuite d'obtenir des élèves un langage oral correct, d'un point de vue lexical et syntaxique.

Lorsqu'il existe, il n'enlève rien à l'atmosphère de classe.

Une séance de grammaire en CE1 le montre bien :

P	Allez, qui commence ? Elie, c'est parti ! On fait la première phrase ?
E1 Elie (une fille)	Quand j'étais une petite fille j'habitais un petit hameau dans la campagne
P [en ébauchant de ses mains la forme d'une maison]	Très bien : Quand j'étais une petite fille j'habitais un petit hameau - vous vous souvenez, hein petit hameau* - dans la campagne. Dites-moi ! xx Ah non je ne dis plus rien, je vais vous écouter
E3 Jeanne	J'étais : on va entourer le j apostrophe
P	On entoure le j apostrophe.
Plusieurs élèves	- Oui - Oui - Oui
P	Vous êtes sûrs ?
Plusieurs élèves [mais un peu moins nombreux]	- Oui - Oui
P à Mélie [qui a mis un ongle à sa bouche et paraît embarrassée]	Non Mélie, tu n'es pas d'accord ? Tu as le droit de ne pas être d'accord. Alors qu'est-ce qui te fait hésiter ? [des doigts se lèvent] J apostrophe, tu r(e)gardes ton affichage. Est-ce un pronom ? Ce n'est pas un pronom sur l'affichage ?
à E13 (fille)	Tu prends la règle et tu montres ? Tu l'as trouvée la règle ? Tu ne ressembles pas à la maîtresse hein.
[E13 montre une silhouette solitaire correspondant au je sur un affichage qui compte 6 pages A4	

plastifiées correspondant à je, tu il, nous, vous ils. Les pronoms sont représentés par des silhouettes (ex. le tu par une qui en désigne une seule autre face à elle)]	
P	À toi, Jeanne
E3 Jeanne	Dans j'habitais on entend le j apostrophe
P	Dans j'habitais on entend le j apostrophe, qu'est-ce qu'on a... Afsa
E7 Afsa [qui a levé le doigt]	** faut souligner les verbes
P [avec un regard circulaire sur le groupe]	Ah ! Très bien, on parle du verbe. Quel est le verbe ? Quel est le premier verbe ? J'étais une petite fille : quel est le verbe dans la phrase ? [Des doigts levés] Avant de donner la réponse que faites vous pour repérer les verbes ? Que faites-vous ?
E13 Mina ? [un garçon]	<...>
P [montrant du doigt l'élève qui vient de répondre à voix basse]	Alors, qui peut reformuler ce qu'il vient de dire ? Faire la phrase. (Il faut reformuler, elle a une idée en tête, une bonne idée en tête. Abibatou ?
E9 Abibatou	** phrase négative
P	On fait une phrase négative, phrase négative. On transforme une phrase x affirmative ou déclarative en phrase...
E9 Abibatou	Affirmative
Plusieurs élèves en chœur	- Négative - Négative - Négative - Négative
P	Ok, c'est bien, est-ce que tout le monde a trouvé l(e) verbe ? Oui ? Alors quand j'étais une petite fille
Plusieurs élèves	- Oui - Oui
P [à voix basse car Antoine est à côté d'elle]	Oui ? Ça va Maty ? Oui. Alors quand j'étais une petite fille. Quel est le verbe ? Antoine... Une phrase, tu me réponds
E2 Antoine	<...>
P	Alors, ma question c'est : quel est x le verbe x dans la phrase ? Tu vas y répondre, justement
E2 Antoine	** étais
P	Le verbe est étais. Êtes-vous d'accord ?
Élèves en chœur	- Oui - Oui - Oui
P	De quel verbe s'agit-il ?
Une E (qui ?) [désignée]	Être
P	De quel verbe s'agit-il ? Il s'agit du verbe être. Bravo ! Le verbe être, très bien. Et on entoure la terminaison
E13	a.i.s
P	Allez, on continue. [doigts levés] J'habitais un petit hameau dans la campagne. Téjeanne. J'habitais un petit hameau dans la campagne. Que vas-tu chercher ?
E 11 Téjeanne	//
P	Que vas-tu chercher à ton avis ?
E 11 Téjeanne [qui gigote d'embarras]	//

P [se tournant vers E1]	<i>Nawel, que vas-tu chercher ?</i>
E1 Nawel	<i>Chercher <...> terminaison</i>
P	<i>Alors, si cherche la terminaison, c'est-à-dire qu'avant, on va chercher ... ?</i>
E (Qui ?)	<i>On va chercher le verbe</i>
P	<i>On va chercher l(e) verbe. Très bien, quel est l(e) verbe Téjeanne ? xx Dans cette deuxième partie de phrase, Téjeanne : J'habitais un petit hameau dans la campagne dans la campagne, pardon</i>
E11 Téjeanne	<i>** habitais</i>
P [tournée vers E4 alors que plusieurs élèves lèvent le doigt]	<i>Le verbe est habitais. Quel est ce verbe ? De quel verbe s'agit-il Ibrahim ? Il vient de nous dire que c'était ha.bi.tais. De quel verbe s'agit-il ?</i>
E4	//
P [alors que plusieurs doigts sont levés]	<i>Alors, j'habitais, j'habitais un petit hameau dans la campagne, vas-y</i>
E4	<...>
P [tournant plusieurs fois la tête de droite à gauche puis de gauche à droite pour parcourir la classe du regard]	<i>On dit le contraire.</i>
E4 Ibrahim	<...>
P [avec un mouvement de tête vers E11 à l'opposé, puis vers Ibrahim]	<i>Je n'habitais pas un un petit hameau dans la campagne, campagne, pardon. Quel est le verbe, alors ? C'est le verbe habitais, il a raison, de quel verbe s'agit-il ?</i>
E4 Ibrahim	//
P [toujours assise]	<i>/Je vais, je devrais/ p(eu)t-êt(r) l'écrire au tableau</i>
<i>[Silence. Plusieurs doigts levés avec vigueur]</i>	
P	<i>Oui Marouane ?</i>
E2 Marouane [qui ne levait pas le doigt contrairement à sa voisine, apparemment très active]	<...>
P	<i>Comment ?</i>
E2 Marouane [qui chuchote, tout près de la maîtresse]	<...>
P [s'adressant à E4 Ibrahim]	<i>Habiter, c'est le verbe habiter. Très bien. Qu'est-ce que- tu as trouvé Ibrahim, tu vois ou pas ?</i>
E4 Ibrahim [qui a hoché la tête puis a parlé très bas]	<i>Oui</i>
P	<i>Quelle est la terminaison ? Chayenne ?</i>
E14 Chayenne	<i>La terminaison- la terminaison c'est a.i.s</i>
P [qui se déplace dans la classe]	<i>a.i.s. Ibrahim, Omar, tu as entouré ? xx Alors, vous avez compris comment on travaille. Alors là on va s(e) laisser xx on n'a plus beaucoup d(e) temps xx on va on s(e) laisser à peu près sept minutes. Vous allez travailler à deux. Vous allez continuer à entourer les pronoms, j apostrophe ou je, et les terminaisons. Très bien, on va aller- très bien, mettez vos cahiers</i>

	<i>comme ça x on va aller jusqu'à xx vous allez jusqu'à maîtresse, c'est-à-dire la fin du premier paragraphe. Est-ce que tout le monde voit le mot maîtresse ? Oui ?</i>
--	--

On remarquera dans les propos de l'enseignante très peu de **concessions au phrasé quotidien** : « *Tu vois ou pas* », plutôt que « *vois-tu on non ?* », à Ibrahim qui semble avoir certaines difficultés, et un e élidé à « *se* », « *se laisser à la fin* ». Pour le reste, l'attention est grande à prononcer des **négations complètes** et formuler **des questions correctement bâties**. On entend « *Quel est ce verbe ? De quel verbe s'agit-il Ibrahim ?* », plutôt que le familier « *qu'est-ce que c'est que ... ?* » ou le « *c'est quoi ?* » qui renverrait au langage des pairs. L'enseignante est attachée à donner des repères et la forme de son langage est conforme au contenu de son enseignement. Les élèves entendus en entretien sont sensibles aux variations de registre de langue et ont parfaitement compris que celui de l'école, dès lors qu'on y apprend sans implicite, est différent de celui de la rue ou de la maison sans lui être opposé.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée. (...) Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. (...)

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, (...) prendre la parole. (...)

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

2.3.1.2. Choisir le moment de correction, exploiter l'erreur, signaler les formulations et les opérations langagières ou spontanées intéressantes (reformulation, explications etc.)

L'enseignant qui prépare sa séance choisit le moment d'une correction de problème, d'exercice. Mais il est plus difficile d'exploiter l'imprévu.

Un exemple en Grande Section de Maternelle le montre. Les élèves travaillent sur le thème de la Chine en ateliers tournant. Les uns jouent au Tangram, d'autres mettent en voix l'histoire de *Petite Sœur Li et le canard*. Quatre sont en atelier d'écriture. Pour travailler, chacun a reçu une fiche plastifiée qui comporte de haut en bas une illustration et le mot correspondant écrit en majuscules, en

minuscules d'imprimerie, puis en cursive : panda, rizière, Chine, Chinois. Des étiquettes lettres doivent permettre de reconstituer chaque mot sous ses trois formes écrites.

Le dialogue suivant survient quand l'enseignante vient observer les élèves :

[La professeure (P) montre l'image d'une carte de la Chine, en rouge, son drapeau figurant sur l'ouest du pays]	
Mohammed Amin [garçon aux traits eurasiens, approchant son visage de l'image]	<i>Le dra.peau de x la x, le drapeau de la x</i>
P	<i>C'est sur quel pays (qu') on travaille</i>
Les trois élèves	//
P	<i>Idriss ? On travaille sur quel pays, Nada ?</i>
Nada	<i>** Le pays de la</i>
P	<i>Petite soeur Li, elle vient de quel pays ?</i>
Mohammed Amin	<i>Elle vit- On avait travaillé sur x la France</i>
P	<i>Ah bon, on n'est pas en train de travailler- on travaille sur la France ?</i>
Mohammed Amin	<i>xx La France en chinois, la France de la Chine</i>
P [avec un rire au début] à Mohammed Amin	<i>On travaille sur la Chine. C'est écrit le mot ? Chine ! T'essaie de m'écrire le mot Chine. On est d'accord ? Allez, c'est parti !</i>
A à Idriss [alors que la photo et le mot ont été associés précédemment dans la séance]	<i>Idriss, s'il te plaît, tu m'écris le mot rizière</i>
[Nada écrira le mot panda]	

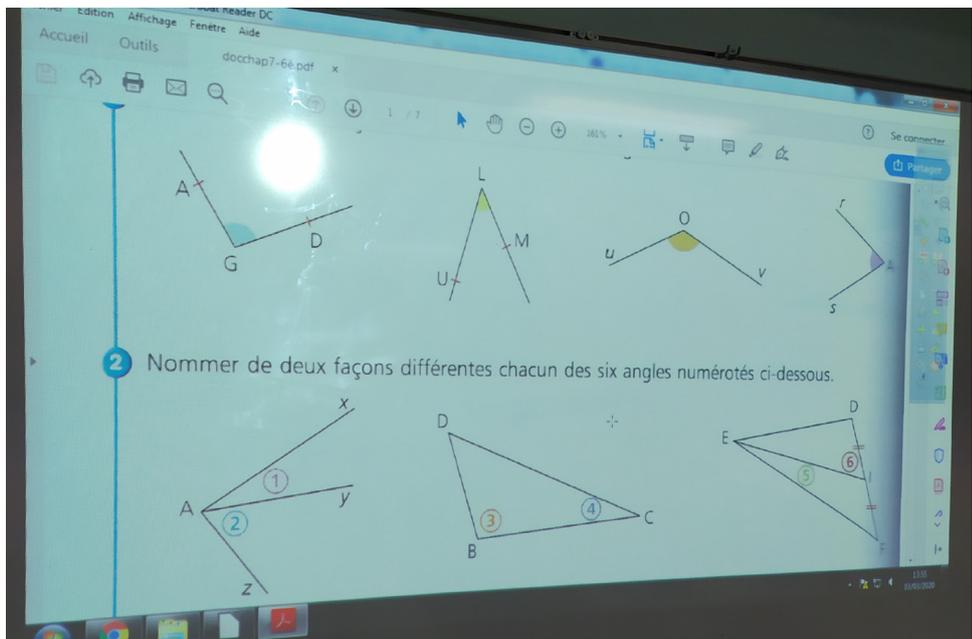
Mohammed Amin est détrompé : « *On travaille sur la Chine* » et sur l'histoire Petite Sœur Li. Mais il a sans doute l'expérience d'une France où vivent des Chinois. « *La France de la Chine* » évoque son territoire vécu. La France vient en premier : c'est son lieu de vie. Peut-être y est-il né. Mais elle a partie liée à la Chine. La maîtresse est embarrassée et enchaîne. Rien n'est dit de la porosité des frontières, des États avec leurs drapeaux, des habitants d'origine ou de culture diverses qui peuvent les peupler. Or, beaucoup d'élèves en éducation prioritaire ont une intime connaissance de l'immigration ou des diasporas. Au détour d'une expression qui semble incongrue, poser des questions peut enrichir l'enseignant, l'élève, la classe. À l'évidence, la difficulté pour le maître est de rester en alerte constante, débusquer les représentations de l'enfant pour enseigner avec elle.

En classe de 6^e en mathématiques, nous avons observé un cours de géométrie. Projetés au tableau, les exercices à réaliser par les vingt-trois élèves portent sur des angles, marqués d'abord par un sommet et deux demi-droites.

Professeur (P)	<i>Oui. on doit nommer l'angle. Comment il s'appelle cet angle ?</i>
Deux élèves ensemble	- A - A
P	<i>Comment il s'appelle cet angle ?</i>
Élève (E)	//
P	<i>Tu sais pas ? C'est écrit pourtant !</i>

E	<i>I(l) y a écrit...</i>
P	<i>Comment ? xxx Non, non, non, faut dire j(e) suis pas concentré xx C'est écrit pourtant. I***</i>
E (I***)	<...>
P	<i>Non</i>
Plusieurs élèves	- <i>xÔy</i> - <i>Ôy</i>
P	<i>Bon comment i(l) s'appelle ?</i>
E	<i>xÔy</i>
P	<i>T'es sûr ?</i>
E	<i>Mm</i>
P	<i>T'es sûr ?</i>
E	<i>Oui</i>
P	<i>T'es sûr ? Et pourquoi on l'appelle pas Ôxy ?</i>
E	//
P	<i>Pourquoi i(l) s'appelle pas Ôxy ?</i>
E	<...>
P	<i>Ô c'est l(e) sommet. Et c(e) que j'ai dit hier, c'est quoi ? À chaque fois</i>
Plusieurs E	- <i>On l'écrit au milieu</i> - <i>au milieu</i> - <i>milieu</i>
P	<i>Voilà ? Dans un angle, c'est celui qu'on va mettre au milieu le sommet. Ok. Donc, un angle il est composé de</i>
E	<i>Une demi-droite, un-</i>
P	<i>Combien ?</i>
Plusieurs élèves	- <i>une demi-droite</i> - <i>deux</i> - <i>deux demi-droites</i>
P	<i>De deux demi-droites et...</i>
Plusieurs élèves, [en léger décalé]	- <i>Un sommet</i> - <i>Un sommet</i> - <i>Un sommet</i>
P	<i>Un sommet et deux demi-droites. Ok ? Donc c'est ça qui fait notre angle. Et après i(l) y a son nom. Pour l'instant, depuis hier, j(e) vous d(e)mande de savoir, jusqu'à maintenant, sommet, sommet de l'angle, les côtés, et son nom, surtout ça, son nom, comment on l'appelle l'angle. Avant de dire, quand j(e) vous ai demandé hier c'est quoi le nom d(e) l'angle, vous disiez, hier, en général ?</i>
[Plusieurs réponses ensemble : c'est incompréhensible]	
P	<i>C'est quoi ça ? C'est quoi aigu, obtus, plat, droit ?</i>
E	<...>
P	<i>C'est quoi par rapport à l'angle ?</i>
E	<i>Sa taille</i>
P	<i>Sa taille ?</i>
E	<i>C'est différent(s), c'est différente(s) euh-</i>
P	<i>C'est ?</i>
E	<i>C'est euh</i>
P	<i>Sa description xx D'accord ? Là maintenant, quand (je) veux savoir</i>

	<i>c'est quoi, un angle, et ben c'est un sommet, avec deux côtés. C'est quoi un triangle ? Par exemple</i>
E	- C'est trois sommets - Un sommet
P	Trois sommets
E	Trois côtés
[L'enseignant projette ensuite les exercices ci-dessous au tableau]	



Les élèves sont donc invités à nommer des angles en application de ce qui vient d'être revu. Les collégiens se mettent au travail mais l'enseignant se rend compte de nombreuses erreurs. Il intervient donc pour un surcroît d'explications :

Professeur (P)	<i>l(l) y a quelque chose que c'est vrai j'ai pas précisé</i>
[Quelques élèves interpellent l'enseignant pour qu'il contrôle leurs réponses]	
P	<i>l(l) y a quelque chose que j'ai précisé quand on parlait des droites, quelque chose que j'ai précisé quand on parlait des droites, i(l) y a des triangles- ça concerne la taille des lettres. Qu'est-ce que j'ai dit sur la taille des lettres ?</i>
Deux élèves	- Majuscules - Majuscules
P	Ou
Deux élèves	- Minuscules - Minuscules
P [se référant à l'exercice 2 puis à l'exercice 1]	<i>Voilà. Si on met majuscule, on met majuscule. Si c'est minuscule, on met minuscule</i>
Élève (E)	<i>Ça va changer quoi ?</i>
P	<i>Cet angle là tu peux pas m(e) dire-, premièrement, en général, en général, parce qu'en mathématiques les lettres sont utilisées pour plusieurs choses, en géométrie, des fois même dans les calculs et, dans la géométrie, dans les figures, en général, les lettres qu'on utilise, les lettres comment ?</i>

E	- Majuscules - Majuscules
P	Majuscules. Tu verras pas d(e) lettres minuscules. En général, tu verras pas d(e) lettres minuscules, sauf ici, pourquoi ? Tu t(e) rappelles, ce x-là, pourquoi il est en minuscules ? Qui se rappelle de y ou z ? Pourquoi ? Dites moi la différence entre le x qui est là, et le D qui est là ? Qui connaît la différence ?
E	//
P	Quelques mains de ce côté-là. J'ai posé une p(e)tite question. C'est quoi la différence entre le x que vous voyez ici, qui est en minuscule, et le y, et le z, et le D ou le A ici qui est en majuscule. C'est quoi la différence entre les deux ? Pourquoi celui-là il est en minuscule alors qu'en général on utilise les majuscules ? Pourquoi ? Pourquoi ici ? Et ça on l'a déjà fait quand on a fait les droites.
[Chuchotements]	
P	Pas d(e) souvenir par là ? xx Euh, Nadam ?
Nadam	Parce que i(l) y a deux angles
P	Parce que i(l) y a deux angles ? Non, c'est pas pour ça. Ah non, bah voilà, regarde ici par exemple. Pourquoi ici c'est un petit u, un petit v, et pourq- et pourquoi ici grand M et grand U ?
E	M(on)sieur !
P	Quelque chose de subtil mais qu'on doit connaître
/	
P [à ** qui lève le doigt]	Vas-y **
E**	Là la lettre elle est pas placée sur le segment
P	Oui, oui et alors ? Pour compléter c(e) qu'il a dit, vas-y Jean
E (Jean)	Les grandes lettres, c'est des p(e)tites droites et les p(e)tites lettres, c'est des segments
Autres élèves	- Nan, c'est l'inverse - C'est pas obligé
P [traçant une droite au tableau]	C'est une figure ça. C'est...
Plusieurs élèves	- Une droite - Droite
P	C'est...
Nombreux élèves	Une droite
P [montrant successivement sur des figures de l'exercice]	Une droite, ça ?
Plusieurs élèves	- Un segment - Une demi-droite - Demi-droite
P	Et ça ?
Plusieurs élèves	- Ça c'est une demi-droite - demi droite - demi droite
P	Et ça ?
Plusieurs élèves	- Une droite - Une droite
P	Et ça ?
Plusieurs élèves	- Demi-droite - Demi-droite

P	<i>Et ça une demi-droite. Donc là on est bien sur des demi-droites, mais- mais, c'est vrai que là c'est un petit u et là c'est un grand U et bon, i(l) y a un p(e)tit truc.</i>
E	<i>C'est que quand- quand c'est en minuscule, ça c'est le nom de la droite, et quand c'est- c'est en majuscule, c'est un point de la droite.</i>
P	<i>Voilà.</i>
Plusieurs élèves	- Ah - Ah - Oh
[Au tableau, le professeur donne des exemples d'écriture]	
P	<i>Donc, d'après ce que j'ai vu, j(e) vais vous demander, quand c'est des grandes lettres, mettez des grandes lettres, quand c'est des petites lettres, mettez des petites lettres. Allez !</i>
E	<i>Moi, j'ai déjà fait Monsieur !</i>

L'enseignant se rend compte qu'un oubli de sa part provoque l'échec de nombreux élèves.

