

# Enseigner l'oral à travers les disciplines en interdegré

Dossier de ressources rassemblées pour l'atelier « Enseigner l'oral à  
travers les disciplines », dans le cadre du stage interdegré,  
12 novembre 2013

Circonscription d'Illfurth / Collège de l'III – Haut-Rhin

# SOMMAIRE

## I. L'ORAL DANS LES PROGRAMMES

### 1. Ecole primaire, cycle 3 (programmes de 2008)

- i. En introduction aux programmes de français au cycle 3
- ii. Un extrait des programmes du cycle 3
- iii. Les enjeux du langage oral
- iv. Des capacités à évaluer au palier 2 (fin de CM2) qui figurent dans les compétences des programmes 2008
- v. Des compétences essentielles à travailler dans le domaine de l'étude de la langue pour en améliorer la maîtrise (orale et écrite)

### 2. Collège (LPC, palier 3)

### 3. « Langue orale et destin scolaire : la responsabilité de l'institution » - Bruno Germain

## II. ENJEUX D'UNE PEDAGOGIE DE L'ORAL

### 1. Développer des compétences communicationnelles, discursives et linguistiques et mettre en œuvre des activités métalinguistiques

### 2. Aborder différentes conduites discursives : raconter ; décrire et nommer ; expliquer, informer, exposer, expliciter ; prescrire ; convaincre, réfuter, justifier ; demander, interroger

### 3. Différencier

### 4. Evaluer

- i. Des pistes pour savoir où en sont les élèves
- ii. Une grille synthétique pour l'évaluation

## III. TYPOLOGIE DE SITUATIONS METTANT EN JEU LA MAÎTRISE DU LANGAGE ORAL

### 1. Le langage oral : objet d'apprentissage, support d'apprentissages

### 2. Selon la taille du groupe

- i. Situations de dialogue collectif (échanges entre l'enseignant et l'ensemble de la classe)
- ii. Situations de travail de groupe et mise en commun
- iii. Situations d'exercice
- iv. Diversifier les approches

### 3. Selon les compétences du Socle Commun

## IV. DES EXEMPLES DE SITUATIONS CONCRETES POUR TRAVAILLER L'ORAL DANS LES DIFFERENTES DISCIPLINES

### 1. Activités transdisciplinaires

### 2. Français

### 3. Mathématiques

### 4. Education physique et sportive (EPS)

## V. DEUX EXEMPLES D'ACTIVITE PASSERELLE CM2-COLLEGE

### 1. Les « cellulogrammes »

### 2. La conférence des élèves de sixième aux élèves de CM2

## VI. BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE

## I. L'ORAL DANS LES PROGRAMMES

### 1. Ecole primaire, cycle 3 (programmes de 2008)

#### a. En introduction aux programmes de français au cycle 3

Faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève d'abord de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines : les sciences, les mathématiques, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et les arts.

#### b. Un extrait des programmes du cycle 3

##### Langage oral

L'élève est capable d'écouter l'enseignant, de poser des questions, d'exprimer son point de vue, ses sentiments. Il s'entraîne à prendre la parole devant d'autres élèves pour reformuler, résumer, raconter, décrire, expliciter un raisonnement, présenter des arguments. Dans des situations d'échanges variées, il apprend à tenir compte des points de vue des autres, à utiliser un vocabulaire précis appartenant au niveau de la langue courante, à adapter ses propos en fonction de ses interlocuteurs et de ses objectifs... La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires.

#### c. Les enjeux du langage oral...

##### Le socle commun :

Tout au long de sa scolarité primaire et secondaire, l'élève acquiert de nombreuses compétences relatives au langage. Elles lui permettent d'accéder à une progressive autonomie dans son travail intellectuel.

##### Les programmes du cycle 3 :

L'élève commence à passer d'un usage scolaire du langage caractérisé par un fort accompagnement du maître à un usage plus personnel qui lui permet de progressivement travailler avec moins de guidage, en particulier en lecture. Il prend ainsi plus de responsabilité dans les processus d'apprentissage. Ces compétences sont en cours de construction et donc fragiles.

#### d. Des capacités à évaluer au palier 2 (fin de CM2) qui figurent dans les compétences des programmes 2008

- s'exprimer dans un vocabulaire approprié et précis
- prendre la parole en respectant le niveau de langue adapté
- répondre à une question par une phrase complète
- comprendre des mots nouveaux et les utiliser à bon escient

#### e. Des compétences essentielles à travailler dans le domaine de l'étude de la langue pour en améliorer la maîtrise (orale et écrite)

- écrire des phrases complexes en maîtrisant les liens (connecteurs) et la ponctuation
- enrichir la phrase (autour du verbe, autour du nom)
- utiliser et identifier les substituts (pronoms) pour éviter les répétitions
- maîtriser l'écriture des verbes (les temps utilisés)
- utiliser un lexique adapté

### 2. Collège : Des capacités à évaluer au palier 3 (fin de 3e) qui figurent dans le palier 3 du livret personnel de compétences

- formuler clairement un propos simple
- développer de façon suivie un propos en public sur un sujet déterminé

- adapter sa prise de parole à la situation de communication
- participer à un débat, à un échange verbal

### 3. « Langue orale et destin scolaire : la responsabilité de l'institution »

Article de Bruno Germain, Chargé de mission auprès du Ministère de l'Education Nationale, Observatoire National de la Lecture, in *L'oral : de la maternelle au collège*, Actes de la 14ème journée scientifique de la Cellule de Recherche en Linguistique en partenariat avec l'IUFM de Paris, 10 octobre 2008

On a très assidûment et légitimement loué la maîtrise de l'écrit comme une priorité de la scolarité ces dernières décennies. En primaire, l'apprentissage de la lecture et, dans une moindre mesure, de l'écriture – malgré la synergie des démarches de tâtonnement autour de l'écrit en réception et en production – reste donc en position centrale dans les programmes de 2008. La question du littéraire et des aspects culturels liés aux écrits a également fait son entrée en classe. C'est un sujet d'étude, un objet de propositions didactiques. De nombreux outils d'accompagnement de l'apprentissage ont fleuri en élémentaire et plus récemment en maternelle. De la même façon, l'écrit et ses usages est au coeur des préoccupations dans les apprentissages des diverses disciplines du secondaire, laissant souvent les enseignants démunis devant les difficultés rencontrées par leurs élèves.

Quelques arguments justes rappellent à quel point le manque de maîtrise de l'écrit peut nuire à la réussite scolaire elle-même, au destin professionnel et social qui suit, et même à l'autonomie de penser et de questionner les textes fondateurs. De fait, la présence de l'écrit est partout dans l'enseignement, quelle que soit la discipline développée ou le champ investigué, tant comme support de documentation et de référence, que comme outil à exploiter lors de l'apprentissage : depuis la découverte des notions jusqu'à l'évaluation des acquis.

Rappelons que l'arbre a fini par cacher la forêt.