Certains écrivent les tous les angles selon le modèle revu précédemment, c'est-à-dire $x\hat{O}y$ ou $y\hat{O}x$. Cela convient à l'exercice 1 pour les angles $u\hat{O}v$ ou $v\hat{O}u$, $r\hat{A}s$ ou $s\hat{A}r$ ou, dans l'exercice 2, à $x\hat{A}y$ ou $y\hat{A}x$ et $y\hat{A}z$ ou $z\hat{A}y$. Mais les autres dénominations sont erronées.

L'enseignant choisit de questionner, en cours dialogué. Il fait redire les conventions d'écriture en géométrie, pour attirer ensuite l'attention sur ce qu'il fait apparaître comme une exception : « (en géométrie), majuscules. Tu verras pas d(e) lettres minuscules. En général, tu verras pas d(e) lettres minuscules, sauf ici, pourquoi ? Tu t(e) rappelles, ce x là, pourquoi il est en minuscules ? Qui se rappelle de y ou z ? Pourquoi ? Dites-moi la différence entre le x qui est là, et le D qui est là ? Qui connaît la différence ? ».

Parce que ces questions suscitent le silence dans une classe réactive, l'enseignant insiste : « C'est quoi la différence entre le x que vous voyez ici, qui est en minuscule, et le y, et le z, et le D ou le A ici qui est en majuscule. C'est quoi la différence entre les deux ? Pourquoi celui-là il est en minuscule alors qu'en général on utilise les majuscules ? Pourquoi ? ».

Il s'adresse à des collégiens déjà supposés savoir : « Tu te rappelles » et minimise la difficulté : « J'ai posé une p(e)tite question. » Mais des chuchotements signent l'embarras : « pas d(e) souvenir par là ? ». Il en appelle à un bon élève : « Euh, Nadam ? ». Mais Nadam se trompe. Le professeur valorise à l'avance celui qui trouvera la bonne réponse : « c'est quelque chose de subtil qu'on doit connaître », dit-il. Mais elle ne vient pas. Il guide donc le regard de ses élèves sur les figures, fait reconnaître droites dessinées à main levée, demi-droites, segments, sur les figures au tableau. Un élève finit par formuler l'attendu : « Quand c'est en minuscule, ça c'est le nom de la droite, et quand c'est- c'est en majuscule, c'est un point de la droite ».

Tous les élèves ont-ils compris ? Il est vraisemblable que ceux qui apprennent par l'exemple y seront parvenus. On écrira ainsi les angles de l'exercice 1 $A\hat{G}D$ ou $D\hat{G}A$, ULM ³² ou MLU ³³, $u\hat{O}v$ ou $v\hat{O}u$, $r\hat{A}s$ ou $s\hat{A}r$, et dans les exercices 2a et 2b $x\hat{A}y$ ou $y\hat{A}z$, DBC ³⁴ ou CBD ³⁵, DCB ³⁶ ou BCD ³⁷.

32. La lettre centrale L est à lire avec un accent circonflexe indiquant qu'elle désigne un sommet.

33. Idem

34. La lettre centrale B est à lire avec un accent circonflexe indiquant qu'elle désigne un sommet.

Mais qu'en est-il de ceux qui apprennent par la règle ? Elle est pour partie énoncée par les élèves en début de séance : « *Le sommet, on l'écrit au milieu* ». Mais cette règle n'a pas été, ni notée dans le cahier, ni explicitée plus avant. Elle pourrait être : un sommet est nommé par une majuscule avec accent circonflexe complétée de part et d'autre par des lettres minuscules qui nomment les demi-droites qui ont ce sommet pour point d'origine. Un sommet est nommé par une majuscule avec accent circonflexe complétée de part et d'autre par des lettres majuscules si les demi-droites qui ont ce sommet pour point d'origine ne sont pas nommées mais portent des points (écrits en majuscules) qui y sont identifiables.

Des élèves pour lesquels l'exemple seul paraît hasardeux restent donc dans l'implicite. Ils risquent l'incompréhension parce qu'un imprévu, des erreurs ont été exploitées de manière incomplète. À ces collégiens-là, le professeur va « *demande, quand c'est des grandes lettres, (de mettre) des grandes lettres, quand c'est des petites lettres, (de mettre) des petites lettres* ». L'élève peut alors appliquer une recette sans comprendre les enjeux d'une écriture rigoureuse en mathématiques.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. (...)

- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques (...)

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, (...) prendre la parole. (...)

- Organisation du travail personnel

(L'élève) sait (...), s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, (...), accorder une importance particulière aux corrections. (...)

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe (est un lieu) de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. (...)

35. Idem

36. La lettre centrale C est à lire avec un accent circonflexe indiquant qu'elle désigne un sommet.

37. Idem

2.3.1.3. Organiser des moments de métacognition

En CE1, une séance d'identification des pronoms et des verbes³⁸ ménage un moment de métacognition³⁹.

En classe entière, la classe a acquis un protocole d'exercice afin de trouver le pronom, la terminaison du verbe, en déduire son infinitif. En binômes composés par l'enseignante, la plupart doivent s'exercer en autonomie sur une seconde phrase. La maîtresse accompagne alors quelques élèves fragiles.

Après sept minutes commencent la correction et un temps de réflexion.

Professeur (P) [s'asseyant à côté de Marouane]	<i>Alors on va faire un p(e)tit point. On va faire le point. Ammadi ! J(e) voudrais juste qu'on fasse le point sur la façon dont vous avez travaillé. Alors, Chayenne et Mina, comment vous avez travaillé ? Vous avez travaillé ensemble dès le début ? Vous avez cherché ensemble dès le début ?</i>
Chayenne (E14), et Mina, (E13)	[Oui de la tête]
P	<i>Aïssa ?</i>
Aïssa E7 [qui levait le doigt, comme souvent]	<i>J'ai dit que</i>
P	<i>Comment tu as travaillé toi, comment tu t'es organisée dans ton travail ?</i>
E7 Aïssa	<i>J'ai dit le sujet j apostrophe, *** et le verbe est étais. J'ai dit que la terminaison, c'est a.i.s</i>
P	<i>Tu as cherché d'abord le pronom et après le verbe, c'est ça ?</i>
E7 Aïssa	<i>Oui. Et après la terminaison.</i>
P	<i>Et après la terminaison. On a cherché le pronom. C'est vrai qu'on avait un indice, on savait quel pronom trouver. Chercher le pronom, puis le verbe, puis la terminaison, d'accord. Euh xx Ibrahim, comment as-tu travaillé, avec Méline ?</i>
E4 Ibrahim	<i>Bah on a lu depuis l(e) début, on a entouré les j apostrophe et je</i>
P	<i>Vous avez commencé aussi par le pronom ? D'abord. x Bon. D'accord. C'est bon à savoir, ça. Qui a d'abord cherché le pronom ? Toi et toi. Vous avez d'abord cherché le pronom et après le verbe ? Ah ben, j'avais pas pensé à ça. xx Et les autres, alors ? x Oui</i>
E	<i>On a travaillé chacun de not(r)e côté et après on a échangé</i>
P	<i>D'accord. Vous avez travaillé chacune de vot(r)e côté et après vous avez échangé vos idées, c'est ça ? Et globalement, vous étiez</i>

38. On peut se reporter au 2.1.1.2 qui évoque le début de ce cours de grammaire très structuré.

39. La métacognition permet à l'élève d'être plus actif dans son apprentissage, c'est-à-dire de mobiliser l'ensemble de ses ressources pour vivre des expériences d'apprentissage réussies. Pour y parvenir, il doit connaître sa façon d'apprendre, être conscient des étapes suivies et des moyens utilisés pour acquérir des connaissances, résoudre des problèmes et exécuter des tâches. (in GAGNÉ P., LEBLANC N. et ROUSSEAU A. 2009. *Apprendre...une question de stratégies : Développer les habiletés liées aux fonctions exécutives*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière.

	<i>d'accord ?</i>
E	[fait oui de la tête]
P	<i>Ok, bon. On fait l(e) point rapidement sinon on aura pris du retard. x Quel pronom aujourd'hui avez-vous travaillé ? Euh, Chayenne</i>
E14 Chayenne [qui levait le doigt, parmi d'autres]	<i>On a travaillé le pronom j apostrophe</i>
P	<i>J apostrophe</i>
E5 Méline	<i>Et le pronom je</i>
P [montrant l'affichage à l'autre bout de la salle et déjà utilisé en début de séance]	<i>D'accord. Quel est c(e) pronom là ? C'est le- c'est la ...</i>
E (qui ?)	<...>
P	<i>Pas tout de suite. Abibatou ?</i>
E9 Abibatou	<i>C'est la première personne</i>
P	<i>La première personne...</i>
E9 Abibatou	<i>Du singulier.</i>
P	<i>Première personne du singulier. Très bien. Puis on a vu des terminaisons /au niveau, pour le/ temps. Qui ? Chayenne ? Aïmen ?</i>
Aïmen	//
P [alors que des doigts se sont levés et que Aïmen est plus gêné que rieur]	<i>Quelle nouvelle terminaison ? xx Aïmen x J'ai l'air de rire là ?</i>
Aïmen	[fait non de la tête]
P	<i>Non, je ne rie pas. Là je ne rie pas, je ne suis pas contente</i>
Aïmen	///
P	<i>Téjeanne ?</i>
E11 Téjeanne	**
P [Quelques doigts levés dont ceux de Chayenne (E14) et E5]	<i>Terminaison a.i.s. Ok. On entend les trois maintenant. Allez, qui se lance ? Qui veut donner les trois ? x On connaît maintenant trois terminaisons. On en a vu trois là depuis le début de la semaine, hein. xx Allez Assia</i>
Assia	<i>A.i.s. On a appris la terminaison a.i.s. Ant xxx</i>
P	<i>Et...</i>
Assia	<i>A.i.s</i>
P	<i>Bah oui, on en a deux identiques, deux pareilles. A.i.s avec quel pronom, Amadi ?</i>
Amadi	<i>A.i.s avec le pronom je, a.i.s avec le pronom je</i>
P	<i>Et la dernière terminaison Afssa</i>
E5	<i>A.i.s avec terminaison tu</i>
P	<i>On l'a dit</i>
E (qui ?)	<...>
P	<i>On l'a déjà dit. Ce n'est pas sur le cahier, c(e) n'est pas dans ce texte. Oui, Ouma ?</i>
Ouma	<i>A.i.t</i>
P	<i>Ah c'est bien. A.i.t avec ?</i>
Ouma	<i>On met tu, non ?</i>

P [alors que des doigts sont levés]	<i>Non, j(e) suis désolée. On mettait avec quel pronom ? On fera les exercices tout à l'heure. Avec euh ?</i>
E (qui ?)	<...>
P	<i>Oui, redis ! avec ? Redis-le !</i>
E (qui ?)	<i>Avec</i>
P [claquant des doigts et montrant sa propre oreille du doigt]	<i>Ecoutez-le ! Madi</i>
E (qui ?)	<i>Avec- avec il et elle</i>
P	<i>Avec il elle. Très bien. <...> A.i.t avec il elle. Vous rangez</i>

La métacognition commence lorsque les élèves présentent la démarche qu'ils ont suivie pour faire l'exercice de repérage dans le texte. Aïssa a d'abord cherché le sujet, le pronom, « j' », puis le verbe et sa terminaison. L'enseignante entérine et sollicite d'autres élèves. Ibrahim a travaillé avec Méline de la même manière, de concert. « *Ah ben, j'avais pas pensé à ça. xx Et les autres, alors ?* » dit alors la professeure. Elle apprend de ses élèves et le fait savoir. Elle supposait peut-être qu'ils auraient cherché le verbe d'abord, mais elle valide leurs choix pertinents sans expliciter plus avant les deux manières possibles de procéder. L'ennemi de l'enseignant, le temps, est invoqué : « *On fait l(e) point rapidement sinon on aura pris du retard* ».

On passe donc à une synthèse de ce qui a été appris : le pronom « je » (ou « j' »), les terminaisons « a.i.s » qui conviennent à « je » et « tu », quand « a.i.t » va à « il » ou « elle ». Par-delà la tâche, des structures ont été reconnues. Des élèves ont témoigné des manières de les repérer, en travaillant ensemble, d'emblée comme Ibrahim et Méline, ou bien par confrontation des résultats après un travail individuel. Selon notre observation, d'autres ont expliqué à leur camarade sans faire à leur place.

La très grande tranquillité des élèves qui tous participent témoigne d'une collaboration habituelle, de prises de recul périodiques. L'institutionnalisation du savoir est le fruit d'un travail commun. Le guidage, l'enseignement par étapes progressives et explicites soutient les élèves qui participent tous.

De moments de métacognition plus sophistiqués ont été évoqués par des enseignants comme des pratiques pour eux familières. Mais nous n'avons pas eu l'occasion de les observer.

Une professeure de Lettres évoque ainsi « *un moment métacognitif très fort qui dure quinze, vingt minutes individuellement* », sur l'heure et demi que dure une séance de classe dans son collège en REP. Ce temps est réservé quel que soit le sujet « *sur le subjonctif imparfait ou sur les conjonctions de coordination* » ou à l'issue d'une discussion à visée démocratique et philosophique (DVDP). C'est le « *moment pour chaque élève de faire le point (...) Combien j'ai pensé par moi-même ? Au résultat qu'est-ce qui est de moi et comment j'ai pris à tel élève qui a participé, au professeur qui a dit ça, à l'ouvrage qui a dit ça. C'est mettre des connaissances à plat et (se les) approprier. C'est une conscientisation très forte qui demande une concentration très importante* », dit l'enseignante. Le moment précède « *un temps d'écrit* ». L'élève est invité à s'interroger : « *Qu'est-ce que je prends, qu'est-ce que je note de cette DVDP ?* » explique la professeure. Afin de faciliter ces processus réflexifs, le blanc correcteur est banni de ses cours pour retracer le cheminement de l'erreur. « *C'est un tremplin, c'est précieux* » dit l'enseignante. Ses élèves corrigent, seuls, ou après échanges en coopération. La correction ajoute sans effacer : elle est consignée en marge.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.
 (L'élève) utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.
 Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture.

• **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème (...). Il doit (...) prendre la parole (...) s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. (...)

- Organisation du travail personnel

L'élève (...) comprend le sens des consignes

- Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches (...). L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

2.3.2. Évaluer en classe

2.3.2.1. Proposer une évaluation par type de compétence(s) visée(s)

Une classe de CM2 observée nous a proposé une séance de lecture. Sollicités par l'enseignante, les élèves rappellent qu'ils ont appris à lire à voix basse puis à voix haute, à repérer les mots difficiles respecter la ponctuation. On leur a conseillé de s'enregistrer et s'écouter pour vérifier si les critères étaient bien respectés. On leur a proposé de répéter devant un miroir pour travailler la posture. Après une lecture silencieuse d'extraits de *Harry Potter*, trois volontaires la proposent à voix haute devant la classe. Elle est évaluée selon une grille tirée du site internet *Lutin Bazar*⁴⁰.

Nom et prénom : _____

Grille d'évaluation : lecture à haute voix

Classe : _____

O : oui
P : peu
N : non

Capacité évaluée : lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation.



	O		P		N		O		P		N		O		P		N	
<i>Date et titres des textes :</i>																		
Être capable de :	O	P	N	O	P	N	O	P	N	O	P	N	O	P	N	O	P	N
Identifier et oraliser les mots du texte sans difficulté (énoncer les mots d'une traite).																		
Articuler (paroles compréhensibles).																		
Parler assez fort.																		
Lire de manière fluide : enchaîner les mots (ni trop vite, ni trop lentement).																		
Respecter la ponctuation.																		
Rendre sa lecture expressive.																		

40. Grille d'évaluation à télécharger sur la page <http://lutinbazar.fr/lire-a-haute-voix/>

Ses items ont été explicités avant la prestation. L'enseignante insiste sur l'écoute active et la nécessaire bienveillance. On évaluera bien sûr la lecture, et non pas la personne, l'élève. Tout lecteur est applaudi d'emblée avant que des camarades ne l'évaluent, ou soient sollicités pour accord, ou non. Le lecteur est enfin invité à réagir. Sur dix-neuf, cinq élèves ne participeront pas. Mais il n'y a pas d'interactions langagières directes entre élèves. Quand bien même l'enseignante paraît lâcher prise après chaque prestation, c'est à elle que l'on s'adresse en désignant le lecteur par « il », « elle ». Il n'y a pas d'habitude du travail collaboratif, en autonomie. Un premier pas vers la coopération aurait pu se donner pour objet la construction de critères d'évaluation, par les élèves eux-mêmes.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**
 - Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)
Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. (...)
L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.
- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**
En classe, l'élève est amené à (...) prendre la parole. (...)
 - Coopération et réalisation de projets
(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

2.3.2.2. Déterminer et utiliser collectivement des critères de réussite

On ne reviendra pas ici sur le récit d'histoires qui a pu nous montrer des élèves acteurs de l'évaluation en amont d'une production à présenter en classe⁴¹. Cette finalité et l'habitude du travail collectif sont de puissants leviers pour la formation des élèves qui partagent alors leurs suggestions pour améliorer l'œuvre collective. Nous faisons le choix de traiter d'autres formes de collaboration qui n'ont pas été évoquées antérieurement, ou très partiellement.

Dans une autre classe, en 6^e, les élèves s'évaluent en groupes sur différents extraits de *La Bibliothèque* de Gudule⁴². Des chapitres ont été lus et résumés précédemment. Ce jour-là fait répétition générale avant une évaluation sommative. Les élèves travailleront par deux sur des textes différenciés, longs pour ceux qui ont acquis une certaine aisance, plus courts pour les plus fragiles. Le support est une feuille photocopiée portant deux couleurs de police, grise et noire, correspondant à ce que chacun des élèves du binôme lira.

La professeure de Français indique donc qu'il faut d'abord se répartir les rôles « *et ensuite, avec un surligneur, ou un crayon de couleur, (...) mettre en valeur des mots qui montrent (ce) qu'il va falloir*

41. Cf. 2.1.2.3 une séance observée en CP sur le récit du Petit Chaperon rouge

42. Cette séance a été précédemment évoquée en son début au chapitre des consignes au 2.2.1.2

murmurer, chuchoter, crier, (et où) énerver ». On pourra « écrire à côté un petit commentaire » signifiant un point d'accord : « Là il faudra que tu bégaies, là il faudra que tu chuchotes, là il faudra que tu t'exclames ».

Les élèves se mettent donc au travail. L'enseignante parcourt la classe et accompagne ceux qui rencontrent encore des difficultés de vocabulaire et de compréhension que trahissent des essais de lecture chuchotée. Vingt-six minutes plus tard, la professeure confie aux élèves une grille qui reprend les critères d'une bonne lecture rappelée par les élèves en ouverture du cours. Elle y a introduit une progression, des paliers de niveau.

Bien lire à voix haute / Echelle de progression

Critère évalué	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
VOIX (niveau sonore, clarté)	Je n'entends presque pas ce qui est lu. <input type="checkbox"/>	Je n'entends pas toujours très bien. <input type="checkbox"/>	J'entends plutôt bien. <input type="checkbox"/>	J'entends très bien. <input type="checkbox"/>
DEBIT (vitesse, rythme)	Trop lent ou trop haché ou trop rapide. Je n'arrive pas à comprendre le texte. <input type="checkbox"/>	Rythme irrégulier (parfois trop lent, parfois trop rapide), certains mots sont hachés. <input type="checkbox"/>	Rythme régulier, ponctuation respectée. Quelques erreurs de déchiffrage qui ralentissent la lecture. <input type="checkbox"/>	Ni trop lent ni trop rapide, ponctuation respectée, pas d'erreurs de lecture. <input type="checkbox"/>
INTONATION (ton de la voix, émotions)	Pas de changement de voix du tout. <input type="checkbox"/>	Quelques changements de voix mais pas assez pour bien comprendre. <input type="checkbox"/>	Des changements de voix mais pas très bien réalisés. <input type="checkbox"/>	Changements de voix au bon moment, bien réalisés. <input type="checkbox"/>
DYNAMISME (envie d'écouter, récit vivant)	Lecture ennuyeuse, peu d'énergie, comme si le lecteur lisait pour lui. <input type="checkbox"/>	Lecture monotone, pas beaucoup d'énergie. <input type="checkbox"/>	Lecture vivante seulement au moment des dialogues. <input type="checkbox"/>	Lecture vivante, qui donne envie d'écouter la suite. <input type="checkbox"/>

Les items sont réexplicités et les élèves rassurés : cette étape du travail ne sera pas notée.

Les binômes se regroupent alors deux par deux pour une évaluation par les pairs : un binôme lit son texte, l'autre en face évalue. Les deux examinateurs confrontent ensuite leurs résultats, commentés aux lecteurs. La rédaction de chacun des items facilite la justification. On peut imaginer qu'à terme, les élèves puissent les intégrer sans recourir à leur lecture.

Dans un second temps, la situation s'inverse. Les lecteurs deviennent évaluateurs. La feuille plastifiée a permis d'effacer les premiers résultats et de retrouver des cases vierges à cocher.

Il y a quatre niveaux. La professeure l'a précisé aux élèves : « *Votre objectif à vous, c'est d'arriver au niveau 3 (ou) au niveau 4 (...). Si vous vous situez au niveau 1, ce n'est pas grave, ça veut dire que vous avez une marge de progression. Jusqu'à la fin de l'année, vous allez évoluer au niveau 3, au niveau 4* ». À lire les items des niveaux supérieurs au sien, l'élève sait, en fin de séance, les défis qui lui restent à relever.

Durant toute la séance, les élèves se sont montrés extrêmement mobilisés et concentrés. Là encore, leur sérieux est à la hauteur de l'accompagnement rigoureux et des responsabilités qui leur sont offertes. Le climat de classe, d'une grande douceur, reflète une confiance partagée.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte.

(...)

Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, (...) prendre la parole. (...)

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

2.3.2.3. Ritualiser des moments d'autoévaluation systématique, organiser des entretiens bilans individualisés.

En plus des évaluations collectives, des enseignants, certes peu nombreux, proposent des autoévaluations ritualisées. Elles s'inscrivent à l'issue d'un travail collaboratif. Il propose des temps de discussion entre pairs, avec le professeur et tisse des liens entre l'oral et l'écrit.

Un enseignant d'Arts plastiques explique ainsi sa pratique :

La lecture des consignes par les élèves eux-mêmes « permet de formuler des idées, d'acquérir du vocabulaire, soit par leurs pairs, soit par (...) le prof. Mais c'est souvent les camarades qui donnent le vocabulaire attendu. Ensuite, (il) permet de décrire des œuvres d'art ou d'écrire (sur) des créations, donc d'enrichir le vocabulaire, et d'argumenter, quand ils sont dans une phase où ils donnent des avis ». La discussion de groupe donne toujours lieu à un écrit strictement individuel, pour trace de ce qui vient d'être dit.

La même procédure s'applique « à la fin (d'une) création (...) par exemple, (...) un paysage qui doit être le plus profond possible sur un tout petit format. On re-décrit alors les techniques que (les élèves) ont utilisées dans la classe. Après discussion collective, ils ont tous un texte à rédiger sur le sujet : comment as-tu réalisé de la profondeur dans ton paysage ? ».

L'enseignant a remarqué la capacité des élèves à « exprimer un goût et un avis et tenter de le défendre. Ça, en Arts plastiques, ils ont une accroche, une facilité à le faire ». Pendant la discussion, le professeur peut alors jouer « le jeu du pourquoi, pourquoi, pourquoi, et i(l) y a, mis à part blocage de vocabulaire, rarement de réticence à vouloir le faire ». L'apport initial du lexique est donc important et remisé sur une fiche de travail. Il permet, quand se discutent les productions réalisées, un fort engagement des élèves.

À la fin de leur fiche de travail, les élèves « ont un petit tableau d'autoévaluation qui (invite à) la comparaison entre ce qu'ils ont réalisé et le texte qu'ils ont écrit » à l'issue de la discussion avec la classe et l'enseignant. Ainsi, explique-t-il, « ils s'évaluent à la fois sur la création et sur la manière dont ils ont parlé des techniques qu'ils ont utilisées pour rendre leur paysage profond. Ils ont (eu) le droit de par-



EVALUATION

A – Mettre en œuvre un projet.
 B – S'exprimer, analyser la pratique ; établir une relation avec celle des artistes.
 Cite avec un vocabulaire adapté ce que l'on fait, ressent, imagine, observe, analyse.
 S'exprimer pour soutenir des intentions artistiques ou une interprétation d'œuvres.

Classe :

Nom, prénom :

Date :

AUTO-EVALUATION 1	MAÎTRISE			
	Insuffisante	Fragile	Très bonne	Excellente
A – AVANT L'ORAL				
J'ai su prendre un rendez-vous avec le professeur.				
Je suis venu au rendez-vous.				
Je suis arrivé à l'heure au rendez-vous.				
J'ai préparé mon oral en avance (= de 48h avant le rendez-vous).				
J'ai pris le temps de répéter mon oral plusieurs fois : chez moi ou avec un camarade.				
A – PENDANT L'ORAL				
J'ai utilisé un comportement respectueux et correct pendant mon oral : position du corps, gestes, regard...				
J'ai utilisé un langage soutenu, pas celui de tous les jours ou celui utilisé avec les copains.				
B – ARTS PLASTIQUES				
J'ai su récupérer une création, ou une étape de travail, et la présenter.				
J'ai su expliquer ce que j'ai voulu faire, avec un vocabulaire précis, sans approximation.				
J'ai su décrire ce que je pourrais améliorer ou ce que j'aurais pu faire autrement.				
J'ai su évoquer et décrire une œuvre d'art qui est en lien avec mon travail.				
J'ai su expliquer précisément pourquoi j'aurais choisi cette œuvre d'art.				

Page 3

Là encore sont mesurées des compétences psychosociales - « *J'ai su prendre rendez vous avec le professeur* », « *J'ai utilisé un comportement respectueux et correct pendant mon oral : position du corps, gestes, regard* » -, des compétences ciblées sur l'oral - « *J'ai utilisé un langage soutenu, pas celui de tous les jours ou utilisé avec les copains* » - et enfin des compétences disciplinaires.

À l'évidence, la démarche et les premiers items sont réutilisables pour d'autres enseignements. Pour l'élève, l'expérience acquise peut bénéficier à d'autres conditions d'examen.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

- Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre**

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, (...) prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. (...)

- Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

(...) Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. (...)

- Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus.

Il apprend à gérer un projet (...)

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

- **Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen**

- La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe (...) ou de l'établissement

- **Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine (...)**

- Organisations et représentations du monde

(...) (L'élève) exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres. (...)

2.3.3. Évaluer en dehors du cours

2.3.3.1. Proposer des oraux de DNB blancs

En 3^e, la perspective du DNB⁴³ est un facteur de mobilisation des équipes sur l'oral⁴⁴, d'autant que « *(les) élèves parlent mieux qu'ils n'écrivent* », selon un Principal-adjoint. Fréquemment, l'oral devient donc objet de concertation. En Conseil pédagogique ou en équipe enseignante, on prépare des grilles d'évaluation pour l'examen. Elles sont parfois utilisées dès l'organisation d'oraux blancs, pas si fréquents. La moitié à peine des réseaux observés les pratiquent.

Notée sur 100, l'épreuve orale représente le huitième des 800 points⁴⁵ de l'examen.

43. Pour connaître les modalités de l'épreuve orale du DNB, consulter la page Eduscol dédiée à l'examen au § 5 de la partie intitulée Candidats scolaires : <https://eduscol.education.fr/cid59348/les-epreuves-du-dnb.html>

44. Pour davantage d'informations sur l'épreuve orale au DNB, consulter le BO, références NOR : MENE1731896N, Note de service n° 2017-172 du 22-12-2017, MEN DGESCO A1-2 à https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo42/MENE1731896N.htm?cid_bo=122780
En partie 2.4, il détaille les modalités d'organisation de l'épreuve dans les établissements. Le paragraphe 2.4.3. précise la composition et le rôle des jurys.

45. Au DNB, le maximum 800 points est possible et l'épreuve orale est notée sur 100 points. Seulement 400 sont nécessaires pour obtenir le diplôme. Le contrôle continu compte pour 400 points.

Organisée au collège, elle réunit en jury au moins deux enseignants de l'établissement. La, (ou les) grilles d'évaluation établie(s) pour l'examen, doi(ven)t convenir à la diversité des choix possibles pour les élèves. Chacun ⁴⁶ peut en effet présenter un sujet d'Histoire des Arts, ou un projet, relevant d'un EPI⁴⁷ ou d'un parcours éducatif⁴⁸. Pour une large part, les choix des élèves dépendent étroitement de l'offre de l'établissement, de ses stratégies, de ses partenariats. Quand le collège a réussi à se rapprocher d'entreprises parfois prestigieuses, l'oral de stage est parfois présenté dans le Parcours Avenir et s'inscrit dans une réflexion précoce sur l'orientation.

Un établissement nous a confié la grille d'évaluation de l'oral de stage.

EVALUATION DES COMPETENCES SOUTENANCE RAPPORT DE STAGE
Grille pour le jury

Nom Prénom :

3^{ème}

Jury n°

Compétence du LSU à évaluer	Validée si ...	Non validée si...	Coche si validée	Coche si non validée
Compétence 1 : Formuler clairement un propos simple	*L'élève formule des phrases correctes et simples. *Le propos est audible et cohérent	*L'élève formule des phrases incomplètes et incorrectes. *Le propos est incohérent.		
Compétence 1 : Développer de façon suivie un propos en public, sur un sujet déterminé	*L'élève enchaîne majoritairement ses idées de façon logique (selon un plan) * Le contenu attendu est développé	*Le registre de langue est inadapté. *Le contenu n'est pas maîtrisé		
Compétence 1 : Adapter sa prise de parole à la situation de communication	*Le vocabulaire utilisé est adapté au contexte.	*Le vocabulaire est limité, inadapté.		
Compétence 1 : Participer à un débat, un échange verbal	*L'élève répond aux questions du jury. *L'élève regarde le jury.	*L'élève n'apporte pas de réponses aux questions. *L'élève ne regarde pas le jury.		
Compétence 2 : Etre autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier	*L'élève a respecté le temps imparti à son exposé.	*L'élève n'a pas du tout respecté le temps imparti pour son exposé.		

EVALUATION CHIFFREE SOUTENANCE DE STAGE

Consignes : La soutenance orale durera **10 minutes** :
-5 minutes de présentation orale par l'élève
-5 minutes d'échanges et questions du jury.

Nom Prénom :

3^{ème}

	TB	B	AB	M	I
Introduction (démarche pour trouver le stage, raisons du choix)	4	3	2	1	0
Présentation de l'entreprise	4	3	2	1	0
Le métier : qualités requises, diplôme, formation, salaire, avantages et inconvénients	6	5	4	3	1
Opinion : ce que j'ai aimé, ce que je n'ai pas aimé, pourquoi ?	6	5	4	3	1
Conclusion (en lien avec l'orientation)	4	3	2	1	0
Expression orale : claire, peu claire, très claire, incompréhensible =0	6	5	4	3	1
Attitude : avachi, volontaire, timide	4	3	2	1	0
Réponses aux questions du jury : qualité et pertinence	6	5	4	3	1
Oubli du rapport de stage					-4
TOTAUX					/40

APPRECIATION GLOBALE	
PROPOSITION DE NOTE	Note rapport de stage /60 Note soutenance /40 Note totale /100

Signature des membres du jury :

Elle s'appuie sur les compétences du LSU à mesurer au cycle 4 et notamment sur la compétence 1 centrée sur l'oral. Elle donne un cadre de réflexion à la notation de l'épreuve. On remarquera néanmoins que ce qui a trait à l'expression orale *stricto sensu* se limite dans cet établissement à 6 points sur 40, soit 15% de l'ensemble. Si l'on ajoute la capacité à formuler et argumenter une opinion, la part des aptitudes langagières atteint les 30%. Les contenus restent donc prééminents (présentation de

46. L'élève peut présenter un projet collectif et le présenter en groupe à l'oral de l'examen. La note obtenue sera toutefois individuelle.

47. EPI : Enseignement Pratique Interdisciplinaire

48. Parcours Avenir, Parcours Citoyen, Parcours Santé, Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC). Des élèves présentent leur stage en entreprise dans le cadre du Parcours Avenir, a fortiori lorsque le collège a développé un partenariat avec des administrations ou des entreprises (y compris dans le domaine du luxe, avec LVMH, par exemple).

l'entreprise, du métier, voire lien avec l'orientation) et laissent une part réduite à la posture. Par ailleurs, la soutenance orale, notée sur 40 ne représente pas la moitié des points de l'épreuve. L'écrit, le rapport de stage proprement dit, reste prépondérant. Cette pratique n'est donc pas conforme aux textes officiels pour une évaluation de l'oral.

Dans un autre réseau, un enseignant évoque lui aussi un travail collaboratif « *sur la grille d'évaluation de l'oral du DNB, mais pas sur l'exercice (de l'oral) en tant que tel. On a mis des points sur la forme, le fond, les compétences, sur le message transmis surtout : est-ce que l'élève a su transmettre une émotion ? Le vocabulaire technique est-il utilisé et maîtrisé ?* ». Dans cet établissement, on ne travaille pas encore collectivement pour l'oral. La « *case oral, c'est à chacun de se l'approprier* », dit ce professeur qui à l'initiative d'une option Éloquence.

« *Nous forçons les enseignants à mettre en place (des) séances de préparation, mais je ne crois pas que naturellement ce soit dans les habitudes des enseignants. On organise un oral blanc du DNB* », dit un Principal. Mais tous les chefs d'établissement ne sont pas convaincus de sa valeur formative. Certains s'y refusent, préfèrent un entraînement régulier des élèves en *Devoirs faits* ou pendant des heures de cours. « *On n'est pas dans du bachotage de contenu* », s'assure ainsi une cheffe d'établissement.

D'autres parient sur la force et la solennité du moment de l'oral blanc pour mobiliser tous les élèves, ou faire évoluer plus rapidement les pratiques enseignantes dans l'équité scolaire. Parole d'enseignant, « *(...) (des) élèves (...) ont la tchatche et (...) savent parler, (l'épreuve orale), c'est un bon moyen pour eux de réussite* ». Mais il s'agit de se préoccuper de tous explicitement en organisant un premier rituel de passage⁴⁹. Un Principal qui le promeut en mesure les bénéficiaires : « *Les élèves sont beaucoup moins stressés. Contrairement, à ce qu'on imagine, les élèves en EP ne sont pas à l'aise à l'oral (malgré leur gouaille). (Ils) arrivent dans une autre posture, ils sont habillés. (Ils) se mettent en configuration de passer un oral* », dit-il.

Cependant, les modalités d'organisation des oraux blancs varient. Si tous mobilisent des professeurs de différentes disciplines, un collège organise des jurys de trois personnes (les deux enseignants réglementaires et un partenaire lié aux Parcours proposés), quand un autre ne mobilise qu'un enseignant par jury. Cette modalité lui permet de multiplier les examinateurs et de proposer à chaque élève plusieurs répétitions. Dans cet établissement, elles associent en outre des personnels de Vie Scolaire (AED⁵⁰, AP⁵¹). Cette coopération exprime assez bien l'identité du réseau, soucieux de médiation par les pairs, de formation des délégués de classe et du CVC. Le travail sur l'oral s'inscrit dans une logique citoyenne et une culture d'établissement.

CPE, AED, et AP animent donc avec des professeurs de Français, Mathématiques, Histoire Géographie, une préparation qui dure une semaine. D'emblée, et quel que soit leur parcours, les élèves reçoivent « *une grille d'évaluation (...). Ils savent déjà sur quoi ils vont être évalués (selon) des critères précis* », nous explique-t-on. « *Ça passe plutôt bien* », dit une AED : « *On commence avec un petit dossier et à la fin, ils arrivent avec une préparation assez complète le jour de leur oral* ».

La réalisation dudit dossier s'appuie sur un travail de plus longue date « *avec les professeurs référents. Pour le Parcours excellence, ils effectuent plusieurs sorties pendant l'année, ils lisent des*

49. Un des collèges visités organise même deux oraux blancs au cours de l'année de 3ème.

50. AED : assistant d'éducation.

51. AP : assistant pédagogique.

livres, il y a plusieurs étapes (...). Finalement « ils préparent un oral assez construit avec une introduction, un plan en deux parties et une conclusion. (...) On les interroge plusieurs fois à l'oral ».

L'AED qui nous parle mobilise son expérience d'étudiante pour les élèves. Elle propose un feed-back de cinq à six minutes après l'épreuve. « Je fais un rappel général de ce qui va et ce qui ne va pas dans la globalité (...), des fautes qui reviennent assez fréquemment : je parle trop vite, je regarde le ciel,... ». Si la posture est mauvaise ou l'intonation, « l'examineur va se déconnecter », explique-t-elle.