On s'est tant préoccupé de l'écrit – stigmatisant par exemple une croisade contre les risques d'illettrisme dès l'enseignement élémentaire – qu'on en a oublié l'oral, sa situation centrale en classe, son influence et son usage au quotidien. Plus encore que l'écrit, la qualité de la maîtrise langagière orale impacte l'efficacité et les performances scolaires puis l'insertion professionnelle.

Observons ce qu'il en est sur le terrain.

#### En maternelle

Il semble qu'il existe un décalage entre ce que l'on sait du nécessaire apprentissage de la communication orale en classe de maternelle (rappelé dans les orientations des programmes de juin 2008, et déjà évoqué dans les documents d'accompagnement plus anciens du ministère concernant les tout-petits) et la réalité de son enseignement. Ainsi, dans une enquête par entretiens et questionnaires auto-administrés, en cours de dépouillement à l'Observatoire National de la Lecture, portant sur les outils et les pratiques d'enseignement de la langue en maternelle, les enseignants interrogés de manière ouverte sur les objectifs qu'ils pensent mettre en œuvre lors des activités de langage réalisées, répondent prioritairement qu'ils cherchent à développer le vocabulaire (73%), puis l'organisation de la communication (écoute, prise de parole), et seulement ensuite le langage oral et sa maîtrise (environ 30% des réponses). Ces proportions sont valables quelles que soient l'ancienneté et l'expérience du professeur en classe de maternelle. Il semble que les enseignants soient plus à l'aise avec des composantes spécifiques de la compréhension ou la gestion rationalisée de leur organisation qu'avec l'objectif plus englobant de « maîtrise et exploitation de l'oral ». Les réponses des professeurs d'école sont d'ailleurs cohérentes avec l'organisation pédagogique de l'enseignement de la langue qu'ils mettent en œuvre : des moments de regroupement ou de rituels, généralement d'une durée inférieure ou égale à 20 minutes dans la journée, où toute la classe réunie (en moyenne 25 élèves dans notre

échantillon) effectue un travail en production de langage (considéré comme un développement du vocabulaire) ou en phonologie, et des moments d'écoute de lecture de contes et albums. Des ateliers autonomes de jeux et pratiques, avec des échanges langagiers souvent non contrôlés (ils se font entre pairs, sans présence permanente de l'adulte) sont par ailleurs organisés suivant une régularité et une durée très hétérogènes. Il n'est donc pas incongru de considérer que de nombreux enfants ont un temps très restreint dans la journée, et dans la semaine, d'expression langagière française encadrée, guidée, étayée, et faisant l'objet d'un enseignement programmé, construit, progressif et intensif. Or, c'est bien cela qui manque aux enfants les plus fragiles linguistiquement : un suivi personnalisé, régulier, et suffisamment long chaque jour, afin de progresser rapidement et significativement. On peut raisonnablement s'interroger sur la capacité réelle et effective de l'école maternelle à favoriser le développement langagier oral nécessaire et suffisant à la poursuite de la scolarité dans des conditions favorables, pour tous les enfants et singulièrement pour ceux qui en ont le plus besoin. Ce sont donc les conditions de qualité de l'encadrement pour la mise en œuvre d'un enseignement de l'oral en maternelle qui sont posées, plus encore que la connaissance des caractéristiques de son apprentissage. Ce n'est pas seulement une affaire de didactique de la langue orale, mais aussi de pédagogie éducative et de formation.

### **En élémentaire**

Deux aspects nous intéressent en élémentaire. D'une part la poursuite de l'apprentissage de l'oral pour lui-même, d'autre part l'exploitation de l'oral pour apprendre.

En ce qui concerne le développement des capacités langagières en élémentaire, il faut bien reconnaître que la place de l'apprentissage de l'oral va diminuant dès l'entrée en CP. L'écrit devient prépondérant, non seulement comme support de l'apprentissage mais aussi comme objet de l'apprentissage. Les préoccupations liées à l'entrée dans la lecture et l'expression écrite occultent la nécessité de poursuivre opiniâtrement le travail sur l'oral.

Les leçons d'oral, ou les activités liées au développement de la communication interpersonnelle, se diluent transversalement pour devenir un simple moyen d'échange d'informations, convoquées au hasard du travail de classe : « La qualité du langage oral fait l'objet de l'attention du maître dans toutes les activités scolaires » disent les programmes page 13, pour clore un paragraphe de 10 lignes consacré à ce sujet, pour tout le cycle. L'oral ne fait plus l'objet de cours spécifiques et organisés, ni de progressions ordonnées (même si l'on retrouve dans les progressions des programmes une partie consacrée au langage oral mais présenté de manière très générale, par exemple « Présenter à la classe un travail collectif »).

On utilise ainsi l'oral « pour ... ». On voit alors se creuser l'espace entre ceux qui bénéficient naturellement ailleurs qu'à l'école d'un environnement de langue favorable à son expansion et sa mise en pratique, et ceux qui s'enferment dans des prises de paroles raréfiées et scolairement figées.

Dans l'exploitation de l'oral « pour apprendre », on constate aussi souvent une faiblesse d'usage et de consolidation liée à l'organisation pédagogique. Certains élèves parlent trop peu pour que leur expérience de prise de parole favorise le développement du langage ; ils en sont déjà à reproduire le peu dont ils disposent. Prenons l'exemple du travail sur la compréhension de texte. On conçoit très bien qu'il puisse être l'occasion d'un échange construit et guidé par l'enseignant, permettant à chaque enfant de « questionner le texte » à travers des échanges d'arguments et d'interprétations plus ou moins valides. Mais pour permettre à tous de participer, de rebondir vraiment sur les propos des autres, d'intégrer les propositions contradictoires diverses, il faut que l'activité s'organise autour d'un nombre limité d'élèves. La difficulté de la mise en œuvre de ce travail en petits groupes en classe va réduire, de fait, la possibilité que les élèves les plus fragiles aient véritablement le temps et l'encadrement interactif pour s'exprimer et progresser. Le problème repose sur le constat que pour progresser à l'oral, chacun des élèves doit pouvoir s'exprimer fréquemment au quotidien dans la classe, avec ses pairs et avec l'enseignant(e), et pouvoir prendre le temps d'écouter l'expression des autres en construisant du sens. Ce n'est pas réalisé suffisamment

en élémentaire : la parole est inégalement partagée et répartie dans la pratique de classe, comme le montraient déjà des observations faites par l'équipe de Frédéric François, il y a 15 ans...

Il faut rappeler enfin qu'une maîtrise suffisante de l'oral est nécessaire à une entrée favorable dans l'écrit dès le cours préparatoire. En d'autres termes et sans gloser ce qui est communément admis, même l'accès à la lecture est articulé et conditionné à l'exploitation maîtrisée de l'oral à l'arrivée en élémentaire. L'école primaire paraît encore trop aphone sur la question du développement de l'oral. Elle manque d'outils et de moyens pour favoriser l'expression orale et son développement jusqu'à un seuil minimal nécessaire. Or la maîtrise langagière est un paramètre significatif de la réussite scolaire à l'entrée au collège. On entrevoit ainsi un paramètre de la causalité récurrente de l'échec, pour une proportion non négligeable d'élèves.