Les derniers jours, d'autres élèves sont invités à assister aux prestations et proposer eux aussi un retour. Les mêmes, le jour J assistent aux « vrais » oraux de leurs camarades, avant ou après leur propre passage. Certains ont préparé un diaporama, mais beaucoup ont construit une fiche mémo avec une introduction écrite, un plan détaillé, des mots clés. Ils ont appris l'écrit pour l'oral.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...)

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales (...). Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. (...)

- Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère (...)

(...) Il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral (...) de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases (...).

- **Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre (...)**

- Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; (...)

Il sait identifier (...) mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. (...)

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. (...)

2.3.3.2. Évaluer sur les bulletins scolaires des compétences orales

« Ce qui est évalué, c'est la participation, pas l'oral », nous a dit une collégienne. La remarque, un peu caricaturale, n'en est pas infondée pour autant. La plupart des parents partagent cette opinion : « Participer plus. On leur demande toujours ça ». « Ils disent qu'ils participent mais ça va pas au-delà », affirment des familles.

Il existe toutefois des nuances importantes, selon les degrés d'enseignement et selon les disciplines.

À l'école maternelle, il existe des cahiers ou livrets de réussite régulièrement transmis aux parents. Mais des enseignants les voient comme un « problème. (...) (C') est trop lourd », il y a trop de « vignettes, trop d'informations », « trop de compétences » et « il n'y a pas d'oral ». « On ne l'utilise pas en attendant de le retravailler avec le directeur », disent-ils.

Cela ne veut bien sûr pas dire qu'il n'y a pas d'évaluation.

Une enseignante de Petite Section « évalue en relation duelle, en grand groupe et en petit groupe. J'évalue si l'élève s'exprime par mots, en employant des petites phrases, des phrases plus complexes, s'il utilise le « je ». Elle évalue « la structuration du langage et les modalités de prises de parole », dit-elle. Mais elle s'en ouvre directement aux parents. Cette pratique rejoint celle d'une enseignante en UPE2A « Tous les jours, j'évalue mes élèves », dit-elle. « J'observe ce qu'ils disent, comment ils le disent. J'observe et je reprends quand ce n'est pas correct. Pour l'évaluation finale, je rédige des commentaires plutôt qu'une grille trop complexe pour les élèves et je reçois les parents pour expliquer où en est l'élève ».

À l'école élémentaire, pour un bilan, « c'est très compliqué de faire une grille de compétences car il faudrait faire une grille individuelle ». L'enseignante qui s'exprime ainsi a « des supports sur sa tablette - mais c'est quasiment une grille individuelle de suivi pour chaque enfant parce qu'ils n'ont pas tous le même bagage ». Elle évoque une élève qui le jour de l'observation a présenté selon elle quelque chose d'« excellent ». Vous ne vous en rendez pas forcément compte. Elle ne parlait pas du tout. Donc elle a une marge de progression énorme, dans sa posture, dans son articulation, dans sa façon de dire, un ou une, elle n'est pas sûre du tout. Les compétences qui sont très vastes comme « Prendre la parole avec aisance », et bien, elle n'a peut-être pas la même aisance que son camarade, mais dans son point de départ à elle, elle est à l'aise. Elle a parlé ».

Si les parents ne sont pas reçus ou ne déplacent pas pour un entretien, l'évaluation périodique de l'oral reste opaque. « En élémentaire, ce n'est pas très bien détaillé avec le LSU ». On lit des appréciations du type : « Ne se met pas assez en avant, n'ose pas lever la main », dit une mère.

Au collège, l'oral est toujours évalué en Langues vivantes, à côté de l'écrit. Parfois, des bulletins font apparaître les quatre compétences langagières : écouter, lire, parler, écrire. « Dans les autres disciplines, je ne me souviens plus l'avoir vu », dit une mère. D'autres parents évoquent néanmoins le Français, la Musique ou l'Histoire-Géographie, où selon eux, il y a sur les bulletins « des traces du travail oral. (...) Il y a parfois une note de participation. (Mais) il n'y a pas moyen de savoir où est la performance à l'oral ». D'autres familles ont cependant retenu des remarques de professeurs sur « la pertinence », « la recherche aussi, à l'oral ».

Il semble plus systématiquement évalué en ULIS⁵² où, selon une enseignante « *Il y a deux parties dans le livret en ce qui concerne le langage : l'une concerne l'évaluation de la production orale et une autre, dans la partie relationnelle, (...) permet de voir si l'élève s'exprime de façon correcte.* »

Mais en général, en classe ordinaire du collège, l'oral est évalué comme tel par une minorité d'enseignants. De nombreux Principaux le constatent. Pour l'un d'eux, il est souvent évoqué « *pour décrire un écart entre l'élaboration orale et la pauvreté de l'écrit* ».

La difficile évaluation de l'oral, en soi et pour soi, en est donc à ses débuts. Le futur « Grand Oral » au baccalauréat crée un contexte favorable à la réflexion sur le sujet. Une Principale le souligne : « *c'est une porte d'entrée, (car) dès qu'on touche à l'évaluation, on touche aux stratégies d'apprentissage* ».

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. (...)

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

- Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale (...)

2.3.3.3. Proposer en équipes pédagogiques des oraux évalués et ritualisés tout au long des années de collège

Les pilotes sont entrés en réflexion sur l'oral, notamment sous l'effet de l'annonce du « Grand Oral »⁵³ du baccalauréat. Des enseignants sont d'ores et déjà mobilisés eux aussi, à des degrés très variables d'un établissement à l'autre.

Dans un collège, nous avons rencontré des professeurs qui souhaitent organiser, dès le mois de juin 2020, des épreuves orales du type DNB dès la classe de 6^e ⁵⁴. L'objectif est de développer une

52. ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire. Ce dispositif scolarise des élèves en situation de handicap dans les premier et le second degrés

53. Sa première session aura lieu en juin 2021. Le texte qui définit les conditions et modalités de l'épreuve dans la voie générale est consultable dans le Bulletin Officiel du spécial n° 2 du 13 février 2020 à <https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2002780N.htm>
Sur le même thème, le texte dédié (à la même date) à la voie technologique est disponible à https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2002781N.htm?cid_bo=149116

54. En raison du confinement du 17 mars au 11 mai 2020, la mise en œuvre du projet sera vraisemblablement reportée à l'année scolaire 2020-2021.

culture de l'enseignement avec, mais aussi pour l'oral dans l'équipe éducative, et de faire éprouver son importance aux élèves dans un cadre ritualisé.

L'intention part d'un constat, des « *difficultés (observées) à l'oral du brevet, pas forcément (avec) le vocabulaire, (...) mais avec (...) le plan* », résume un enseignant de Langue vivante qui précise le projet pour l'observatoire.

L'idée est donc « *que chaque année, (les élèves) aient un oral, pour apprendre comment parler, comment annoncer un plan. Le principe est que dès la 6^e, ils soient notés avec le barème du brevet, bien évidemment simplifié pour les (plus jeunes). (...) Qu'ils aient à l'esprit ce qu'est une démarche, ce qu'est une problématique* », est une visée majeure.

L'équipe enseignante a donc prévu « *en 6^e, un exposé sur un fait mythologique, préparé par les professeurs de Français, Histoire-Géographie et la documentaliste (...). En 5^e, (...) une association (...) vient parler du harcèlement, par exemple. (...) Un thème du Parcours Citoyen (serait donc présenté à l'oral). (Les élèves seraient) accompagnés par les professeurs principaux* ». « *En 4^e, les élèves (travaillent en) EPI sur l'égalité hommes/femmes. (Il s'agirait là d') un oral en anglais (sur ce thème) ou en lien avec l'EPS ou le Parcours artistique (...). En 3^e, ce serait un oral de stage reformaté (dans le cadre du) Parcours Avenir, à propos d'une famille de métiers, et en s'appuyant sur l'expérience du stage* ».

Dans ce collège, le professeur d'espagnol est un des initiateurs du projet. Il organise déjà des oraux avec ses élèves de 3^e à des heures disponibles hors du temps de classe.

À son entrée dans la salle, l'élève tire au sort un des neuf sujets. Quelque soit le sujet, la démarche est toujours la même. La première phase de l'épreuve invite à se présenter, selon des questions suggérées sur l'énoncé. La deuxième consiste à poser des questions au professeur en faisant des phrases avec cinq mots proposés. Dans un troisième temps, l'élève doit montrer sa capacité à participer à un échange, dans une situation définie par le sujet et avec quelques éléments à utiliser.

Le candidat dispose de dix minutes pour se préparer à l'écrit, au fond de la salle. Le passage à l'oral devant l'enseignant est d'une durée équivalente. Des observatrices ont assisté aux prestations de deux élèves de niveaux différents.

Le premier élève entendu a tiré le sujet 1, ci-contre :

Sujeto 4

Parte 1:

Presentate y habla (durante un minuto) sobre este tema: **La familia**
¿Tienes hermanos y hermanas? ¿Cómo se llaman? ¿Puedes describir un miembro de tu familia?

Parte 2:

Elige cinco palabras de la lista y haz preguntas con estas palabras.

Educación	Perro	Comer	Libro	Trabajo	Matemáticas
-----------	-------	-------	-------	---------	-------------

Parte 3:

El cumpleaños
Es el cumpleaños de tu mejor amigo(a). Vas al supermercado para comprar productos y para preparar la fiesta. Pídes precios, eliges varios productos y los pagas.
El profesor será el vendedor.

 Globo 3,10€	 Plato 4,20€
 Pastel 6,50€	 Caramelo 6,50€

Partie I de l'épreuve	
Professeur (P)	Vamos
<p>Élève (E)</p> <p>*[Le nom de la commune a été changé]</p> <p>[erreur l'élève se corrige]</p> <p>[L'élève hésite. Il y a effectivement une petite maladresse : « y por mí gusto por mi est dit au lieu de « por mis gustos » (en ce qui concerne mes goûts)]</p> <p>[mito : erreur de vocabulaire : mis pour tamaño, la taille ?]</p> <p>[cinco kilogramos : confusion vraisemblable avec cincuenta]</p>	<p>Tengo 14 años, naci el 24 de noviembre de dos mil cinco, soy Frances, vengo de Tunis, vivo en Z* con mi familia, mi padre se llamo se llama Djamel y mi madre se llama Anel, no tengo hermana, yo tengo hermanos, se llaman Yacine y, Yacine tiene 10 años y [?] tiene 9 años, mi numero de mobil es el 24 26 25, y por mí gusto por mi, me gusta el chocolate, las matès, el chile. Por mi mito y mi peso, un metro setenta y cuatro pour sesenta y cinco kilogramos // Euhh... Describo mí padre.</p> <p>Mi padre se llamo se llama Djamel, es un taxi, euh, euh,... se le gusta la pasta, el chocolate, su numero de mobil es el 10 6 7 8, vengo viene de Tunes y es Frances.</p>
P	Cual es tu asignatura preferida ?
E	Euh... No comprendo..
P	Francès, mates, anglès ?
E	Ah, euh... Matès
P	Porque ?
E	[« Me gustan, las » est dit au lieu de los]
	Me gusta las nombres x no se...
P	Como se lla ma tu profesora ?
E	Se llama Caron
P	Como es ?
E	Es inteligente y inteligente x C'est tout.
P	Puedes describirla ?
E	Tiene el pelo, el pelo euh amarillo, y esta, es...no esta grande de x de x y no esta largo. No no se gusto...
P	Puedes deletrear, decir las letras de tu apellido por favor ?
E [// : hésitation sur la prononciation]	La « f », la « i », la « r », la « a », y la // « s »
P	Y ahora de tu apellido
E [au lieu de « griega »] [+ quelques erreurs de prononciation de lettres en espagnol]	Tiene un perro ? Ah... La « y » grega, la « a », la « c », la « h », la « l », la « e », y la « f »
Partie II de l'épreuve	
P	Pasamos a la segunda etapa. Vamos
E	Tiene un perro ?
P	No, no tengo
E [« Por libro » : l'élève fait allusion à la suggestion de l'énoncé]	Por libro cuál es el libro que leer al día ?
P	Leo « La Sombra del viento ».

E	<i>Vale. Le gusta matematicas</i>
P	<i>No, no me gustan</i>
E [très hésitant]	<i>Cual es, euh, cual es euh xx Cuál es el colegio que ti trabajar ?</i>
P [** nom du collège anonymé]	<i>Trabajo en el colegio **</i>
E	<i>Vale. Y, te gusta comer ?</i>
P	<i>Si me gusta</i>
Partie III de l'épreuve	
P	<i>Pasamos a la tercera etapa. Diálogo : yo soy el vendedor y tu eres el cliente. Vamos- Hola !</i>
E	<i>Hola ! Me gusta, me gusta x vas x es el cumpleaños de mi amigo, mi mejor amigo, y preparo una x preparó la fiesta de mi mejor amigo, es un chico, y tiene 10 años x euh x euh x tiene los globos ?</i>
P	<i>Si, cuántos globos necesitas ?</i>
E	<i>Mucho, mucho</i>
P	<i>Cien ? doscientos ? Cincuenta ?</i>
E	<i>Cuarenta</i>
P	<i>Cuarenta ? De que color ?</i>
E	<i>Amarillo y rojo</i>
P	<i>Amarillo y rojo. Vale. Necesitas otras cosas ?</i>
E	<i>*tiene los platos ?</i>
P	<i>Platos ? Grandes ? Pequeños ?</i>
E	<i>No grandes, no pequeños, en la media</i>
P	<i>Vale. Y cuántos platos ?</i>
E	<i>Seis</i>
P	<i>Seis platos. Vale. Necesitas un color particular ?</i>
E	<i>No. Detiene las pasteles ?</i>
P	<i>Si, pasteles. Para cuantas personas ?</i>
E	<i>Seis</i>
P	<i>Tengo pastel de chocolate, pastel de vanilla</i>
E	<i>Pastel de chocolate</i>
P	<i>Pastel de chocolate, muy bien.</i>
E	<i>Tiene caramelos</i>
P	<i>Cuantos ?</i>
E	<i>Veinte</i>
P	<i>Veinte caramelos. Vale. Otra cosa ?</i>
E [peu compréhensible. Il cherche probablement le mot « precio », le prix]	<i>Cual es x mi presp**- es 40 euros.</i>
P	<i>Es que el total, te cuesta 45 euros.</i>
E [verbe non conjugué]	<i>Euhh...No querer 40 globos... No querer...euh quiero 20 globos.</i>
P	<i>Así que entonces te cuesta 40 euros.</i>
E	<i>Vale</i>
P	<i>Vale. Gracias.</i>
E	<i>De nada</i>
P	<i>Adios</i>

La seconde élève observée a traité le sujet ci-dessous. Sa prestation est proposée à la suite.

Sujeto 7

Parte 1:

Presentate y habla (durante un minuto) sobre este tema: Sitios o países preferidos
 ¿Playa o montaña? ¿Tienes un país que te gusta? ¿Por qué?

Parte 2:

Elige cinco palabras de la lista y haz preguntas con estas palabras.

Barcelona	Dirección	Música	Vivir	Baloncesto	Gustos
-----------	-----------	--------	-------	------------	--------

Parte 3:

Comprar un móvil

Estás con un(a) amigo(a) y él/ella quiere comprar un móvil. Tu amigo(a) te pide consejos y quiere saber si puedes ayudarle. Pides informaciones y elegid un móvil.
 El profesor será tu amigo.



iPhone 8 : 789 €



Samsung galaxy S8 : 436 €



Huawei p10 : 234 €

Partie I de l'épreuve	
E [Z* : le nom de la commune a été changé. T : le patronyme a été changé] [« una nariz » pour una nariz, un nez ?]	Hola, me llamo Djeleba T, tengo 15 años, vivo en Z*, soy francesa, vengo de Mali, mi numero de movil es 07 80 60 08 04 Soy en terce de la *** x Soy de media talla. Euh.. Tengo...no.. Mi pelo es corto y marrones. Mi ojos es pequeña xx Tengo una nariz es pequeño y ... gran ... y ... una boca grande * No tengo x Me gusta espanol y historia. No me gusta fisica.
P	Tienes hermanos ?
E	Si dos hermanos
P	Como se llaman ?
E	Primero hermano se llaman Mussa, segundo hermano se llama Bubu
P	Y cuantos anos tiene Mussa ?
E	Ochen xx no se
P	Y Bubu ?
E	x Diez y x
P	Me has dicho que te gusta espanol. Porque ?
E	Me gusta comer, la tradition
P	Como se llama tu profesora de espanol ?
E	Senora*
P	Puedes describirla ?
E	Es pequeno talla, gene..., amable, ...
P	Muy bien. Puedes hablarme de tus sitios o países preferidos ?
E	Euh x Me gusta xx

P	<i>Cual es tu país preferido ?</i>
E	<i>Mali</i>
P	<i>Un lugar preciso ? Una ciudad o...</i>
E [avec un geste qui indique que sa mère vit là-bas]	<i>Mi madre es...</i>
P	<i>Tu madre vive en Mali</i>
E	Si
P	<i>Y en qué ciudad ? Vive en la capital ?</i>
E	No
P	<i>En qué ciudad ?</i>
E [Transcription phonétique du nom propre]	<i>Se llama Pacadadji</i>
P	<i>Y te gusta ?</i>
E	No
P	<i>Puedes deletrear tu nombre por favor ? Deletrear es decir las letras.</i>
E	<i>D j e l e b a</i>
Partie II de l'épreuve	
P	<i>Bien. Pasamos a la segunda etapa, y tienes que hacerme preguntas.</i>
E	<i>Como es Barcelona ?</i>
P	<i>Barcelona es una ciudad muy bonita.</i>
E	<i>Bien. Donde es la dirección ?</i>
P	<i>La dirección de que ? Mi dirección ?</i>
E	<i>Si</i>
P	<i>Yo vivo en la calle Jacques, en Paris</i>
E	Que hace en música ?
P	<i>Yo nada</i>
E	Porque el gustos ?
P	No comprendo
E	Que es gusto ?
P	<i>Me gusta leer, me gusta el espanol, me gusta viajar</i>
E	Gustate que la musica ?
P	Si, me gusta la musica.
E	Que es baloncesto ?
P	Le basket
E	<i>Quien vi... non.. cuanto... no</i>
P	Que significa « vivir » en francés ? (...) Habiter. Pregunta por fin.
E	Donde es vivir ?
P	<i>Vivo en Paris</i>
Partie III de l'épreuve	
P	<i>Pasamos a la tercera etapa. Pasemos un dialogo. Somos dos amigos y tenemos que comprar un móvil. Vale. Vamos. Holà. Que Tal ? Como estas ?</i>
E	<i>Bien. Y tu ?</i>
P	<i>Muy bien. Qué hacemos ?</i>
E	<i>Euh xx</i>
P	<i>Vamos a comprar un movil, necesitas un móvil ? Comprendes, un móvil ? Mira, un móvil. Vamos a comprar un móvil ?</i>
E	Si

P	Que móvil te gusta ?
E	El primero
P	Casi ochocientos euros ? Es muy caro no ?
E	Si
P	Que te parece el Huawei ? Mira, es mas barato, no ?
E	Es bien. Cuanto...
P	Cuanto cuesta ?
E	No lo se
P	No lo sabes ? Así, que vamos a comprar ? El Iphone o el Huawei ?
E	El Huawei
P	Vale. Gracias.
E	De nada
P	A...
E	Adios

Les deux élèves révèlent des niveaux de langue et de compréhension très différents.

Le garçon paraît très sérieux et d'un bon niveau. Il récite plutôt mécaniquement au début, mais gagne en assurance au fil de l'entretien. Certes, il fait des erreurs de tournures, de vocabulaire ou de grammair, mais se montre aussi capable de se reprendre et se corriger immédiatement.

L'échange en deuxième partie de l'épreuve n'a pas pu être appris par cœur. Le débit est plus lent, l'élève cherche son vocabulaire, pour qualifier la couleur des cheveux (*amarillo*, par exemple). Il hésite entre les deux formes du verbe être en espagnol, *ser* et *estar*. Il connaît donc l'existence d'une distinction entre les deux. Il persévère. Il revient trois fois sur le verbe *gustar* qu'il a du mal à employer correctement. Dans la deuxième partie de l'entretien, il propose des phrases relativement longues et rend la situation crédible, vivante.

La fille, en revanche, manque beaucoup de vocabulaire (le nez, le domicile). Elle répond souvent par oui ou par non. Elle demande la traduction d'un mot clé de l'énoncé : « *baloncesto* » et ne semble pas savoir dire « *Adios* », spontanément. Le second échange est donc bien plus pauvre que le premier.

Dans les deux cas, l'enseignant est bienveillant. Il invite à détailler « *Como se llaman ?* » (Comment s'appellent-ils ?), « *Y cuantos anos tiene Mussa ?* » (Quel âge a Mussa ?), « *Me has dicho que te gusta espanol. Porque ?* » (Tu m'as dis que tu aimais l'espagnol : pourquoi ?).

Il ne donne pas la définition d'un mot inconnu (*asignatura*, matières, disciplines), mais donne des exemples qui permettent à l'élève de le comprendre et d'enchaîner.

Il ne corrige pas (*ocho*, plutôt que *ochen*) mais pose une autre question qui appellera une réponse par un chiffre. Il indique lorsqu'il ne comprend pas afin que l'élève reformule. Il invite la collégienne à demander de l'aide : « *Que significa « vivir » en francés ? (...) Habiter. Pregunta por fin* » « *Cuánto cuesta ?* ».

Cependant un malentendu demeure. La jeune fille a sans doute voulu demander quel genre de musique aime le professeur. Mais la phrase est incorrecte et l'enseignant répond simplement qu'il apprécie la musique.

La forme de l'oral proposée donne l'occasion aux élèves de s'entraîner à l'avance, peut-être y compris entre eux. Le protocole de l'examen est en effet immuable et des situations de deuxième partie peuvent s'inventer aisément si l'on veut réviser entre pairs. En dépit des difficultés, l'épreuve ne

semble pas décourageante. Elle permet à l'élève de se confronter au réel de l'examen. Le collégien repartira avec une évaluation précise. La grille de notation propose en effet des items nombreux et des demi-points. Très détaillée, est-elle si facile à utiliser pour l'enseignant ?

ORAUX DE LANGUES											
Nom :		Prénom :		Classe :							
GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE										/50	
Partie 1 : Présentation et entretien dirigé.										/20	
Peut se présenter et parler de soi.	0	1	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6
Peut répondre à des questions personnelles simples, lentement et clairement formulées.	0	1	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	5.5	6
Peut faire une description brève et élémentaire d'un événement ou d'une activité. Peut expliquer en quoi une chose lui plaît ou lui déplaît.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Peut épeler un mot courant comme son nom ou son prénom.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				
Partie 2 : Échange d'information.										/5	
Peut poser des questions personnelles simple sur des sujets familiers et concrets et manifester le cas échéant qu'il/elle a compris la réponse.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Partie 3 : dialogue simulé.										/10	
Peut demander ou donner quelque chose à quelqu'un, comprendre ou donner des instructions simples sur des sujets concrets de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Pour l'ensemble des 3 parties :										/15	
Lexique (étendue)/correction lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés relatifs à des situations concrètes.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Morphosyntaxe/correction grammaticale Peut utiliser de façon limitée des structures très simples.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Maîtrise du système phonologique Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5

Pour être formatrice, l'épreuve nécessite un feed-back, voire des indications de remédiation. Dans le cas présent, tous les candidats entendus ne sont pas les élèves de l'examineur seulement. Un retour devra donc être aussi proposé au collègue.

Domaines concernés du Socle et compétences travaillées

- **Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)**

- **Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral (...).**

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. (...) Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales (...). Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis. Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture. (...)

- **Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère (...)**

(...) Il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral (...) de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases (...).

- Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il gère les étapes d'une production, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; (...)

Il sait identifier (...) mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. (...)

- Coopération et réalisation de projets

(...) L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. (...)

Conclusion

Le rapport 2020 de l'observatoire des pratiques en éducation prioritaire est destiné en priorité aux formateurs. Leur accompagnement sera en effet fortement sollicité à l'approche de l'épreuve de baccalauréat dite du « Grand Oral » qui sera organisée pour la première fois en juin 2021.

Notre travail a été réalisé grâce à la collaboration de quarante observateurs. L'effectif est important, à hauteur de l'enjeu, « penser l'oral » afin de produire des ressources et des repères de progressivité, à destination des équipes des réseaux. L'observatoire leur propose également une méthode de recueil de *verbatim* à analyser. S'ils le souhaitent, les formateurs pourront la transposer dans leur travail avec les professeurs. Ils pourront la mettre en œuvre, à leur tour, dans le cadre d'une réflexion collective sur leurs pratiques.

Le sujet d'étude nous a été confié par Monsieur le Recteur de l'académie de Créteil. Nous le remercions vivement pour sa confiance renouvelée. Toute notre gratitude s'adresse également à Mme Sylvie PLANE. En formation, elle a accepté de démêler pour nous l'écheveau « oral » et ses enjeux. Elle a initié nos regards aux observables d'une séance. Nous l'en remercions chaleureusement.

Modestement, notre travail a pour but de promouvoir une réflexion sur les pratiques pédagogiques au service de l'équité scolaire et de la réussite de tous.

Or, qu'avons-nous constaté ?

L'oral représente un temps considérable, de 30 à 75 % d'une séance de classe, selon les élèves. Leur estimation la plus fréquente avoisine les 50 %.

Si des disciplines sont souvent citées comme « matières à oral », le français, les langues vivantes, l'EMC, l'histoire géographie à moindre degré, jamais cette liste ne recueille l'unanimité. En vérité, c'est la pratique de l'enseignant qui fait la différence. Dans certains réseaux, les mathématiques, la technologie ou la physique chimie sont identifiées à un oral plus actif qu'ailleurs. *A contrario*, des élèves, voire des pilotes, parfois se plaignent d'un excès d'écrits dans des disciplines « attendues » à l'oral.

Pourtant, si l'on parle beaucoup, les élèves s'expriment parfois très peu.

Des pilotes ont plusieurs fois souligné le paradoxe d'une participation fortement demandée, mais aussi très appréhendée. La parole en continu des élèves se trouve alors réduite à la portion congrue. La nécessité d'avancer dans les programmes, mais aussi la crainte aussi de ne pas pouvoir contrôler une parole laissée libre, sont ainsi des obstacles majeurs à l'expression orale de tous les élèves.

L'oral prend donc du temps, mais il s'agit souvent de l'oral de l'enseignant. C'est dans les interstices de sa parole que l'élève qui participe alors s'exprime. Mais de son aveu même, l'oral du professeur n'est guère préparé comme tel. Son objectif vise plutôt une notion au programme et l'oral advient « au fil de l'eau » sans que l'enseignant ait déterminé à l'avance un temps de parole. L'oral est alors un outil d'enseignement et non pas un objet d'apprentissage. Le cours est souvent dialogué. Dans le questionnement de l'enseignant, l'élève propose sa réponse. Il suit, ou non, comprend, ou non. L'active participation de quelques-uns peut donner l'illusion d'un apprentissage réussi. Mais le

dynamisme des uns peut condamner les autres à un mutisme résigné, en dépit des sollicitations de l'enseignant.

En îlots pour réaliser une tâche, les interactions entre élèves sont souvent très limitées. Ils s'efforcent de ne soutenir qu'une prestation orale, celle du camarade qui présentera le travail. On est attentif au contenu, guère à la forme orale. L'assentiment de l'enseignant est recherché, et non pas les formulations qui pourraient expliciter ou mettre en valeur le propos, au bénéfice de tous.

D'autres paradoxes sont remarquables.

À l'oral, certaines performances sont attendues, quant à la forme et quant au fond. Mais le lexique ou les structures du langage ne sont pas systématiquement apportés en amont, dans le champ du discours à produire. L'élève manquera donc de vocabulaire et de clarté à dire.

Surtout, il y a peu de moments de feed-backs et de métacognition. L'oral est donc trop peu un outil pour penser, s'approprier, s'améliorer. L'observation a montré qu'il est rarement objet d'apprentissage en cours. Certains enseignants ne le conçoivent qu'en projet. L'un d'eux l'a pourtant exprimé au fil de la discussion : ce qui est réalisé alors pourrait l'être aussi en classe au quotidien. Mais cela suppose que l'enseignant s'y autorise et conçoive le programme comme une invitation à travailler des compétences, plutôt que comme une injonction à épuiser son contenu didactique.

Cependant, cette liberté de l'enseignant existe. Elle s'accompagne souvent de l'ambition de voir l'élève gagner en maîtrise pour s'émanciper. En retour, la classe se mobilise avec sérénité.

De tels moments montrent des élèves s'interroger, coopérer pour produire un oral, et non pas une production écrite à verbaliser. Ils ont des consignes précises qui ont été reformulées. Leur enseignant s'est tu après les avoir indiquées. Mais il se déplace pour accompagner les élèves en difficultés. Il questionne et met en discussion.

Il a prévu un temps suffisant pour la restitution. Elle suscite une analyse critique bienveillante de la part de pairs. Avec leur professeur, ils ont établi à l'avance des critères de réussite, tous explicités. Le sens et la spécificité de l'exercice par et pour l'oral ont été exprimés et compris.

Le professeur n'a plus guère à contrôler. Il a instauré des règles, a enseigné en amont, apporté le vocabulaire et les documents nécessaires. Son langage est modélisant, a banni les digressions. Il a ritualisé des moments de production : l'oral prend corps pour les élèves.

Si un genre est particulièrement visé, comme l'interview et l'exposé, le professeur fractionne les compétences à acquérir. L'exercice n'est pas à faire à la maison et l'élève, en classe, s'exerce à plusieurs reprises avant l'évaluation des compétences orales visées. Elles sont connues de tous. Elles sont spécifiquement commentées sur les bulletins scolaires et auprès des familles.

De telles pratiques paraissent difficiles à mettre en œuvre lorsque le *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture* n'est pas intégré. Avec le *Référentiel de l'éducation prioritaire*, il propose des entrées dans les programmes. Ces derniers offrent alors l'occasion d'atteindre des objectifs souvent transversaux. La maîtrise de l'oral en contextes en fait partie.

Viser cette maîtrise est une urgence pour des élèves qui, accents mis à part, méconnaissent le caractère profondément discriminatoire de l'oral. Pour beaucoup, et des plus investis, préparer un écrit très rédigé pour le dire, adopter une certaine tenue vestimentaire et un certain registre de langue, suffiront à la réussite. Souvent vraie au DNB, elle est moins assurée à des examens ultérieurs ou à l'issue d'entretiens professionnels.

Penser l'oral est un impératif dans la lutte contre les inégalités scolaires.

De nombreux professeurs des écoles maternelles ont en ce domaine une expertise peu partagée. L'écrit relègue l'oral au second plan, parfois dès le CP. Pourtant l'oral est toujours à construire, hors et dans son tissage avec l'écrit, dans un paradigme des apprentissages plutôt que de l'enseignement.

Seul un collectif enseignant peut y parvenir pour tous les élèves d'un réseau. Nous n'ignorons pas le temps à passer à l'inventaire et à la réflexion sur les pratiques. Mais nous n'oublions pas non plus la sécurité, le mieux-être que les professeurs et leurs élèves peuvent en retirer.

La mise en œuvre de paliers de progressivité sur l'oral peut s'appliquer à différentes conduites discursives des élèves : raconter, décrire, expliquer, définir, reformuler, argumenter, démontrer, justifier, débattre, résumer, synthétiser, prescrire. Plusieurs activités langagières – nommer, qualifier, opposer, rapprocher, catégoriser – permettront sans doute leur développement.

Notre rapport a ainsi l'ambition de s'inscrire dans le réel de la classe afin de mieux servir les formateurs et, par leur intermédiaire, les enseignants. Nous les remercions de nous avoir reçus et accueillis dans leurs classes. Notre synthèse n'est riche que des expériences qu'ils nous ont offertes et des témoignages que nous ont livrés les familles, les élèves, les pilotes et autres personnels de la communauté éducative. À eux tous, nous dédions ce travail.

Annexes

Annexe 1. LES RÉSEAUX VISITÉS EN 2019-2020

DÉPARTEMENT	NOM ET STATUT DU RÉSEAU	COMMUNE
Seine-et-Marne	REP Beaumarchais	Meaux
Seine-et-Marne	REP Pierre Brossolette	Melun
Seine-Saint-Denis	REP+ Jean Vigo	Épinay-sur-Seine
Seine-Saint-Denis	REP+ Iqbal Masih	Saint-Denis
Seine-Saint-Denis	REP+ Paul Painlevé	Sevran
Seine-Saint-Denis	REP+ Robert Doisneau	Clichy-sous-Bois
Seine-Saint-Denis	REP Georges Braque	Neuilly-sur-Marne
Seine-Saint-Denis	REP Pierre Brossolette	Bondy
Val-de-Marne	REP Eugène Chevreul	L'Haÿ-les-Roses
Val-de-Marne	REP Pierre Brossolette	Villeneuve-Saint-Georges

Annexe 2. LA CHARTE DE L'OBSERVATOIRE



Créteil, le 26 septembre 2019

CHARTRE DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Identité :

L'observatoire des pratiques en éducation prioritaire est un groupe de travail et de réflexion sur les Réseaux de l'Éducation Prioritaire (REP et REP+). Il entend les accompagner dans leur recherche d'amélioration du climat scolaire, des apprentissages, et de l'ambition des élèves. Il participe ainsi à l'objectif de réduction des inégalités scolaires qui est au cœur de la politique d'éducation prioritaire. Il est placé sous l'autorité de M. le Recteur de l'académie de Créteil.

Son champ d'action s'étend à l'Éducation prioritaire dans les trois départements de l'académie de Créteil, la Seine-et-Marne, la Seine-Saint-Denis et le Val-de-Marne.

Il a pour objectifs de :

- croiser les regards de personnes issues d'horizons professionnels différents sur les Réseaux de l'Éducation Prioritaire
- Faire un état des lieux sur une problématique donnée
- recueillir, mutualiser et valoriser certaines pratiques de terrain
- générer une dynamique de questionnements parmi les acteurs des réseaux
- expliciter les enjeux du référentiel de l'Éducation prioritaire,
- proposer, dans un rapport annuel, des pistes opérationnelles d'amélioration sur le ou les thèmes qui ont fait l'objet des observations.

Ses membres sont issus :

- de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN)
- de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)
- des Directions des Services de l'Éducation Nationale (DSDEN)
- de la Délégation Académique à l'Action Culturelle (DAAC)
- de la Direction Académique au Numérique Éducatif (DANE)
- de l'Inspection du premier et du second degré
- de la Cellule Académique de Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation (CARDIE)
- du Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de Voyageurs (CASNAV)
- de l'Université et de la recherche
- des personnels de formation académique
- de la direction d'établissements du second degré
- des fédérations de parents d'élèves
- des conseils départementaux
- de services préfectoraux (éducation prioritaire, politique de la ville)
- d'associations à vocation culturelle ou humanitaire.

Déontologie :

Les membres de l'Observatoire s'engagent

- à respecter la libre expression de tous leurs interlocuteurs
- à favoriser une écoute attentive des acteurs
- à respecter la confidentialité des échanges
- à faire preuve de neutralité et d'impartialité
- à partager cette charte avec tous les acteurs éducatifs concernés.

Annexe 3. PROTOCOLE DE VISITE DE L'OBSERVATOIRE (2019-2020)



Créteil, le 4 octobre 2019

PROTOCOLE DE VISITE DE L'OBSERVATOIRE DES PRATIQUES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

Le thème retenu pour l'observation est

L'oral en Éducation prioritaire : pour une réduction des inégalités scolaires

« Comprendre, s'exprimer (...) », « communiquer et argumenter à l'oral de façon claire et organisée ; adapter son niveau de langue et son discours à la situation, (...) écouter et prendre en compte ses interlocuteurs », être capable d'« effectuer une prestation » orale, pouvoir « exprimer ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. (...), apprendre à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence » : telles sont, concernant l'oral, les compétences à développer au cours de la scolarité obligatoire des élèves. Elles sont énumérées dans les domaines 1, 2 et 3 du Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Les instructions ou programmes officiels soulignent la place de l'oral dans les apprentissages. Les repères annuels de progression précisent les niveaux de maîtrise attendus.

En effet, l'enfant apprend à parler hors de l'École. Bientôt, l'oral signe une identité et une appartenance sociale. Pour qui l'écoute ou l'entend, l'oral suscite d'emblée des représentations, dans l'immédiateté des propos tenus. À l'École, il revêt des formes spécifiques ou implicites. L'oral ajourne le recul que permet l'écrit. Mal maîtrisé, celui-là, sur le champ, stigmatise.

Il appartient donc à l'École, a fortiori en éducation prioritaire, de promouvoir des pratiques orales pour la réussite de tous les élèves. Garantir à chacun l'acquisition d'une plasticité langagière suffisamment bonne est plus que jamais une condition de l'égalité et de l'intégration à une société de relations, de services et de travail plus souvent collaboratif.

C'est pourquoi les questions suivantes guideront l'observation du réseau :





L'Observatoire explorera donc, dans toutes leurs dimensions, les interactions entre les acteurs de la sphère éducative, sur ces questions. Nous laissons aux pilotes du réseau visité le soin d'organiser un **programme sur une journée entière** (de 8 h 30 ou 9 h à 17 h ou 17 h 30). Il permettra des observations susceptibles de traiter ces questions aussi bien dans le premier que dans le second degré. Ce programme s'inscrit dans le fonctionnement habituel du réseau, des apprentissages en cours et tiendra compte des demandes exprimées ci-après.

AVANT LA VISITE

Il conviendrait que le réseau veuille bien nous communiquer * :

- > **tout document existant, qu'il jugera utile, en lien avec ces questions**, et notamment avec des projets ou expérimentations réalisés ;
- > **les autorisations d'enregistrement de l'image/de la voix** nécessaires pour rendre compte du travail des élèves et de leurs enseignants dans le rapport final de l'observatoire. À cette fin, des formulaires en ligne sont disponibles à :
https://eduscol.education.fr/internet-responsable/fileadmin/user_upload/boite_a_outils/Autorisation-captation-image-majeur_2017.pdf
https://eduscol.education.fr/internet-responsable/fileadmin/user_upload/boite_a_outils/Autorisation-captation-image-Mineur.pdf
https://eduscol.education.fr/internet-responsable/fileadmin/user_upload/boite_a_outils/Autorisation-captation-image-mater_2017.pdf
- > **le programme**, avec l'organisation horaire de la journée, **au moins trois jours ouvrables à l'avance**.

LA VISITE

Elle permettra d'observer :

- > l'ordinaire de la classe dans différentes disciplines, dans le premier comme dans le second degré ;
- > le cas échéant, des ateliers liés à la réalisation d'un projet ;
- > éventuellement des moments de travail et d'échanges durant les Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), en Devoirs faits, au CDI, ou dans le cadre de séances de Vie de classe ou de Conseils d'élèves.