### **Au collège**

Ce déficit d'oral se retrouvera en collège où la position des élèves par rapport au langage est déterminante dans leur perception de l'échange langagier en classe. Pour certains, la construction d'un univers de connaissance partagée repose sur la seule maîtrise d'un langage qui dit la réalité du monde, c'est-à-dire qui énonce des vérités (les choses comme on les dit), mais ils restent éloignés d'un discours élaboré avec une représentation diversifiée que le collège requiert au quotidien. Il est alors difficile de mettre en œuvre un enseignement reposant sur un oral « réflexif » dont l'objectif est d'amener les enfants « à circuler dans des modes de parler-dire-penser différents » comme le proposent E. Bautier et J.-Y. Rochex. En d'autres termes, il s'agit de poursuivre la structuration de l'oral. Les élèves doivent apprendre à être à l'aise dans un débat, à prendre la parole et à argumenter, exposer leurs idées, mais il est important également que l'oral soit un moyen d'avancer dans la structuration des activités de connaissances et d'élaboration de concepts. Par exemple, apprendre à mobiliser un oral moins centré sur la communication qu'il autorise que sur ses relations avec les activités de compréhension des textes et des savoirs. Il est probable également que le déficit d'apprentissage de l'oral au collège creuse l'écart entre les élèves dans le développement de la maîtrise de l'écrit. Or le collège a-t-il le temps de donner suffisamment la parole et de la faire circuler entre tous ?

Lorsque Alain Bentolila parle de l'insécurité linguistique pour évoquer les risques d'enfermement dans un *ghetto sémiologique*, c'est pour attirer l'attention sur le fait que dans la vie courante celui qui prend la parole prend aussi le pouvoir ; le pouvoir d'aller au plus près de sa pensée, de l'exposer et de la partager. Le pouvoir de s'adresser à un autre, un inconnu, en se montrant dans sa singularité. A. Bentolila escompte que la maîtrise langagière garantisse d'éviter une expression de courte vue et l'exclusion de soi au sein de la communauté de tous les autres, et permette de se soustraire au seul pouvoir de conviction de l'autre. Il semble qu'on peut également extrapoler ce concept à l'école où l'échange prend du sens, non seulement au service de l'expression de l'élève et de l'exercice courant de la communication, mais également au service des contenus, des concepts à partager. Dans le moment d'apprentissage, par l'oral, les normes langagières, linguistiques, peuvent s'imposer comme l'exigence de s'entendre sur le propos, sur le sujet étudié et partagé, sur ce dont on parle, non comme quelque chose d'artificiel, d'arbitraire et d'extérieur, mais bien de l'intérieur, lié à la situation à traiter, au problème à résoudre. Le langage joue un rôle cognitif, exprimant les opérations de traitement, classement, analyse, servant la mise en relation, la synthèse, l'extrapolation, la symbolisation, la conceptualisation ... Dire est opératoire individuellement et collégalement. Ne pas pouvoir dire génère frustration et difficulté.

En tout cela, la langue orale et son apprentissage jouent sur le destin scolaire. Des journées de réflexion et de propositions didactiques autour de l'expression et de la maîtrise de l'oral, dans sa continuité du primaire au secondaire, doivent permettre de dénouer les enjeux de la réussite scolaire et aider à réduire les inégalités nées de la fragilité langagière chez certains élèves.

## II. ENJEUX D'UNE PEDAGOGIE DE L'ORAL

### 1. Développer des compétences communicationnelles, discursives et linguistiques et mettre en œuvre des activités métalinguistiques

<b>Communicationnelles</b> ( <i>pragmatiques</i> ) : ose prendre la parole, maîtrise du débit, de la voix, du geste, du regard, capacité d'écoute, cohérence du discours (enchaînement des idées), capacité à choisir la conduite discursive adaptée, conscience de l'enjeu de communication, références culturelles, capacité d'imagination, d'évocation (paramètres temporels)...
<b>Discursives</b> ( <i>textuelles</i> ) : capacité à raconter, décrire, expliquer, justifier, prescrire, argumenter...
<b>Linguistiques</b> : capacités phonologiques (prononciation, segmentation), syntaxiques (niveau de complexité des phrases, utilisation des connecteurs, des temps, des accords...), lexicales (richesse du vocabulaire, précision...)...
<b>Activités métalinguistiques</b> : niveau de réflexion sur la langue, capacité d'agir sur sa production en reformulant pour s'adapter au locuteur ou mieux formuler sa pensée, niveau de prise de conscience de l'intention du locuteur, du créateur de l'image, de l'approche métaphorique, poétique...

### 2. Aborder différentes conduites discursives

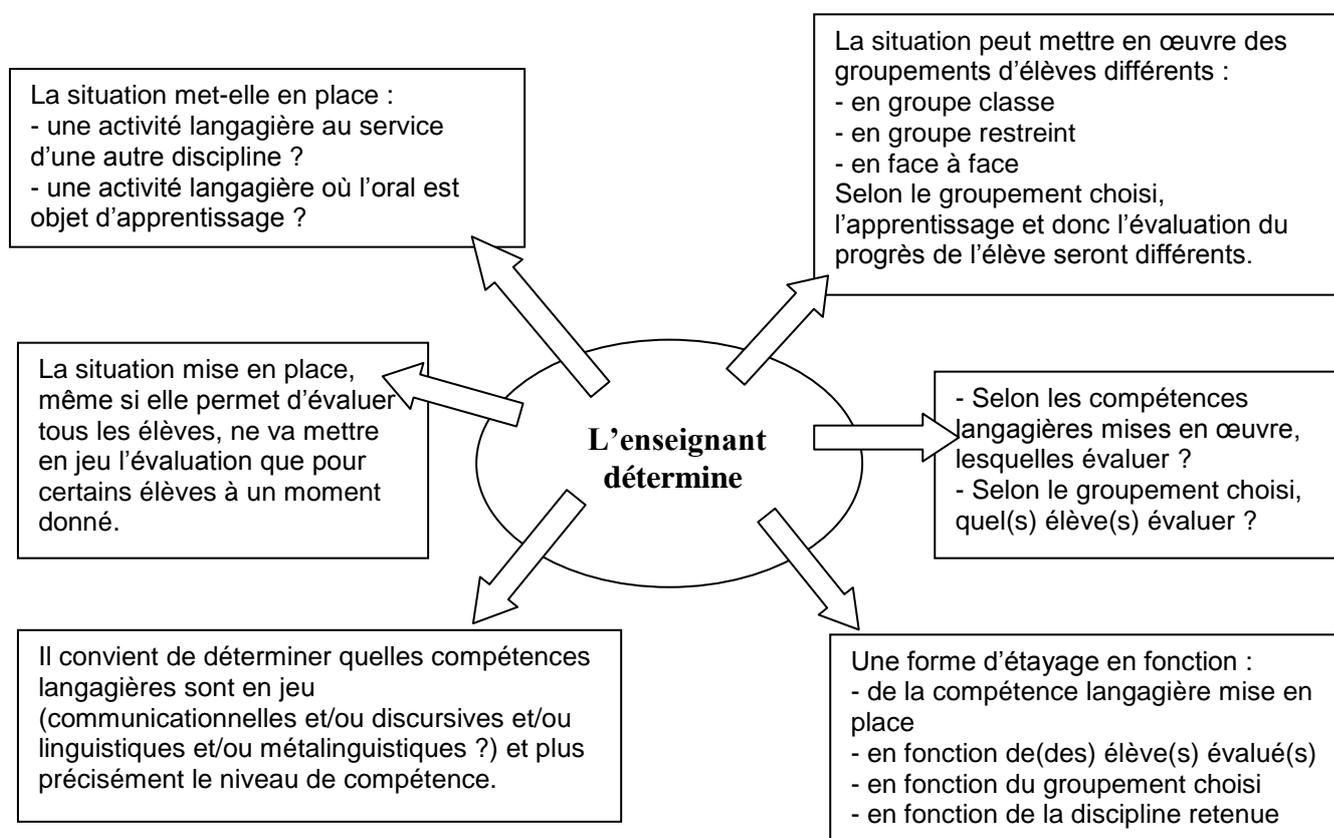
Les fonctions suivantes sont généralement attribuées aux productions langagières orales :

Conduite discursive		Type de discours	Compétences en jeu
<b>Raconter</b>	Produire un discours centré sur un déroulement chronologique finalisé. La structure narrative a été depuis longtemps mise en évidence. Le type narratif est le plus étudié.	Narration	Oser prendre la parole. Tenir compte de l'interlocuteur. Adapter son langage à l'auditoire. Connaître les rituels. Organiser les actions.
<b>Décrire et nommer</b>	Produire un discours dont les éléments ne sont pas arrangés selon un ordre causal mais cependant hiérarchisés. Le lexique joue là un rôle important.	Description, dénomination	Dénommer des personnages. Décrire (lieux et actants).  Connaître et utiliser le bon lexique.
<b>Expliquer, informer, exposer, expliciter</b>	Le but du discours explicatif est de faire comprendre quelque chose à quelqu'un, de montrer les liens de cause à effet qui relient les faits entre eux. Expliquer c'est répondre aux questions : pourquoi ? ou comment ? Cela suppose une situation inégale : l'énonciateur sait et son interlocuteur ne sait pas ou est supposé ne pas savoir.	Description	Organiser son propos de façon logique.
<b>Prescrire</b>	Le but du discours prescriptif ou injonctif est de faire exécuter une tâche. L'organisation du propos est dictée par la logique de la succession des actions à accomplir.	Injonction	Prendre en compte l'autre et ses réactions, ses erreurs et reformuler.
<b>Convaincre, réfuter, justifier</b>	Convaincre, réfuter, c'est argumenter, donc tenir un discours visant à remplacer,	Argumentation Justification Explication	Ecouter. Analyser son discours et celui de l'autre.

	chez son interlocuteur, une croyance par une autre croyance. Justifier, c'est répondre à la question « pourquoi affirmer cela ? ». On justifie donc des propos, tandis qu'on explique des faits.		Réfuter en contre-argumentant. Justifier son point de vue. Se maîtriser.
<b>Demander, interroger</b>		Conversation	

### 3. Différencier

Pour prendre en compte les différences des élèves au niveau de l'oral, il semble nécessaire que l'enseignant prenne en compte dans la conception d'une situation langagière certains éléments.



### 4. Evaluer

#### a. Des pistes pour savoir où en sont les élèves

##### EVALUER LES CAPACITÉS DES ÉLÈVES À :

<b>Oser s'exprimer et prendre sa place dans le dialogue</b>	<b>S'exprimer correctement</b>	<b>Utiliser une syntaxe plus complète</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ecouter l'autre.</li> <li>- Communiquer avec les camarades, avec l'adulte.</li> <li>- Respecter les règles de prise de parole.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prononcer distinctement.</li> <li>- Bien articuler.</li> <li>- Marquer la distinction entre les sons.</li> <li>- Mettre le ton.</li> <li>- Connaître et utiliser différents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construire des énoncés de plus en plus complexes.</li> <li>- Utiliser des mots de liaison, des connecteurs...</li> <li>- Utiliser des formes verbales</li> </ul>

- Intervenir à bon escient. - Donner un avis...	niveaux de langue...	simples, complexes...
<b>Commenter une image</b>  - Repérer les éléments marquants d'une image. - Leur conférer du sens. - Les mettre en relation. - Exprimer ce qu'évoque une image, son message implicite. - Exprimer ce que l'on ressent face à cette image...	<b>Organiser logiquement son propos pour : informer, expliquer</b>  - Organiser les informations. - Donner à son discours un caractère informatif ou explicatif selon l'enjeu appréhendé. - Utiliser un langage explicite, des connecteurs logiques adaptés...	<b>Raconter un conte, une expérience vécue...</b>  - Indiquer la situation de départ et la situation finale. - Evoquer les personnages et les liens existants entre eux. - Indiquer les différentes actions en introduisant de la cohérence. - Respecter la chronologie...

## b. Une grille synthétique pour l'évaluation

(Maîtriser l'oral, Magnard)

<b>Les compétences communicationnelles</b>	<b>Les compétences textuelles</b>	<b>Les compétences linguistiques</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• exprimer son désir de communiquer : <ul style="list-style-type: none"> <li>- prendre la parole</li> <li>- écouter</li> </ul> </li> <li>• tenir compte de l'enjeu de communication</li> <li>• tenir compte du lieu social et du lieu concret de la communication</li> <li>• adapter sa voix (timbre, rythme, puissance, mélodie...) à la situation de communication</li> <li>• établir un contact charnel socialisé (degré de proximité des locuteurs, jeu des regards...)</li> <li>• adopter une attitude en fonction de la situation de communication (gestuelle, mimique, tenue vestimentaire, posture...)</li> <li>• savoir utiliser un matériel qui favorise la communication</li> <li>• savoir faire évoluer l'échange langagier en fonction de la situation de communication</li> <li>• savoir faire fonctionner l'échange langagier en adaptant ses stratégies discursives à la situation de communication</li> <li>• savoir tenir des rôles différents</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• connaître le type d'oral : <ul style="list-style-type: none"> <li>- son enjeu</li> <li>- sa structure</li> <li>- son principe de fonctionnement</li> </ul> </li> <li>• savoir insérer des séquences textuelles différentes en fonction de l'enjeu d'oral choisi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• savoir respecter un axe de cohérence (poursuivre la même information, adapter le même point de vue)</li> <li>• savoir de quoi il question</li> <li>• savoir trouver les mots pour le dire</li> <li>• savoir traduire ce dont il est question dans un registre de langue et dans un niveau de langue adapté</li> <li>• savoir traiter l'information : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la hiérarchiser</li> <li>- la sélectionner</li> <li>- l'ordonner</li> <li>- l'organiser</li> <li>- adapter son niveau de complexité</li> </ul> </li> <li>• garder la même énonciation</li> <li>• employer les outils linguistiques appropriés : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les types de phrases</li> <li>- la complexité de la structure langagière</li> <li>- la complexité de la structure phrastique</li> <li>- les organisateurs et connecteurs traduisant les neuf notions fondamentales : comparaison, lieu, temps, cause, opposition, conséquence, condition, but, moyen</li> <li>- l'expression verbale du temps</li> <li>- le jeu des pronoms et des anaphores</li> <li>- la variété des interjections</li> </ul> </li> <li>• savoir reformuler ou diversifier des outils linguistiques</li> </ul>