Elle permettra de rencontrer dans la mesure du possible :

- > **des parents**, au moins trois, notamment (mais pas seulement) des délégués élus des premier et second degrés et des parents impliqués dans des projets particuliers liés à la problématique d'observation. Des parents allophones sont les bienvenus, ces derniers pouvant être accompagnés d'un traducteur si besoin ;
- > **des élèves**, deux élèves par cycle ou par niveau dans les premier et second degrés et notamment des jeunes allophones ;
- > **des enseignants**, huit environ issus des écoles et du collège, et représentatifs des différentes disciplines littéraires et scientifiques. Parmi eux, seront bienvenus des professeurs documentalistes et des professeurs enseignant en UPE2A ou accueillant des élèves allophones en classe, en inclusion ;
- > **les pilotes du réseau** : Principal, IEN, IA-IPR référent éventuellement, voire un ou des directeurs d'école et, si possible, le coordonnateur ;
- > **le Conseiller Principal d'Éducation, des Assistants d'Éducation, des Assistants Pédagogiques, le Psychologue de l'Éducation Nationale** ;
- > **des personnes de la communauté éducative** qui prendraient part à des projets ou à des actions relatives à l'objet de la visite ;
- > **des partenaires des collectivités territoriales ou des associations** si et seulement s'ils sont engagés dans un projet de production orale des élèves.



Nota Bene :

- > L'ensemble des observateurs de la journée (jusqu'à 7 personnes) pourra se scinder en **deux groupes (au plus)** pour des observations de classe ou entretiens simultanés.
- > Il conviendra de ménager **un temps suffisant pour les entretiens** - de 45 à 55 minutes - hormis pour les très jeunes élèves (en Maternelle, notamment).
- > **En fin de journée**, une brève rencontre avec les pilotes ou autres personnels encore présents sera organisée afin de conclure la journée. Ensuite, une salle sera mise à disposition pour un temps de concertation des observateurs seuls.

* pour les envois numériques : Martine.Amable@ac-creteil.fr

* pour les envois postaux : Martine AMABLE, chargée de mission éducation prioritaire, Rectorat de l'académie de Créteil, 12 rue Georges Enesco, bâtiment B, 8ème étage, bureau 811, 94000 - CRÉTEIL.

Annexe 4. LISTE DES SIGLES UTILISÉS

AED : assistant d'éducation

AP : assistant pédagogique

AVS-CO : Auxiliaire de Vie Scolaire Collectif.

CP : cours préparatoire

CPE : conseiller principal d'éducation

CE1 : cours élémentaire première année

CE2 : cours élémentaire seconde année

CM1: cours moyen première année

CM2 : cours moyen seconde année

DNB : diplôme national du brevet

EMC : enseignement moral et civique

EMI : éducation aux médias et à l'information

EP : éducation prioritaire

EPS : éducation physique et sportive

ESPÉ : école supérieure du professorat et de l'éducation

IA-IPR : inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional

IEN : inspecteur de l'Éducation nationale (pour le Premier degré, sauf mention complémentaire)

MDL : maîtrise de la langue

PPCR : parcours professionnels, carrières et rémunérations. Protocole d'évaluation et d'accompagnement des enseignants.

REP : réseau d'éducation prioritaire

REP+ : réseau d'éducation prioritaire +

SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté

SVT : sciences de la vie et de la terre

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

UPE2A : unité pédagogique pour élèves allophones

Annexe 5. L'ORAL DANS LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES, DE COMPÉTENCES ET DE CULTURE (extraits, passages soulignés par nous)

NOR : MENE1506516D
Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015
MENESR - DGESCO A1-2

« Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans. Il correspond pour l'essentiel aux enseignements de l'école élémentaire et du collège qui constituent une culture scolaire commune. Précédée pour la plupart des élèves par une scolarisation en maternelle qui a permis de poser de premières bases en matière d'apprentissage et de vivre ensemble, la scolarité obligatoire poursuit un double objectif de formation et de socialisation. Elle donne aux élèves une culture commune, fondée sur les connaissances et compétences indispensables, qui leur permettra de s'épanouir personnellement, de développer leur sociabilité, de réussir la suite de leur parcours de formation, de s'insérer dans la société où ils vivront et de participer, comme citoyens, à son évolution. Le socle commun doit devenir une référence centrale pour le travail des enseignants et des acteurs du système éducatif, en ce qu'il définit les finalités de la scolarité obligatoire et qu'il a pour exigence que l'École tienne sa promesse pour tous les élèves.

Le socle commun doit être équilibré dans ses contenus et ses démarches :

- il ouvre à la connaissance (...);
- il fournit une éducation générale ouverte et commune à tous (...);
- il favorise un développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure ;
- il développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ; (...)
- il donne aux élèves les moyens de s'engager dans les activités scolaires, d'agir, d'échanger avec autrui, de conquérir leur autonomie et d'exercer ainsi progressivement leur liberté et leur statut de citoyen responsable.

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs (...). Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde.

(...) Il s'agit de contribuer au succès d'une école de la réussite pour tous, qui refuse exclusions et discriminations et qui permet à chacun de développer tout son potentiel par la meilleure éducation possible.

La logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève (...) Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève. Pour favoriser cette maîtrise, des stratégies d'accompagnement sont à mettre en œuvre dans le cadre

de la classe, ou, le cas échéant, des groupes à effectifs réduits constitués à cet effet.

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer (...)

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit.

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. (...)

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture.

Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. (...)

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale.

Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques (...)).

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

L'élève (...) lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses. (...)

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. (...) Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Domaine 2 : les méthodes et outils pour apprendre

Ce domaine a pour objectif de permettre à tous les élèves d'apprendre à apprendre, seuls ou collectivement, en classe ou en dehors, afin de réussir dans leurs études et, par la suite, se former tout au long de la vie. Les méthodes et outils pour apprendre doivent faire l'objet d'un apprentissage explicite en situation, dans tous les enseignements et espaces de la vie scolaire.

En classe, l'élève est amené à résoudre un problème, comprendre un document, rédiger un texte, prendre des notes, effectuer une prestation ou produire des objets. Il doit savoir apprendre une leçon, rédiger un devoir, préparer un exposé, prendre la parole, travailler à un projet, s'entraîner en

choisissant les démarches adaptées aux objectifs d'apprentissage préalablement explicités. Ces compétences requièrent l'usage de tous les outils théoriques et pratiques à sa disposition, la fréquentation des bibliothèques et centres de documentation, **la capacité à utiliser de manière pertinente les technologies numériques pour** faire des recherches, accéder à l'information, la hiérarchiser et **produire soi-même des contenus**.

La maîtrise des méthodes et outils pour apprendre développe l'autonomie et les capacités d'initiative ; elle favorise l'implication dans le travail commun, l'entraide et la coopération.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Organisation du travail personnel

L'élève se projette dans le temps, anticipe, planifie ses tâches. Il **gère les étapes d'une production**, écrite ou non, mémorise ce qui doit l'être.

Il comprend le sens des consignes ; il sait qu'un même mot peut avoir des sens différents selon les disciplines.

(...) Il sait identifier un problème, s'engager dans une démarche de résolution, mobiliser les connaissances nécessaires, analyser et exploiter les erreurs, mettre à l'essai plusieurs solutions, accorder une importance particulière aux corrections. (...)

Coopération et réalisation de projets

L'élève travaille en équipe, partage des tâches, **s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus**.

Il apprend à gérer un projet (...)

L'élève sait que la classe, l'école, l'établissement sont des lieux de collaboration, d'entraide et de mutualisation des savoirs. Il aide celui qui ne sait pas comme il apprend des autres. (...)

Médias, démarches de recherche et de traitement de l'information

(...) L'élève (...) comprend les modes de production (...).

L'élève apprend à utiliser avec discernement les outils numériques de communication et d'information qu'il côtoie au quotidien (...) Il développe une culture numérique.

Il identifie les différents médias (presse écrite, audiovisuelle et Web) et en connaît la nature. Il en comprend les enjeux et le fonctionnement général afin d'acquérir une distance critique et une autonomie suffisantes dans leur usage.

Outils numériques pour échanger et communiquer

L'élève sait mobiliser différents outils numériques pour créer des documents intégrant divers médias et les publier **ou les transmettre, afin qu'ils soient consultables et utilisables par d'autres**. Il sait réutiliser des productions collaboratives pour enrichir ses propres réalisations, dans le respect des règles du droit d'auteur.

L'élève utilise les espaces collaboratifs et apprend à communiquer notamment par le biais des réseaux sociaux dans le respect de soi et des autres. (...)

Domaine 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'École (...) permet à l'élève de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome, à participer activement à l'amélioration de la vie commune et à préparer son engagement en tant que citoyen. (...)

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Expression de la sensibilité et des opinions, respect des autres

L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis.

Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser.

L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

La règle et le droit

L'élève comprend et respecte les règles communes, notamment les règles de civilité, au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement, qui autorisent et contraignent à la fois et qui engagent l'ensemble de la communauté éducative. Il participe à la définition de ces règles dans le cadre adéquat. (...)

L'élève est attentif à la portée de ses paroles et à la responsabilité de ses actes.

Il fonde et défend ses jugements en s'appuyant sur sa réflexion et sur sa maîtrise de l'argumentation. Il comprend les choix moraux que chacun fait dans sa vie ; il peut discuter de ces choix ainsi que de quelques grands problèmes éthiques liés notamment aux évolutions sociales, scientifiques ou techniques.

L'élève vérifie la validité d'une information et distingue ce qui est objectif et ce qui est subjectif. Il apprend à justifier ses choix et à confronter ses propres jugements avec ceux des autres. Il sait remettre en cause ses jugements initiaux après un débat argumenté, il distingue son intérêt particulier de l'intérêt général. Il met en application et respecte les grands principes républicains.

Responsabilité, sens de l'engagement et de l'initiative

L'élève (...) comprend en outre l'importance de s'impliquer dans la vie scolaire (actions et projets collectifs, instances), d'avoir recours aux outils de la démocratie (ordre du jour, compte rendu, votes notamment) et de s'engager (...).

Domaine 4 : les systèmes naturels et les systèmes techniques (...)

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Démarches scientifiques

L'élève sait mener une démarche d'investigation. Pour cela, il décrit et questionne ses observations ; il prélève, organise et traite l'information utile ; il formule des hypothèses, les teste et les éprouve ;

il manipule, explore plusieurs pistes, procède par essais et erreurs ; il modélise pour représenter une situation ; il **analyse, argumente, mène différents types de raisonnements** (par analogie, déduction logique...) ; il **rend compte de sa démarche. Il exploite et communique les résultats de mesures ou de recherches en utilisant les langages scientifiques à bon escient.** (...)

L'élève pratique le calcul, mental et écrit, exact et approché, il estime et contrôle les résultats, notamment en utilisant les ordres de grandeur. (...)

Domaine 5 : les représentations du monde et l'activité humaine

Ce domaine est consacré à la compréhension du monde que les êtres humains tout à la fois habitent et façonnent. (...)

Ce domaine (...) implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

L'espace et le temps

L'élève identifie ainsi les grandes questions et les principaux enjeux du développement humain (...). Il comprend également que les lectures du passé éclairent le présent et permettent de l'interpréter. (...)

Organisations et représentations du monde

(...) **Il exprime à l'écrit et à l'oral ce qu'il ressent face à une œuvre littéraire ou artistique ; il étaye ses analyses et les jugements qu'il porte sur l'œuvre ; il formule des hypothèses sur ses significations et en propose une interprétation en s'appuyant notamment sur ses aspects formels et esthétiques. Il justifie ses intentions et ses choix expressifs, en s'appuyant sur quelques notions d'analyse des œuvres.** (...)

Pour mieux connaître le monde qui l'entoure comme pour se préparer à l'exercice futur de sa citoyenneté démocratique, **l'élève pose des questions et cherche des réponses** en mobilisant des connaissances (...) »

Annexe 6. BIBLIOGRAPHIE

Dictionnaires, encyclopédies

LEGOUVÉ Ernest Wilfrid, 1880, *Lecture à haute voix* in *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire* de Ferdinand Buisson. Paris, Librairie Hachette, 1880.

Cité en ligne à <https://www.samuelhuet.com/paid/43-melanges/465-ewleg.html>

REUTER Yves, COHEN-AZRIA Cora, DAUNAY Bertrand, DELCAMBRE Isabelle, LAHANIER-REUTER Dominique, 2013. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, Louvain-la-Neuve, éditions De Boeck Supérieur.

Ouvrages ou articles

BAKHTINE Mikhaïl, 1984. *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.

HAGÈGE Claude, 1987. *L'Homme de paroles : contribution linguistique aux sciences humaines*, Paris, Gallimard, collection Folio Essais, n° 49.

NONNON Elisabeth, 1992. *L'oral : un fantôme omniprésent, ou un cadavre encombrant pour la didactique ?* in *Innovations* n°23-24, CRDP de LILLE, pp. 9-22.

HALTÉ Jean-François. *La didactique du français*, 1992, Paris, PUF, collection *Que sais-je ?*

GOODY Jack. *Entre l'oralité et l'écriture*, 1994, Paris, PUF

BRUNER Jérôme, 1996, *L'éducation, entrée dans la culture - Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*, Paris, Retz éditions.

CHARMEUX Eveline, 14 juin 2000. *Ap-prendre la parole : l'oral aussi, ça s'apprend*, collection « l'école en questions », Toulouse, SEDRAP éditions.

MAURER Bruno, 2001. *Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, Paris, Bertrand Lacoste éditeur.

BUCHETON Dominique et CHABANNE Jean-Charles, 2002. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.

CHISS Jean-Louis. 2003. *Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif*, in *Les Actes de la DESCO*.

WAQUET Françoise, 2003. *Parler comme un livre*, Paris, Albin Michel.

GARCIA-DEBANC et PLANE Sylvie, janvier 2004. *Comment enseigner l'oral l'école primaire ?* Lyon, ENS éditions, collection Hâtier pédagogie.

NONNON Elisabeth, 2004. *Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ?*, in *Le Français Aujourd'hui* n°146, 2004/3, pp.75-84.

COLETTA Jean-Marc, octobre 2004. *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*, collection « Psychologie sciences humaines », Ixelles, Mardaga éditeur.

LE MANCHEC Claude, 2005. *L'expérience narrative à l'école maternelle*, Lyon, INRP.

BOISSEAU Philippe, 2005. *Enseigner la langue orale en maternelle*, Paris, Retz éditeur & CRDP de l'académie de Versailles.

BENTOLILA, Alain, Janvier 2007, *Le Verbe contre la barbarie - Apprendre à nos enfants à vivre ensemble*, Paris, éditions Odile Jacob. Lire notamment le chapitre "Quand les mots viennent à manquer" pp.109-127.

BILLOUET Pierre, TOUZEAU Anne, HUSSON Laurent, LAMARRE Jean-Marc, DEPIERRE, Roland, 2007. *Débattre - Pratiques scolaires et démarches éducatives*, collection "Savoir et formation", Paris, L'Harmattan éditeur.

PLANE Sylvie et GARCIA-DEBANC Claudine, 2007. *L'oral : un objet qui se dérobe à l'analyse. Difficultés méthodologiques pour l'étude de l'oral dans les recherches en didactique du français langue première*, in *La lettre de l'AIRDF* n° 40, 2007/1 pp. 20-25.

CHARTRAND Suzanne-G, 2008. *Progression dans l'enseignement du français langue première au secondaire québécois. Répartition des genres textuels, des notions, des stratégies et des procédures à enseigner de la 1re à la 5e secondaire*, in *Québec français*, hors série.

GADET Françoise & GUERIN Emmanuelle, mars 2008. *Le couple oral/écrit dans une sociolinguistique à visée didactique*, in *Le Français aujourd'hui*, n° 162, p. 21-27, Paris, Armand Colin éditeur.

BERTUCCI Marie-Madeleine, 2008. *Quelles descriptions de la langue parlée à l'école ?*, in *Le Français aujourd'hui* n°162 p. 59-70, Paris, Armand Colin éditeur.

PAUGAM Serge, 2008. *Le lien social*, Paris, Presses Universitaires de France (PUF)

RISPAIL Marielle (dir.), 2009. *Apprendre à parler, parler pour apprendre. L'oral à l'école primaire*, Nice, CRDP de Nice éditeur.

LAPARRA Marceline & MARGOLINAS Claire, 2012. *Oralité, littératie et production des inégalités scolaires*, in *Le Français aujourd'hui*, n° 177, p. 55-65, Paris, Armand Colin éditeur.

LANGLOIS Roberte, 2012. *Les précurseurs de l'oralité scolaires en Europe : De l'oral à la parole vivante*, Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre.

DUMORTIER Jean-Louis, DISPY Micheline & VAN BEVEREN Julien, 2012. *Explorer l'exposé : s'informer et écrire pour prendre la parole en classe, de la fin du primaire à la fin du secondaire*, Namur, Presses universitaires de Namur.

PÉGAZ-PAQUET Anne, février 2013. *Et si on parlait pour écrire ?*, in *Le Français Aujourd'hui* n°181 2013/2, pp. 25-35, Paris, Armand Colin éditeur.

LAFONTAINE Lizanne, 2013. *Enseigner l'oral, c'est possible*, Montréal (Québec), Chenelière Éducation éditeur.

NONNON Elisabeth, 2014. *Langage oral et inégalités scolaires*. Propos recueillis et mis en forme par DAVID Jacques, in *Le Français aujourd'hui*, n° 185 2014/2, pp. 17-24, Paris, Armand Colin éditeur.

BAUTIER Elisabeth., LAGOUEYTE I., 2014. *La langue et le langage en maternelle pour apprendre et devenir élève*, in *Construire le goût d'apprendre à l'école maternelle* sous la direction de

PASSERIEUX Christine, Lyon, éditions Chronique sociale.

ROUBA Hassan et BERTOT Florence (dir.), 2015. *Didactique et enseignement de l'oral*, Paris, Publi-book éditions.

BRUNO Françoise, DIDIERLAURENT Isabelle, CRÉTÉ Mathias, CORBUCCI Jean, RISPAIL Marielle, octobre 2015. *Développer l'oral à l'école primaire*, Réseau Canopé éditeur.

GARCIA-DEBANC Claudine, 2016. *Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ?* in *Le Français Aujourd'hui*, n°195, pp. 107-118, Paris Armand Colin éditeur.

Collectif, 2016. *L'oral en question(s)*, in *Le Français Aujourd'hui* n°195 4/2016, pp. 3-6, Paris, Armand Colin.

PÉGAZ-PAQUET Anne et CADET Lucile. 2016, *Prendre/apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels*, in *Le Français Aujourd'hui* n° 195, 2014/4, pp. 9-22, Paris, Armand Colin.

CANUT Emmanuelle, 2016. *Jouer pour apprendre à parler à l'école maternelle. Regard sur la posture langagière de l'enseignant*, in *Le Français Aujourd'hui* n°195 2014/4, pp. 93-106, Paris, Armand Colin.

GAGNON Roxane, DE PIETRO Jean-François, FISCHER Carole (dir.). 2017, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Namur, Presses Universitaires de Namur.

DE FREITAS Stéphane, août 2018. *Porter sa voix, s'affirmer par la parole*, Paris, Le Robert éditeur.

PÉROZ PIERRE, 2018. *Pédagogie de l'écoute. Conduire et analyser une séance de langage oral à l'école maternelle*, Paris, Hachette.