### III. TYPOLOGIE DE SITUATIONS METTANT EN JEU LA MAÎTRISE DU LANGAGE ORAL

(www.bienlire.education.fr)

#### 1. Le langage oral : objet d'apprentissage, support d'apprentissages

Il s'agit de distinguer :

- les situations où la langue orale est un outil et est au service d'autres disciplines. Les objectifs langagiers sont au service de la construction de savoirs disciplinaires. L'enfant est mis en situation de parler au cours de l'accomplissement de sa tâche parce que l'enseignant juge que c'est la meilleure façon d'acquérir la notion ou le savoir-faire.
- les situations où la langue orale est objet d'apprentissage. Les objectifs langagiers sont prioritaires.

*La majorité des séances d'oral sont organisées en liaison étroite avec les autres domaines d'apprentissage.*

- Décrire ☞ technologie, arts visuels, espace, temps, mathématiques
- Préciser ☞ espace, mathématiques
- Raconter ☞ littérature, éducation musicale
- Donner son avis ☞ éducation à la santé, maîtrise de l'écrit, arts visuels
- Dire pour faire ☞ EPS, technologie, maîtrise de l'écrit, monde du vivant

*Mais l'oral est aussi objet d'apprentissage.*

- Apprendre à parler et à construire son langage nécessite des moments particuliers et des objectifs spécifiques pour acquérir des compétences particulières.
- Aptitudes physiques ☞ prise de parole, articulation, modulation de la voix, tenue du corps
- Aptitudes sociales ☞ respect des règles de prise de parole, respect de l'opinion d'autrui
- Aptitudes cognitives ☞ connaissance des fonctions de la langue et des enjeux
- Aptitudes langagières ☞ lexique et syntaxe

#### 2. Selon la taille du groupe

##### a. Situations de dialogue collectif (échanges entre l'enseignant et l'ensemble de la classe)

- saisir rapidement l'enjeu de l'échange et en retenir les informations
- questionner l'adulte ou les autres élèves à bon escient
- se servir de sa mémoire pour conserver le fil de la conversation et attendre son tour
- s'insérer dans la conversation
- reformuler l'intervention d'un autre élève ou de l'enseignant

##### b. Situations de travail de groupe et mise en commun

- commencer à prendre en compte les points de vue des autres membres du groupe
- commencer à se servir du dialogue pour organiser les productions du groupe
- commencer à rapporter devant la classe (avec ou sans l'aide de l'écrit) de manière à rendre ces productions compréhensibles

##### c. Situations d'exercice

- mieux questionner la consigne orale ou écrite de manière à reconnaître la catégorie d'exercices à laquelle elle est rattachée
- formuler une demande d'aide
- lire à haute voix tout texte utile à l'avancée du travail
- exposer ses propositions de réponse et expliciter les raisons qui ont conduit à celles-ci

##### d. Diversifier les approches

- en grand groupe : les occasions de porter un jugement, d'exprimer sa préférence, d'explicitier sa pensée... sont à créer pour permettre, soit de construire une parole collective sous forme de projet,

soit une parole individuelle que l'on aura laissé s'exprimer au-delà du mot ou de la phrase, en un discours construit.

- en groupe restreint : cette modalité permet d'apprendre à discipliner sa parole pour écouter la parole de l'autre, pour argumenter, expliquer, élaborer ensemble une histoire ou un modèle explicatif. L'enseignant peut être présent à certains moments pour aider à la construction de ces discours et de cette parole partagée. A d'autres moments, son absence permet de construire l'autonomie dans sa discussion verbale.

- en face à face : les reformulations personnalisées, les questions qui permettent d'aller plus loin dans la construction d'un discours complexe, l'écoute attentive d'une parole personnelle et l'aide à la préparation d'une tâche langagière sont des éléments tout aussi importants que le travail destiné à la construction de la parole publique. Des moments de la journée peuvent être plus précisément ciblés pour ces temps d'échange : l'accueil, les temps d'habillage et de déshabillage, les temps de changement de formation (temps informels comme se mettre en rang...), les moments d'étayage individuel, les récréations.

### 3. Selon les compétences du Socle Commun

Compétences	Exemples de mise en activité orale
La maîtrise de la langue française	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien dire : acquérir une diction correcte ; mettre le ton, poser la voix, mémoriser un texte ; réciter, reformuler pour clarifier son discours ; jouer avec la sonorité des mots ; appréhender les différents niveaux de langue</li> <li>• Raconter : structurer un récit narratif (connecteurs temporels) ; raconter un événement dont on a été témoin ; raconter de manière explicite une expérience vécue ; imaginer, inventer et raconter une histoire</li> <li>• S'interroger sur le sens des énoncés, comparer des formulations différentes d'une même idée, choisir entre plusieurs formulations celle qui est la plus adéquate</li> <li>• Après avoir entendu un texte (texte littéraire ou texte documentaire) lu par l'enseignant, le reformuler dans son propre langage, le développer ou en donner une version plus condensée</li> <li>• Inventer un récit oral à partir d'une liste de mots inducteurs</li> <li>• Instaurer un dialogue autour de livres librement choisis</li> <li>• Pratiquer des jeux de rôle à partir d'un livre</li> <li>• Débattre autour d'une lecture commune à l'ensemble de la classe</li> <li>• Débattre autour de problèmes orthographiques</li> <li>• Interpréter le sens global d'un conte ou d'une nouvelle en mettant en réseau des indices de natures diverses</li> <li>• Jouer à s'engager dans différentes conduites discursives (narrative, descriptive, argumentative, conversationnelle...) à partir d'un même texte (à la manière des exercices de style de Raymond Queneau)</li> <li>• Déclamer ; mettre en scène un court texte, entrer dans des démarches théâtrales</li> <li>• Réciter un texte poétique</li> </ul>
La pratique d'une langue vivante étrangère	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A propos de toute lecture entendue ou lue, formuler une interprétation et la confronter à celle d'autrui</li> <li>• Oraler des textes (connus, sus par cœur ou lus) devant la classe pour en partager collectivement le plaisir et l'intérêt</li> </ul>
Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Guider un camarade étape par étape dans le tracé d'une figure géométrique (ou la réalisation d'un pavage...), à partir d'un référent connu de l'un mais inconnu de l'autre</li> <li>• Rendre compte à l'ensemble de la classe des résultats d'une recherche effectuée en groupe restreint</li> <li>• Décrire : donner une représentation d'un objet ; commenter une fiche technique pour aider un camarade à réaliser un objet</li> <li>• Dire pour faire : comprendre un document technique et savoir le présenter à d'autres ; comprendre et transmettre un procédé de fabrication ; mettre eu point un compte-rendu d'expérience</li> </ul>
La maîtrise des TUIC	
La culture humaniste	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Décrire : donner une représentation d'un lieu ; décrire un personnage ;</li> </ul>