Collectif, 2019. *Verbalisation et apprentissages*, in *Raisons éducatives* n°23 2019/1, Université de Genève éditeur.

Sitographie

Sites gouvernementaux

Inspection Générale de l'Éducation Nationale, 15 septembre 1999. *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*. <https://www.vie-publique.fr/sites/default/files/rapport/pdf/174000427.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014. Actes vidéo de la cinquième édition du *Rendez-vous des Lettres*, sur le thème de la parole dans son rapport avec le numérique et en relation avec l'écrit et l'image, organisé à Paris, du 17 au 19 novembre 2014. <https://eduscol.education.fr/cid79721/rendez-vous-des-lettres-2014.html#lien0>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2015. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*, arrêté du 18-02-2015 – J.O. du 12-03-2015 (NOR : MENE 1504759A). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Éduscol, septembre 2015. *Ressources Maternelle - Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions - Cadrage général*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage/39/6/Ress_c1_langage_cadrage_456396.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, date ? *Tableaux des progressions des apprentissages à l'école maternelle*, Rubrique *S'approprier le langage* pp. 1-4. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Espace_parent/53/8/tableaux_maternelle_193538.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Éduscol, mars 2015. *Les enjeux de l'enseignement de l'oral - Des changements effectifs pour réduire les inégalités*, in « Français - Langage oral - Cycle 2 ». Extraits de la conférence donnée sur le cycle 2 par PENLOUP Marie-Hélène (IGEN groupe enseignement primaire) à Sélestat, 18 mars 2015. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/96/5/RA16_C2_FRA_1_enjeux_enseignement_oral_594965.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Éduscol, 2016. *Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ?* in « Français - Langage oral - Cycle 3 ». https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/64/0/RA16_C3_FRA_1_ecouter_comprendre_objectif_app_573640.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Éduscol, 2016. *Questions actuelles pour la didactique de l'oral*, in « Français - Langage oral - Cycle 3 ». https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/66/3/RA16_C3_FRA_1_oral_enjeux_nonnon_questions_actuelles_573663.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Éduscol, 2016. *Quatre fiches extraites de l'ouvrage de Bruno MAURER : Une didactique de l'oral : du primaire au lycée*, Paris, Bertrand-Lacoste, 2001, in « Langage oral, S'exprimer à l'oral ». http://cache.media.education.gouv.fr/file/S_exprimer_a_l_oral/94/0/2B-RA16_C3_FRA_1_s_exprimer_Maurer_documents_598940.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Éduscol, 2016. *Reformulation des savoirs en sciences*.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/61/5/3_RA_C3_Fr-Oral-Discipl-SVT-reformul-savoirs_DM_573615.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Éduscol, 2017. *Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions*, in *Programme, ressources et évaluation pour le cycle 1* : partie 1 sur l'oral, partie 2 sur le lien oral écrit
<https://eduscol.education.fr/cid91996/mobiliser-le-langage-dans-toutes-ses-dimensions.html>

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Éduscol, mars 2017 (dernière mise à jour). *L'oral d'élaboration* in « Ressources d'accompagnement aux programmes de Français cycle 3 » : avec de courtes vidéos de PLANE Sylvie et BAUTIER Élisabeth.
<https://eduscol.education.fr/cid101455/ressources-francais-langage-oral-oral-elaboration.html>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. *Programme cycle 2, le prescrit actuel : Bulletin officiel n° 30 du 26-7-2018 - Volet 1 : les spécificités du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2)* : de nombreuses occurrences sur l'enseignement du langage oral.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/2/ensel169_annexe1_985622.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, novembre 2018. *Le débat délibératif ou interprétatif - Fiche de préparation pour le débat en classe*, in *Français, Langage oral, cycle 2*.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/06/1/RA16_C2_FRA_langage-oral-fiche-prepa_618061.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, novembre 2018. *Le débat - Séquence au cours préparatoire, novembre 2018* in *Français - Langage oral - L'oral à apprendre : des premiers essais à l'oral formalisé*
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/05/9/RA16_C2_FRA_langage-oral-debat_618059.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, novembre 2018. *L'exposé - Présentation d'animaux, Cycle 2, Cours préparatoire*, in *Français - Langage oral - L'oral à apprendre : des premiers essais à l'oral formalisé*.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/05/7/EV16_C2_FRA_langage-oral-expose-animaux_618057.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, novembre 2018. *Organiser l'enseignement de l'oral au cycle 2 - Les trois entrées didactiques* in *Français - Langage oral - cycle 2*
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/96/6/RA16_C2_FRA_1_entrees_didactiques_594966.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, novembre 2018. *Le langage à l'école élémentaire : l'approche discursive*, in *Français - Langage oral - L'oral pour apprendre*.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Langage_oral/18/6/RA16_C2_FRA_1_langage_ecole_elementaire_618186.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, décembre 2018. *Français cycle 2 - Le langage oral* <https://eduscol.education.fr/cid103155/francais-cycle-langage-oral.html>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2018. *Diplôme national du brevet - Modalités d'attribution à compter de la session 2018*. Y rechercher les occurrences sur l'épreuve orale.
<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo42/MENE1731896N.htm>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, 2019. *Recommandations pédagogiques - L'école maternelle, école du langage*, mai 2019, BO NOR : MENE1915456N, note de service n° 2019-084 du 28-5-2019 MENJ - DGESCO A1-1.
https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo22/MENE1915456N.htm?cid_bo=142293

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, mars 2019. Les langues vivantes étrangères et régionales : <https://www.education.gouv.fr/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales-11249>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, mars 2019 (mise à jour). *Français cycle 3 - Le langage oral*. La page renvoie à des ressources multiples dont certaines comptent des conférences.
<https://eduscol.education.fr/cid101008/francais-cycle-3-le-langage-oral.html>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, 8 et 9 mai 2019. *Séminaire La prise en compte de l'oral au lycée : travailler les compétences orales avec les élèves* (avec de nombreuses vidéos. Voir infra).
<https://eduscol.education.fr/cid140653/la-prise-en-compte-de-l-oral-au-lycee-travailler-les-competences-orales-avec-les-eleves.html>

DELHAY Cyril, *Baccalauréat 2021 - Faire du grand oral un levier d'égalité des chances*, rapport remis à M. le ministre de l'Éducation nationale le 24 juin 2019
https://cache.media.education.gouv.fr/file/Bac_2021/82/3/rapport_grand-oral-cyril-delhay_1145823.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, 2019. *Vademecum - La réalisation du chef d'œuvre dans la voie professionnelle au lycée* (professionnel) : quelques occurrences sur la présentation orale du chef d'œuvre aux pp. 15, 22, 30.
https://cache.media.eduscol.education.fr/file/fam_metiers_et_R_pedagogiques/40/4/Vademecum_realisation_chef-d_oeuvre_1081404.pdf

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, juin 2019. *Un nouveau baccalauréat en 2021* (y rechercher les occurrences sur l'oral)
<https://www.education.gouv.fr/un-nouveau-baccalaureat-en-2021-3098>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, février 2020. *Épreuve orale dite « Grand oral » de la classe de terminale de la voie générale à compter de la session 2021 de l'examen du baccalauréat*, note de service n° 2020-036 du 11-2-2020 (NOR : MENE 2002780N MENJ – DGESCO A2-2).
<https://www.education.gouv.fr/bo/20/Special2/MENE2002780N.htm>

Sites d'informations spécialisées

PERRENOUD Philippe, 1994. *La communication en classe : onze dilemmes*, in *Cahiers pédagogiques* n° 326, pp. 13-18

https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_07.html

GARCIA-DEBANC Claudine, novembre 1999. *Évaluer l'oral*, in *Pratiques* n° 103/104.

http://www.ac-grenoble.fr/ien.st-gervais/IMG/pdf/evaluer_l_oral_claudine_gracia_debanc.pdf

NONNON Elisabeth, 1999. *L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française* in *Revue française de pédagogie* n°129, pp. 87-131. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF129_8.pdf

BROI Anne-Marie, SOUSSI Anne, octobre 1999. *Comprendre l'oral n'est pas si facile !*, in *Bulletin d'information de la CIIP et l'IRDP*, pp. 1-7.

<https://www.irdp.ch/data/secure/787/document/francais-787.pdf>

NOYAU Colette et CISSE Alilou, Octobre 2001. *L'oral et l'écrit dans la construction de connaissances via le français langue seconde à l'école*, Symposium international *Textes en contexte : langues et écrit face à l'oralité africaine*, Zürich, Suisse, pp.245-258. halshs-00642177

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00642177/document>

RISPAIL Marielle et FAYE Françoise (coord.) janvier 2002. *Oser l'oral*, dossier des *Cahiers pédagogiques* n° 400.

GRANDATY Michel, 2003. *En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ?*, in *Les Actes de la DESCO, Didactiques de l'oral* (pp. 112-126).

Caen, SCÉREN. <https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01196494/document>

HALTÉ Jean-François & RISPAIL Marielle, 2005. *L'oral dans la classe. Compétences, enseignement, activités*, Paris, L'Harmattan éditeur.

<https://journals.openedition.org/lidil/122>

LAFONTAINE Lizanne, & LE CUNFF Catherine, 2006. *Les représentations de l'enseignement de l'oral chez des enseignants québécois et français de la maternelle au secondaire*, Québec Français, Québec : Association des professeurs de Français, 2006, pp.87-89. halshs-00132226

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00132226/document>

GADET Françoise, 2007. *La variation sociale en français*, Paris : Ophrys.

<https://journals.openedition.org/lidil/2583>

GOODY Jack, 2007. *L'oralité et l'écriture*, in *Communication et langages*, n°154, sur *L'énonciation éditoriale en question*. pp. 3-10.

https://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_2007_num_154_1_4684

GAGNON Roxane, DOLZ Joaquim, 2008. *Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit*, in *Pratiques*, n° 137-138, p. 179-198.

<https://journals.openedition.org/pratiques/1159>

LAPARRA Marceline, 2008. *L'oral, un enseignement impossible ?*, in *Pratiques*, 137-138 | 2008, 117-134. <https://journals.openedition.org/pratiques/1155>

CANUT Emmanuelle, 2009. *Apprendre à parler pour ensuite apprendre à lire et à écrire. Pour une théorisation de la question linguistique du passage de l'oral vers l'écrit*, article présenté au Congrès FNAME, *Le langage. Objet d'apprentissage, outil de pensée. Quels obstacles? Quels leviers ?*, Dole, France <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00524227/document>

DOLZ-MESTRE Joaquin et SCHNEUWLY Bernard, 2009. *Pour un enseignement de l'oral : Initiation aux genres formels à l'école*, Issy-Les-Moulineaux, ESF éditeur.

<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:31461>

DUPONT Pascal, janvier 2011. *Les contenus disciplinaires - Les genres oraux - Des genres scolaires aux genres scolaires disciplinaires*. Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD), Janvier 2011, Lille, France. hal-01429551

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01429551/document>

NONNON Élisabeth, 2011. *L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français* in revue *Pratiques*, n° 149-150 | 2011, pp.184-206

<https://journals.openedition.org/pratiques/1739>

JAUBERT Martine et REBIÈRE Maryse, 2011. *Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ?* in *Pratiques* n°149-150 | 2011. <http://journals.openedition.org/pratiques/1718>

DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1718>

DUMAIS Christian & LAFONTAINE Lizanne, 2011. *L'oral à l'école québécoise : portrait des recherches actuelles*, in *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, p. 285-302.

https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8620/pdf/SZBW_2011_2_Dumais_Lafontaine_Loral_a_lecole_quebecoise.pdf

Oral, écrit, in *Recherches*, 1^{er} semestre 2011 n° 54, Lille, Presses Universitaires du Septentrion

<http://www.revue-recherches.fr/?p=3008>

DELCAMBRE Isabelle, 2011. *Comment penser les relations oral/écrit dans un cadre scolaire ?*, in *Recherches*, n° 54. http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2014/06/007-015_delcambre.pdf

CHABANAL Damien, novembre 2011. *Dispositifs d'acquisition phonologique et didactique de l'oral*, in *Actes de colloque : acquisition et didactique des langues : en quoi l'acquisition du langage peut-elle être un apport à la didactique des langues ?* Montpellier, France. hal-00708130

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00708130/document>

DUPONT Pascal & GRANDATY Michel, 2012. *Littérature à l'école maternelle : les écrits et oraux réflexifs*, in *Lettrure*, ABLF, 2012, pp.50-65. hal-01196494

<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01196494/document>

CHIRIAC Laura, 2013. *L'oral - Objet ou moyen d'apprentissage ?*, in *Professional Communication and Translation Studies* 6 (1-2). <http://hisougueur.i.h.f.unblog.fr/files/2015/09/25-chiriac.pdf>

CALICCHIO-LAPIQUE Virginie, 2013. *Compétences orales et formation du citoyen: des apprentissages en interaction(s)*. Thèse soutenue le 27 novembre 2013 à l'Université de Saint Étienne. Corpus constitué de la transcription de 8 séances menées dans des classes de cycle 3.

<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958630/document>

PÉROZ Pierre, VIBERT Anne, COMBETTES Bernard, CHABANNE Jean-Charles, 2013.

Les enjeux de l'oral dans nos classes, de la maternelle à la fin du collège : transcription des interventions à partir d'un enregistrement sonore, réalisé à la conférence académique du 29 novembre 2013 tenue au lycée Saint-Exupéry à Marseille.

http://www.marseille-11.iен.13.ac-aix-marseille.fr/spip/sites/www.marseille-11.iен.13/spip/IMG/pdf/Compte-rendu_de_la_confere_nce_acade_mique_sur_les_enjeux_de_l_oral_.pdf

GRANDATY Michel, octobre 2014. *L'enseignement de l'oral en cycle 2, contribution sur l'oral aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4.*

https://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/87/0/GRANDATY_Michel_-_PU_-_CSP_Contribution_362870.pdf

DUMAIS Christian, 2014, *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans*, Thèse de doctorat, éducation. Université du Québec.

https://www.pedocs.de/volltexte/2014/8620/pdf/SZBW_2011_2_Dumais_Lafontaine_Loral_a_lecole_quebecoise.pdf

Ifé - ENS de Lyon, Centre Alain Savary, 1er mai 2015 et modifié le 19 juin 2017. *Parcours de formation : Faire parler les élèves à l'élémentaire.*

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/enseignants/formation-hybride-faire-parler-les-eleves-a-lelementaire>

PLANE Sylvie, 2015. *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* in *Les Cahiers pédagogiques* en ligne, 31 août 2015

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

BOUCHARD Étienne, GAGNON Mathieu et LAVOIE Constance, septembre 2015. *L'observation des manifestations de la compétence discursive à l'oral dans le cadre de dialogues philosophiques au secondaire*, in *Language and Literacy*, vol. 17

https://www.researchgate.net/publication/304233182_L'observation_des_manifestations_de_la_comp_etenue_discursive_a_l'oral_dans_le_cadre_de_dialogues_philosophiques_au_secondaire

DUPONT Pascal et GRANDATY Michel (dir.), 2016. *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?*, in *Repères* n°54 <https://journals.openedition.org/reperes/1068>

SARDIER Anne, 2016. *Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle*, in *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?*, in *Repères*, 54 | 2016, 207-232. <https://journals.openedition.org/reperes/1121>

BERTON Bettina, 2016. *Qu'apprend-on dans des pratiques de débat philosophique à l'école primaire ?* in *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?* in *Repères*, 54 | 2016, pp. 17-38. <https://journals.openedition.org/reperes/1077>

GRANDATY Michel, LAFONTAINE Lizanne (coord.). 2016, *L'enseignement de l'oral à l'école*, in *Les Dossiers des sciences de l'Éducation* n°36, Toulouse, Presses Universitaires du Midi. <https://journals.openedition.org/dse/1327>

GENNAÏ Aldo et CELLIER Micheline, 2016. *Le « sac à histoires » : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1*, in *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?*, in *Repères* n°54 pp.79-100 <https://journals.openedition.org/reperes/1092>

DE GRANDPRÉ Martine, LAFONTAINE Lizanne et PLESSIS-BÉLAI Ginette, 2016. *L'oral pragmatique : un objet d'enseignement/apprentissage nécessaire pour faciliter l'entrée des élèves dans le monde scolaire*, in *Les dossiers des Sciences de l'Éducation* n° 36/2016, pp. 11-36. <https://journals.openedition.org/dse/1334>

ÉMERY-BRUNEAU Judith et BRUNEL Magali, 2016. *Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ?*, in *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?*, in *Repères* n°54, 4/2016, pp.189-206. <https://journals.openedition.org/reperes/1117>

CHARRAS Élodie et BLANC Nathalie, 2016. *Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP*, in *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?*, in *Repères* n°54, 4/2016, pp. 61-78 <https://journals.openedition.org/reperes/1087>

SAUTOT Jean-Pierre, 2016. *Verbaliser ses règles orthographiques*, in *La lettre de l'AIRDF*, Association internationale de recherche en didactique du français, 2016, pp.10-16. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01348630/document>

GAUSSEL Marie, 2016. *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 108, février 2016. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/108-fevrier-2016.pdf>

NONNON Elisabeth, 2016. *40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions*, in *Pratiques*, n°169-170. <https://journals.openedition.org/pratiques/3115>

REVERDY Catherine, 2016. *La coopération entre élèves : des recherches aux pratiques*, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 114, décembre. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/114-decembre-2016.pdf>

DOLZ Joaquim et GAGNON Roxane, avril 2016. *Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ?*, in *Le Français Aujourd'hui* n°195 pp. 63-76, Paris, Armand Colin. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92290>

BAUTIER Elisabeth, 2016. *Et si l'oral pouvait permettre de réduire les inégalités ?*, in *Les dossiers des sciences de l'éducation* n°36 - 2016

DOI : 10.4000/dse.1397

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

PÉROZ Pierre, 2016. *Apprentissage du langage oral à l'école maternelle : Mise en œuvre d'un modèle polylogal d'apprentissage du langage oral en moyenne et grande section de maternelle en 2010-2013*, in *Pratiques* 169-170/2016

<https://journals.openedition.org/pratiques/3100>

LAPARRA Marceline et MARGOLINAS Claire, janvier 2017. *Des concepts-clés (oralité et littératie) pour les premiers apprentissages scolaires*. Page publiée à propos de l'ouvrage des mêmes auteurs *Les premiers apprentissages scolaires à la loupe*, septembre 2016 Louvain, De Boeck éditeur. Avec vidéo 1:42:00.

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/maternelle/les-premiers-apprentissages-scolaires-a-la-loupe-des-liens-entre-enumeration-oralite-et-litteratie>

GAGNON Roxane, DOLZ Joaquim, 2017. *Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ?*, in *Le Français aujourd'hui*, n° 195 2014/4, p. 63-76, Paris, Armand Colin. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92290>

GAUSSEL Marie, avril 2017. *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'Ifé n°117, avril 2017. Lyon : ENS de Lyon. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/117-avril-2017.pdf>

RIQUOIS Estelle, 2018. *Faciliter la prise de parole en classe : supports, activités et gestion de l'espace*, in *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. 37 N°1 | 2018 <https://journals.openedition.org/apliut/5829>

MASSERON Caroline et PÉROZ Pierre, 2018. *Langage à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène*, in *Revue Pratiques* 177-178 <https://journals.openedition.org/pratiques/3913>

PÉGAZ-PAQUET Anne, 2018. *Quand la parole circule dans la classe : co-construire sa « maîtrise » de la langue à l'école*, in *Langage à l'école maternelle. Étude d'un corpus homogène*, in *Revue Pratiques* 177-178 <https://journals.openedition.org/pratiques/4157>

MORINET Christine, 2019. *Travailler l'oral pour écrire*, diaporama de la conférence donnée à l'IFÉ de Lyon le 21 mars 2019, dans le cadre d'une formation de formateurs, *L'oral en contextes* https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/73631954/a72d6b91a5e153c7164f4b363c76dbf5/Travailler_l_oral_pour_ecrire.pdf

GAGNON Roxane, DOLZ Joaquim, 2016. *Enseigner l'oral en classes hétérogènes : quelle ingénierie didactique ?*, in *Les dossiers des sciences de l'éducation* n°36 <https://journals.openedition.org/dse/1405>

COLCANAP Peggy & EVELEIGH Hélène (coord.), 2019. *Pédagogie de l'oral*, Dossier *Les Cahiers pédagogiques* mai 2019 n° 553. Quelques articles en lignes à <https://www.cahiers-pedagogiques.com/No-553-Pedagogie-de-l-oral>

Office Central de la Coopération à l'École (OCCE), 2020. *Enseigner l'oral qui structure la pensée*, 16 janvier 2020, dossier de la revue *Animation & Éducation* n° 274
http://www2.occe.coop/sites/default/files/fichiers-joints/274-p_13.pdf

BOUYSSSE Viviane, 16 janvier 2020. *Enseigner l'oral à la maternelle* in *Animation & Education* n°276
http://www2.occe.coop/sites/default/files/fichiers-joints/274-p_17-19.pdf

CONNAC Sylvain, 16 janvier 2020. *Coopérer à l'oral*, in dossier de la revue *Animation & Éducation* n° 274
http://www2.occe.coop/sites/default/files/fichiers-joints/274-p_14-16.pdf

Autres publications numériques

BARBIER Marie-Laure, 2002, *Langage oral et apprentissages scolaires*, diaporama pour l'IUFM d'Aix-Marseille. <https://slideplayer.fr/slide/1312348/>

GRANDATY Michel, 2004. *L'oral, objet d'enseignement - Gestion et régulation des tâches langagières en classe de maternelle* in *Actes du 9ème colloque de l'AIRDF*, Québec, 26-28 août 2004.
http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/symposium_schneuwly/grandaty.pdf

BOUYSSSE Viviane, 2006. *Le Langage à l'école maternelle*, compte-rendu (validé par l'auteur) de la conférence donnée à l'IUFM de Créteil, le 26 mai 2006.
http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/langage_ecole_maternelle_bouysse.pdf

OAKHILL Jane & CAIN Kate, 2007. *Introduction to comprehension development. Children's comprehension problems in oral and written language*, Londres : Guilford Press.
<https://dokumen.tips/documents/childrens-comprehension-problems-in-oral-an-written-language.html>

BARLÉON Christèle et GENTILHOMME Corinne, 2008. *Démarches et outils pour le langage oral - Construire et progresser - Cycles 1 et 2*, Canopé, Académie de Strasbourg.
http://www.crdp-strasbourg.fr/main2/produits/langage_oral/index.php

DUMAIS Christian, 19 mars 2009. *L'évaluation de l'oral au primaire*, diaporama pour l'Université de Québec Trois Rivières (UTQR).
<https://slideplayer.fr/slide/457093/>

GRANDATY Michel et DUPONT Pascal, 2010, *Apprendre à "échanger et débattre" à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression* in *Repères* n°41
<https://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-01196507/document>

Académie de Reims, 2014 (mise à jour 2016). *Vers la lecture expressive* (séance baladodiffusion de niveau 3^e) <https://pedagogie.ac-reims.fr/index.php/lettre-lca-cycle4/enseigner-lettres-lca-cycle4/item/2063-lecture-oral-dire-theatre-3eme>

DE GRANDPRÉ Martine, *Un portrait de l'enseignement de l'oral pragmatique au préscolaire 5 ans et au 1er cycle du primaire*, thèse de doctorat soutenue en mai 2016 à l'Université du Québec.

<https://archipel.uqam.ca/9180/1/D3159.pdf>

PELLERIN Martine, en partenariat de type recherche-action collaborative avec des enseignants en immersion précoce, 2016. *Capsules orales - Parler pour apprendre : l'oral au service de l'apprentissage en immersion*

<https://capsulesorales.csj.ualberta.ca>

DSDEN des Hauts-de-Seine, 2016. Compte-rendu d'une conférence donnée par Elisabeth BAUTIER, *Langage, langue et inégalités scolaires et sociales*, dans le cadre du séminaire Maîtrise De la Langue (MDL) organisé par l'académie de Versailles en janvier 2016.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/mdl/08/3/006_cr-elisabeth-bautier_675083.pdf

DSDEN des Hauts-de-Seine, 2016. Compte-rendu d'une conférence donnée par Sylvie PLANE, *Le travail langagier (aspects linguistique, psycholinguistique et didactique)*. Compte-rendu du séminaire Maîtrise De la Langue (MDL) organisé par l'académie de Versailles en janvier 2016.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/mdl/08/2/005_cr-sylvie-plane_675082.pdf

Apprendre et prendre la parole au cycle 3 in Fenêtres sur cours n°435, 2 mai 2017

https://www.snuipp.fr/IMG/pdf/FSC_435_BD.pdf

Petite enfance et construction de la langue orale, juin 2017, in *Territoire d'éveil n°10*

http://www.enfancemusique.asso.fr/wp-content/uploads/2017/06/territoires_eveil_10.pdf

CHARMEUX Eveline, 19 septembre 2019. *Non ! Oraliser un texte, ce n'est pas lire à haute voix*

<https://www.charmeux.fr/blog/index.php?2019/09/28/400-non-oraliser-un-texte-ce-n-est-pas-lire-a-haute-voix>

TEMAGOULT Nourdin & LOMMÉ Claire, octobre 2019. *La verbalisation en mathématiques*

<https://clairerommeblog.wordpress.com/2019/10/06/la-verbalisation-en-mathematiques/>

SICART Brice & BELTRAN Jean-Luc, novembre 2019. *Repenser la place et la parole de l'élève dans sa rencontre avec l'oeuvre d'art*. Formation proposée par les deux IA-IPR de l'académie de Créteil susnommés lors de la rencontre / formation inter degrés organisée dans le réseau REP+ Les Capucins à Melun, le 4 novembre 2019. [https://sd-6.archive-](https://sd-6.archive-host.com/membres/up/04ce97aaeca19e44a8a64c27408c7eeaf06fa306/Formation_Creteil/Place_et_p)

[host.com/membres/up/04ce97aaeca19e44a8a64c27408c7eeaf06fa306/Formation_Creteil/Place et p](https://sd-6.archive-host.com/membres/up/04ce97aaeca19e44a8a64c27408c7eeaf06fa306/Formation_Creteil/Place_et_p)
[arole de leleve dans sa rencontre avec luvre dart Les Capucins Melun 2019.pdf](https://sd-6.archive-host.com/membres/up/04ce97aaeca19e44a8a64c27408c7eeaf06fa306/Formation_Creteil/Place_et_p)

Académie de Nantes, 6 décembre 2019. *Différencier la compréhension orale : une expérience avec des lecteurs mp4*. Ressource proposée aux enseignants de langues vivantes

<https://www.pedagogie.ac-nantes.fr/interlangues/ressources-pedagogiques/differencier-la-comprehension-orale-une-experience-avec-des-lecteurs-mp4-1241116.kjsp?RH=PEDA>

Quelques vidéos

BOURDIEU Pierre, 29 octobre 1982, dans l'émission *Apostrophes* pour présenter son livre *Ce que parler veut dire – L'économie des échanges linguistiques*, paru le 20 octobre 1982 à Paris, Fayard éditeur. <https://www.ina.fr/video/I12012181>

BOUYSSSE Viviane (IGEN), 2014. *L'enseignement de l'oral à l'école maternelle*. Conférence donnée au *Rendez-vous des Lettres 2014* sur le thème *Enseigner l'oral*. Table ronde animée par Anne VIBERT. Éduscol, vidéo Canal-U. 25:50 https://www.canal-u.tv/video/eduscol/partie_2_theme_4_enseigner_l_oral.34883

CAPPEAU Paul, 2014. *Y a-t-il une grammaire de l'oral ? S'enseigne-t-elle ? Enseigner l'oral* (partie 1), Intervention au *Rendez-vous des Lettres 2014* sur le thème *Enseigner l'oral*. Table ronde animée par Anne VIBERT Éduscol, vidéo Canal-U. https://www.canal-u.tv/video/eduscol/partie_1_theme_4_enseigner_l_oral.34881

MAURER Bruno, 2014. *Les « actes de parole périlleux » et la prise en compte des enjeux pragmatiques de l'oral*, *Rendez-vous des Lettres* le 9 novembre 2014 sur le thème *Enseigner l'oral*. Table ronde animée par Anne VIBERT. Éduscol, vidéo Canal-U. 9:32 https://www.canal-u.tv/video/eduscol/partie_4_theme_4_enseigner_l_oral.34887

MENDIVÉ Christian, 2014. *Le rôle de l'oral dans l'enseignement du français langue étrangère et du français langue seconde*, *Rendez-vous des Lettres* le 9 novembre 2014 sur le thème *Enseigner l'oral*. Table ronde animée par Anne VIBERT. Éduscol, vidéo Canal-U. 26:03 https://www.canal-u.tv/video/eduscol/partie_3_theme_4_enseigner_l_oral.34885

RONVEAUX Christophe, 2014. *Parole écrite, parole orale*, intervention au *Rendez-vous des Lettres* le 17 novembre 2014 sur le thème *Enseigner l'oral*. Compte-rendu d'une expérimentation menée en Guyane avec des élèves non francophones d'une classe d'accueil du collège Éduscol, vidéo Canal-U. 18:08 https://www.canal-u.tv/video/eduscol/partie_2_theme_1_parole_ecrite_parole_orale.34811

BAUD Sandrine, 2014. *Oral et maîtrise de la langue*, intervention au *Rendez-vous des Lettres* le 19 novembre 2014. Compte-rendu d'une expérimentation menée en Guyane avec des élèves non francophones d'une classe d'accueil du collège, vidéo Canal-U. 29:27 https://www.canal-u.tv/video/eduscol/oral_et_maitrise_de_la_langue.34895

LAPARRA Marceline et MARGOLINAS Claire, janvier 2015. *Le décrochage en question. Déplier les processus pédagogiques et didactiques qui produisent du décrochage à l'école. La construction des inégalités scolaires : points de vue didactiques*. Conférence donnée pour l'Ifé Centre Alain Savary. Vidéo 1:42 :52 http://video.ens-lyon.fr/ife-f2f/2015/28_01_2015_decrochage_M_Laparra_et_C_Margolinas.mp4

GRANDATY Michel & GUÉGANO Jocelyne, 2015, *L'oral objet d'enseignement*, conférence donnée le 25 février 2015 à Miélan. Lien mort : restauration à demander au webmestre de l'académie de Toulouse.

Élisabeth BAUTIER, mars 2016. *L'oral comme moyen d'apprentissage*, interview par Joce LEBRETON (MAEP Paris). Vidéo 13:52.
https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1342359/l-oral-comme-moyen-d-apprentissage-interview-d-elisabeth-bautier

PLANE Sylvie, 2016. *Oral et apprentissages*, conférence donnée à l'Université de la Réunion, le 5 octobre 2016. Vidéo 1 :24 :40 <https://www.youtube.com/watch?v=vBVtYNta0uI>

BOURGUIGNON Denis (AEFE), 2016. *Enseigner l'oral attitudes de prof de langu.e*
<https://www.youtube.com/watch?v=p19w54u1mhl>

SOULÉ Yves, 2017. *La délicate question du langage oral en maternelle*, intervention à une conférence à l'Ifé le 23 mars 2017. Quatre vidéos.
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/maternelle/la-delicate-question-du-langage-en-maternelle>

DUMAIS Christian, 2018. *L'évaluation de l'oral par les pairs*, Université de Québec Trois Rivières (UQTR). Vidéo 5:45 <https://www.youtube.com/watch?v=5m9txsGHOWg>

Banque de Séquences Didactiques du réseau Canopé, 2018. *L'importance du langage oral dans l'épanouissement du jeune enfant de 2-4 ans*, avec une vidéo et les points de vue de Michel GRANDATY et Jocelyne GUÉGANO sous forme de fichiers pdf.
<https://www.reseau-canope.fr/BSD/serie.aspx?previsualisation=oui&serie=76>

Ifé – Centre Alain Savary, 2019. *Les monstres*, une activité orale en mathématiques pour la construction du nombre en Petite Section de Maternelle. Trois vidéos (13 :00).
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/mathematiques-en-education-prioritaire/premieres-annees-de-maternelle-1/situations-de-classe-et-entretien/les-monstres-elisabeth>

PLANE Sylvie, 2019. *L'oral, un objet multidimensionnel*. Conférence donnée à l'Ifé le 19 mai 2019 dans le cadre d'une formation de formateurs *Oral en contexteS*.
<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-au-plurilinguisme/conference-sylvie-plane>
Diaporame de la conférence à https://padlet-uploads.storage.googleapis.com/73631954/adfb1e575e134090d78801c719012d83/Sylvie_Plane_Oral_IFE_20_mars_2019.pdf

BAUTIER Elisabeth, 2019. *Comment problématiser la question de l'oral ? Comment donner de l'épaisseur à l'usage scolaire de l'oral ?* Conférence donnée le 17 janvier 2019 pour l'académie de Versailles. <https://lettres.ac-versailles.fr/spip.php?article1464>

BIANCO Maryse, 2019. *L'enseignement de la compréhension orale en CP, CE1 et CE2*, conférence donnée à l'Institut des Hautes Études et de la Formation (IH2F), le 29 janvier 2019. Vidéo 1:08:47
<https://www.youtube.com/watch?v=XEgtHNGk5OU>

Réseau Canopé, date ? *Que se passe-t-il lorsque l'on parle ? Comment crée-t-on un message oral compréhensible ?* Vidéo 02:17
<https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/video/production-de-loral-parler.html>

Réseau Canopé, date ? *Réception de l'oral, entendre et comprendre*, niveau cycle 3. Vidéo 2 :44

<https://lesfondamentaux.reseau-canope.fr/discipline/langue-francaise/orthographe/acquisition-loral-et-lecrit/receptionde-loral-entendre-et-comprendre.html>

Réseau Canopé - Éducation prioritaire, 2016 *Mieux s'exprimer à l'oral pour mieux vivre ensemble*, récits de pratiques professionnelles

<https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/mutualiser/mieux-sexprimer-a-loral-pour-mieux-vivre-ensemble.html>

Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Éduscol, 2019. *La prise en compte de l'oral au lycée*. Séminaire organisé dans le cadre du Plan National de Formation, le 9 mai 2019. Neuf vidéos.

https://www.canal-u.tv/video/eduscol/l_oral_sous_toutes_ses_formes_ouverture.51499

ANNEXE 7. LISTE DES OBSERVATEURS 2019-2020

M. Philippe AMPILHAC, IA-IPR EVS, retraité, de l'académie de Créteil

M. Marc BABLET, IA-IPR retraité, ancien chef du bureau de l'Éducation prioritaire à la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)

M. Adrien BEAULIEU, diplômé de Sciences Po, étudiant en sociologie à l'université Paris 8, en master 2 sur les politiques éducatives

Mme Anne BINETRUY, ex-présidente de l'association départementale PEEP 77

Mme Rozenn BLORET, formatrice Maîtrise De la Langue (MDL)

Mme Émeline BON, chargée d'études au bureau de l'éducation prioritaire et des territoires (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO))

Mme Pascale BRAILLET, collaboratrice CASNAV

Mme Nathalie BRUMAUD, directrice du Centre d'Information et d'Orientation de Saint-Denis (93)

M. Didier BUTZBACH, Inspecteur de l'Éducation Nationale (IEN) 2nd degré de l'académie de Créteil

Mme Mireille CAGNIONCLE, Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) 1^{er} degré (77)

Mme Laurence CORNY, collaboratrice CASNAV

Mme Pascale COSTA, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale (IGEN), correspondante auprès de l'académie de Créteil

Mme Marie-Noëlle DABESTANI, ex-CPC et doctorante en Sciences de l'Éducation

Mme Catherine FERRIER, IA-IPR EVS, Correspondante académique, Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation (CARDIE) de l'académie de Créteil

Mme Nathalie FRANENBERG, collaboratrice à la Cellule Académique Recherche, Développement, Innovation, Expérimentation (CARDIE) de l'académie de Créteil

Mme Élodie GAUTIER, coordonnatrice académique du CLEMI

Mme Évelyne GERMAIN, formatrice Maîtrise De la Langue (MDL)

Mme Gabrielle GROSCLAUDE, responsable adjointe du service éducatif des Archives nationales

M. François-Régis GUILLAUME, membre du bureau de l'Observatoire des Zones Prioritaires (OZP)

Mme Fatima HAGOUR, Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) 2nd degré de l'académie de Créteil

Mme Marie HESMES, cheffe d'établissement (collège) dans l'académie de Créteil (94)

Mme Laurence KANOUTÉ, formatrice Maîtrise De la Langue (MDL)

M. Olivier KLEIN, maire de Clichy-sous-Bois, chargé de mission éducation prioritaire et Président de l'Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine (ANRU)

Mme Martine LAMMENS, cheffe d'établissement (lycée) dans l'académie de Créteil

Mme Laure LEON-Y-BARELLA, conseillère technique Éducation prioritaire et politique de la Ville à la DSDEN de Seine-Saint-Denis (93)

Mme Judith LIPIETZ, Directrice du Centre d'Information et d'Orientation de Aulnay sous Bois (93)

Mme Élisabeth LORIN, Inspectrice de l'Éducation Nationale (IEN) 1er degré (93) de l'académie de Créteil

M. Thibaut MAINVILLE, adjoint à la cheffe de Bureau de l'Éducation prioritaire et des territoires à la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO)

Mme Nathalie MÉRIGUET, conseillère pédagogique départementale auprès de l'Inspecteur de l'Éducation Nationale adjoint, DSDEN 77

Mme Christine MILLET, conseillère technique Mission à l'Accompagnement des Projets (MAEP), DSDEN 77

Mme Virginie MONMIGNOT-SALVAN, conseillère technique Éducation Prioritaire et Politique de la Ville DSDEN 94

M. Charles NAÏM, IA-IPR Lettres, co-pilote de la mission Maîtrise De la Langue (MDL)

Mme Éloïse PIERREL, formatrice Maîtrise De la Langue (MDL)

Mme Anne SZYMCZAK, Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale (IGÉSR), Assesseuse de la doyenne

Mme Orly TOREN PORTE, Inspectrice Générale (IGÉSR)

M. Frédéric THOMAS, Inspecteur Général (IGÉSR)

Mme Natalia TSAGRIS, adjointe à la Déléguée Académique aux Relations Européennes et Internationales et à la Coopération (DAREIC)

Mme Marianne URBANET, formatrice Maîtrise De la Langue (MDL)

Mme Marielle VANNIER, conseillère « Théâtre, arts du cirque » auprès du Délégué Académique à l'Action Culturelle (DAAC) de l'académie de Créteil

M. Alain POTHET, correspondant académique éducation prioritaire académie de Créteil

Coordination : Mme Martine AMABLE, chargée de mission éducation prioritaire pour l'académie de Créteil.

 facebook.fr/academie.creteil

 [@accreteil](https://twitter.com/accreteil)

www.ac-creteil.fr