	<p>traduire des mouvements ou attitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Préciser : situer un lieu par rapport à un ensemble, utiliser le vocabulaire adapté (connecteurs spatiaux)</li> <li>• Donner son avis : dans un domaine artistique, construire du sens, utiliser la créativité et dire ses préférences</li> <li>• Négocier la finalisation d'un projet de création artistique ou poétique</li> </ul>
Les compétences sociales et civiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Donner et prendre la parole : respecter des règles ; écouter et laisser parler ; connaître ses droits ; se risquer à parler</li> <li>• Donner son avis : confronter son point de vue à celui des pairs et à l'épreuve des faits ; appréhender un problème et donner son point de vue ; débattre sur un thème, confronter ses idées</li> <li>• Expliciter un raisonnement</li> <li>• Argumenter à charge puis à décharge dans le cadre d'un procès fictif, à la manière de l'avocat et du procureur</li> <li>• Présenter les arguments en faveur et en défaveur d'une décision commune à prendre dans la classe</li> </ul>
L'autonomie et l'initiative	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rappeler de manière claire et intelligible les expériences et les discours passés</li> <li>• Projeter son activité dans l'avenir en élaborant un projet</li> <li>• Préciser : énumérer, qualifier des objets proches afin de les différencier, restituer une liste ; indiquer où l'on se trouve, transmettre des indications dans un contexte donné ; utiliser un vocabulaire adapté et précis pour donner une information</li> </ul>

## IV. DES EXEMPLES DE SITUATIONS CONCRETES POUR TRAVAILLER L'ORAL DANS LES DIFFERENTES DISCIPLINES

### 1. Activités transdisciplinaires

#### a. L'exposé oral

*D'après Doltz & Schneuwly (1998)*

L'élève est en position d'expert, d'unique détenteur du savoir et s'essaie à l'exercice difficile qu'est le monologue, en considérant tout de même l'auditoire.

**Définition :** L'exposé est un discours dans une situation de communication bipolaire exposant/auditoire véhiculant un contenu de référence. L'exposant tient compte de son public à la différence d'un compte-rendu, d'une conférence devant une société savante ou encore d'un discours.

#### **Dans l'enseignement : quelle situation de communication ?**

Le public vient écouter l'exposant qui prend ainsi la place du maître, car *c'est en enseignant que l'on apprend*. Il adopte un balisage déictique précis (Je/vous) et respecte une progression thématique. Il pose des questions pour stimuler l'auditoire.

Le plan d'un exposé est lui aussi rigoureux :

- Ouverture : présentation et prise de contact ;
- Introduction du thème ;
- Présentation du thème ;
- Développement ;
- Synthèse ;
- Conclusion et clôture.

Différentes stratégies sont ainsi à l'œuvre, de la mémorisation à la lecture à haute voix en passant par la parole spontanée. L'oralisation est un aspect très important à prendre en compte dans la façon de transmettre l'exposé : il faut parler fort, capter l'attention, introduire des exemples.

#### **Objectifs**

Aborder l'enseignement de l'exposé oral en classe permet à l'élève :

- La prise de conscience de la situation de communication d'un exposé ;

- L'exploitation de sources documentaires et d'informations ;
- La structuration des propos ;
- De donner des exemples, des explications à des phénomènes vagues ;
- D'apprendre à reformuler ;
- La prise de conscience de l'importance de la voix et de la présence ;
- L'apprentissage de la prise de notes.

L'exposé est riche et doit être travaillé tout au long de la scolarité. Ainsi, une séquence pour une année comporterait moins de 15 séances avec un travail approfondi sur l'introduction, l'accroche du public et la définition du thème abordé (utilisation de formules).

Les élèves travailleront sur le même contenu au départ puis pourront ensuite choisir un thème pour leur exposé afin de travailler la prise de notes.

L'évaluation se présentera ainsi sous la forme :

- Diagnostique : mise en place d'un projet afin de résoudre les difficultés des élèves,
- Régulatrice : lors des travaux de groupes,
- Sommative : la production personnelle et finale.

## b. Le débat régulé

*D'après Doltz & Schneuwly (1998)*

Pour le groupe de recherche, un débat régulé est un *débat public*. Il porte toujours sur une question controversée (c'est-à-dire qui implique une discussion) et fait intervenir plusieurs partenaires qui expriment leur opinion, essaient de modifier celle des autres en ajustant les leurs en vue de construire une réponse commune à la question initiale.

On l'appelle *régulé* puisqu'un modérateur gère et structure le déroulement du débat.

Le groupe de recherche insiste sur plusieurs points pour permettre un réel débat. D'une part, la question doit être publique et doit faire l'objet de réponses et d'opinions différentes (sans l'être trop) pour permettre un échange. D'autre part, les débatteurs doivent commencer le débat en étant prêt à mettre en jeu leur position. Les positions des débatteurs ne sont donc pas les mêmes au début et à la fin car elles ont été enrichies, dans l'interaction, par l'apport des autres.

Dans un débat, l'écoute et la prise en compte du discours de l'autre sont des points extrêmement importants. Il faut sans cesse se situer par rapport aux autres interventions.

D'autre part, au cours du débat les positions de chacun doivent être soutenues par plusieurs arguments. L'élève doit donc choisir ceux qui seront les plus pertinents, les plus forts et les plus efficaces.

Les élèves sont amenés à maîtriser les outils langagiers nécessaires au débat :

- l'argumentation,
- la réfutation : c'est-à-dire exprimer son désaccord ;
- la reformulation : pour exprimer la compréhension des propos d'un autre.

Après l'apprentissage, le groupe a remarqué que :

- la durée des interventions et du débat s'allonge,
- les débats sont plus riches,
- les prises de paroles plus étoffées.

En primaire, les progrès sont visibles sur 4 points :

- les élèves sont plus cohérents dans l'orientation de leurs arguments par rapport à leur opinion même si celle-ci est nuancée peu à peu ;
- les élèves sont capables de prendre de la distance par rapport au débat auquel ils viennent de participer et de le commenter ;
- les opinions formulées au début sont plus fortement modalisées ;
- le rôle du modérateur est bien compris et les tâches bien assimilées (les élèves modérateurs sont capables d'annoncer le débat, de présenter les débatteurs, d'introduire le thème de la controverse, de diriger le débat, de relancer un intervenant et de clore le débat).

Après cet apprentissage il faut tout de même retravailler le contenu des opinions défendues et arguments apportés qui restent un peu pauvres.

L'évaluation d'un élève est difficile dans la mesure où le débat présente une situation d'interaction dans laquelle l'intervention de l'un dépend de celle de l'autre. De plus, les rôles tenus ne sont pas de valeur égale. Le groupe a donc évalué les progrès en comparant les productions initiales et finales avec l'aide d'une grille.

## c. L'atelier philosophique

On pourra par exemple se référer aux travaux d'Oscar Brénifier et à ses nombreux albums aux éditions Nathan.

Exemples :

O. Brénifier, Vivre ensemble, c'est quoi ?, Nathan, coll. PhiloZenfants

O. Brénifier, Le grand livre des contraires philosophiques, Nathan

[http://www.brenifier.com/fileadmin/media/livrespdf/Enseigner\\_par\\_le\\_debat.pdf](http://www.brenifier.com/fileadmin/media/livrespdf/Enseigner_par_le_debat.pdf)

## 2. Français

### a. La lecture à d'autres

*D'après Doltz & Schneuwly (1998)*

La lecture à haute voix, pratique courante dans les classes n'est pourtant pas considérée par 70% des enseignants comme une activité utile au développement et à la maîtrise de l'expression orale. Elle est plus souvent un outil d'évaluation des compétences de déchiffrement de l'écrit.

La lecture à d'autres est considérée, dans cet ouvrage, comme une activité dont l'enjeu pour le lecteur est de communiquer une forme ou un contenu de textes à des auditeurs ne disposant pas de ce texte.

Pour que le lecteur joue son rôle de médiateur entre l'auditoire et le texte, sa lecture doit être :

- intelligible,
- vocalement expressive,
- comprise par l'auteur au préalable.

On travaillera donc les dimensions suivantes :

- Bien entendu, au préalable, le déchiffrement de l'écrit doit être largement automatisé.
- Le lecteur doit prendre en compte la situation de communication et donc l'auditoire.
- Il doit développer les capacités d'analyse de l'organisation du texte. Pour rendre compte du sens et de la structure du texte (ici le conte), l'élève doit repérer la structure du conte pour ajuster l'intonation expressive.
- L'élève doit maîtriser la mise en voix, c'est-à-dire l'articulation, le volume, le maintien du souffle et le respect de la ponctuation.

Une séquence nous est proposée et vise l'apprentissage d'une gestion consciente de la lecture de contes à d'autres.

**L'évaluation** est réalisée à partir d'enregistrements, un initial et un final, selon neuf critères :

- Critères liés au déchiffrement :
  1. La fluidité de la lecture ;
  2. L'articulation des mots ;
- Critères liés à la mise en évidence des constituants syntaxiques de la phrase :
  1. Le groupe rythmique ;
  2. La respiration ;
  3. La fin de phrase (intonation particulière) ;
- Critères liés au plan du texte :
  1. La pause entre les parties ;
  2. La variation du débit au service du sens ;
  3. L'intonation expressive (notamment dans les dialogues) ;
  4. Les autres marquages : la hauteur, l'intensité, la couleur...

### b. Les exercices de style

Source : [http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id\\_article=225](http://www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=225)

D'après Yak RIVAIS, *Le métro mé pas tro*, L'Ecole des Loisirs, 1991

*Cette version pour les élèves des Exercices de style de R. Queneau est un moyen de faire comprendre que celui qui écrit peut faire des choix dans la façon de raconter son histoire, et qu'il peut en écrivant faire des « effets »- au lieu d'adopter un ton neutre et de ne se préoccuper que du contenu de l'histoire. Celui qui écrit n'a pas seulement à organiser son récit de façon hiérarchique (ce qui est important/ce qui est secondaire) ou de façon temporelle (ce qui s'est passé au début, et puis ...etc.), mais il peut proposer toutes sortes de gammes d'écriture dont il se fixe lui-même les règles en*

*travaillant sur le type de personnage qui raconte ou sur le type de situation dans laquelle se trouve le narrateur.*

Démarche

- ▶ a) *Le travail se fait en groupes (3 ou 4 élèves). Chacun a un texte différent. Après une lecture silencieuse, chaque élève oralise son texte dans le groupe.*
- ▶ b) *Un secrétaire est chargé d'écrire ensuite l'histoire commune (Où ? Qui ? Quand ? Comment ?) que le groupe essaie de retrouver à travers les différentes versions.*
- ▶ c) *Chacun ensuite essaie de définir la spécificité de son texte par rapport à l'histoire commune, les changements qu'il observe d'un texte à l'autre. On peut au besoin ne pas donner les titres et demander aux élèves d'en trouver un pour chaque texte.*
- ▶ d) *La mise en scène de ces petits textes est un prolongement intéressant dans la mesure où on dispose d'un lieu adéquat et d'élèves volontaires. Sinon, chaque élève prépare une lecture oralisée de son texte pour pouvoir le lire (le dire, éventuellement) devant le groupe-classe.*

**(Voici un extrait que l'on peut donner à un groupe.)**

**Voyou** *(Entre deux gendarmes.)*

Dès la première plombe, je fonce turbiner dans le métro. Je me fade les barrières, hop-là ! Je reluque les mémères, celles qu'ont des gros sacs à main. Je leur file le train, et dès qu'il n'y a plus un mec dans le secteur, je pique un sprint et j'accroche le sac. Je me casse à la vitesse d'un supersonique. Les gonzesses, elles crient « au voleur », mais je m'en fous. Je me calte. Après, je vide leur sac et je fourre les biffetons dans mes fouilles. Le malheur, c'est qu'il n'y a souvent que de la mitraille, et des fois des clopinettes. Alors je suis forcé de recommencer à chouraver des sacs. Je m'en farcis quatre ou cinq par plombe. Ce qui me botterait, ce serait de dégotter une bourgeoise rupine pleine aux as. Après, je me ferais honnête. Mais les rupines ne descendent jamais dans le métro. Elles roulent dans des tires de luxe avec des larbins qui pilotent. Le monde est mal foutu. (Il dévoile les menottes qu'il avait cachées jusqu'ici :) Surtout aujourd'hui.

**Sportif** *(Il arrive en courant et continue de courir sur place ou de sauter.)*

Hop ! Hop ! En petites foulées ! Moi je fais mon footing dans le métro ! Hop ! Hop ! Bon pour le coeur ! En petites foulées ! Je descends l'escalier quatre à quatre ! Hop-là ! Je saute les six dernières marches ! Hop ! Hop ! Je ne suis pas de ces paresseux qui se posent sur un escalier mécanique en attendant d'être emportés comme des valises ! Moi je fonce ! Hop ! Hop ! Je shoote du pied droit dans les boîtes qui traînent par terre ! Je dribble les promeneurs ! Je slalome ! Je leur fais passer les boîtes entre les jambes ! Hop ! Hop ! D'ailleurs, je saute aussi les barrières pour m'entraîner au saut de haies, bien que je possède une carte ! Hop ! En petites foulées ! Une fois dans le wagon, je me suspends aux barres, je fais le drapeau ! Ça épate les gens ! C'est bon pour les joueurs de guitare, ils gagnent plus d'argent grâce à moi ! Mais ça m'est égal ! Ce qui compte, c'est de garder la forme ! Hop ! Hop-là ! (Il sort en faisant la roue.)

**Xénophobe**

J'en ai marre de prendre le métro ! C'est plein d'étrangers ! Des Portugais, des Yougoslaves, des Africains, des Turcs, des Monégasques, des Bretons, et que sais-je encore ! Quand il y a un Français, tu le remarques tout de suite : c'est le seul qui parle comme tout le monde ! J'en ai marre ! Parce que figure-toi qu'il n'y a pas de place, et que les étrangers s'assoient quand même ! Ils ne parlent pas français mais ils ont deux fesses, autant que toi ! Et tu restes debout ! Et t'es obligé d'entendre des tas de vagabonds américains, allemands, anglais, auvergnats, qui te chantent des idioties dans des jargons même pas de chez nous ! Franchement, j'en ai marre !

**Timide**

Je... Voilà... J'y suis allé... J'ai vu des... Il y en avait beaucoup... Il y avait des.... Je n'ose pas le dire... Après, je suis montré dans... Oui... J'étais debout... Il y avait des ... ( il fait semblant de jouer de la guitare).... Je ne sais pas si j'y retournerai... Il y a trop de monde...

### **c. Les contes mélangés**

Ce type d'activité postule une fonction ludique de la langue orale, et s'apparente aux pratiques théâtrales. Il se fonde sur l'improvisation à l'intérieur d'un cadre défini, et en cohérence avec l'interlocuteur.

Le principe consiste à faire se rencontrer des personnages issus de différents contes du patrimoine. L'enseignant distribue à chaque élève une fiche rassemblant des phrases types que pourrait dire un personnage particulier d'un conte célèbre.

C'est ensuite le jeu du hasard qui fait se rencontrer (par désignation à l'aveugle, par tirage au sort...) deux personnages incarnés par deux élèves de la classe.

Ils se produisent alors face au reste de la classe, incarnant chacun les préoccupations de leur personnage sans jamais nommer qui ils sont.

L'intérêt est de parvenir, en un jeu d'improvisation théâtrale, à faire se rencontrer les personnages et à les faire dialoguer, voire coopérer.

A la fin de la saynète, le public doit identifier les personnages et les contes dont ils sont issus.

Exemples de fiches distribuées à deux élèves et non dévoilées au reste de la classe

Conte : Le petit chaperon rouge
Personnage : Le petit chaperon rouge
« Je suis perdue dans la forêt. »
« Connaissez-vous le chemin qui mène à la maison de ma mère-grand ? »
« Comme vous avez de grandes oreilles ! »

Conte : Les trois petits cochons
Personnage : le troisième petit cochon
« Ma maison est bien solide, elle est construite avec des briques. »
« Je n'ai pas peur du loup. »
« Il faut que je fasse bouillir de l'eau dans un grand chaudron. »

#### d. Les jeux sur les sonorités de la langue : articulation et alternances difficiles

Exemples de listes et phrases supports :

1. graisse – laisse – baisse – peste – preste – prête – prêtre – presque – perle – prêle – merle – mettre – messe – même – meule – veule
2. biche – bridge – brigue – gigue – guide – grippe – grime – grise – crise – crisse – glisse – lisse – plisse – place – hélas – glace – palace
3. liste – lettre – latte – lame – malle – môle – lama – mal – palme – palpe – Alpes – algue – halte – talc – calque – calme – clame – gramme
4. [sk/ks] Le fisc a fixé à Aix une taxe fixe excessive.
5. [z/ks] Je veux et j'exige d'exquises excuses.
6. [s/S] Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.
7. [s/z] Suzon, assise sous un cerisier, vise souvent les oiseaux.
8. [n/m] Nous nions à l'unanimité l'inhumanité des Annamites.
9. [p/pl] Un plat plein de pâtes plates, deux plats pleins de pâtes plates, trois plats...
10. [a/ja] Panier – piano – panier – piano – panier – piano – panier – piano...

Source: Jean-Jacques BESSON, *L'oral au collège*, CRDP Grenoble / Delagrave, 1999, p. 148

### 3. Mathématiques

L'enseignement de la géométrie se prête en particulier à une réflexion sur la place de la langue orale en tant que support déterminant pour la fixation de concepts. On pourra par exemple :

- Travailler autour de la terminologie géométrique (ce qui est recevable, ce qui ne l'est pas)

**Travail autour de la terminologie:**

- *Ce qui est recevable pour le cercle*
- ✓ **Centre du cercle:** le centre est: vocabulaire de positionnement d'un point: sur un sommet, un côté, au milieu d'un côté, à l'intérieur du carré, à l'extérieur du carré...
- ✓ **Rayon du cercle** (on désigne par rayon une mesure ou un segment)
- ✓ **Le cercle passe par...** (référence à un ou plusieurs points remarquables de la figure)...
- ✓ Le cercle contient le carré

- *Ce qui ne l'est pas...*
- Le rond, le milieu du cercle
- Confusion entre « identité » et « passer par » (exemple : « le centre du cercle passe par un sommet du carré » au lieu de « est un sommet du carré »)

30

**Travail autour de la terminologie:**

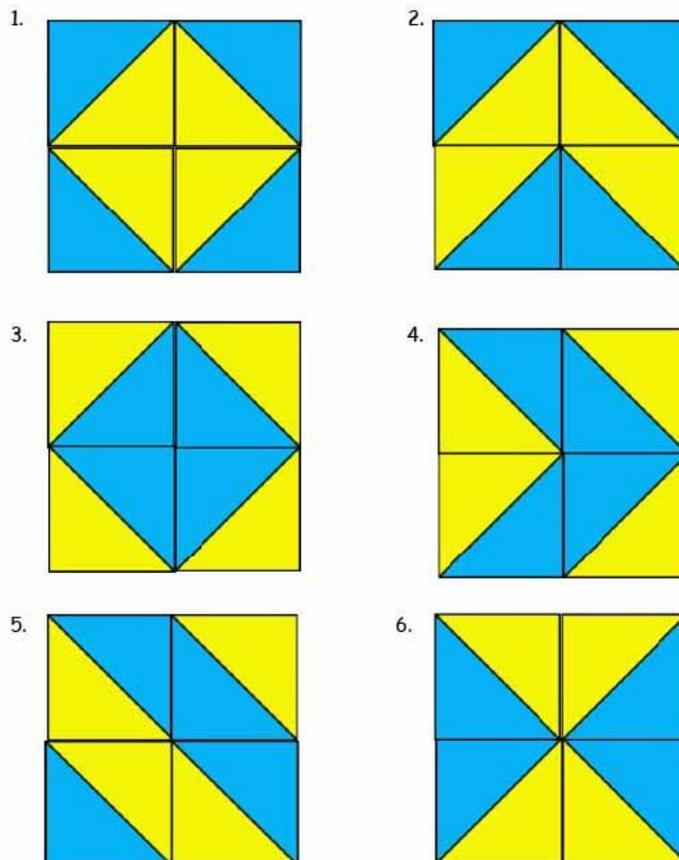
- *Ce qui est recevable pour le carré*
- Sommets du carré
- Sommets opposés, consécutifs,
- Côtés opposés, consécutifs,
- Milieu d'un côté,
- Diagonale du carré,
- Centre du carré,
- Intérieur et extérieur du carré,
- Carré dans le cercle

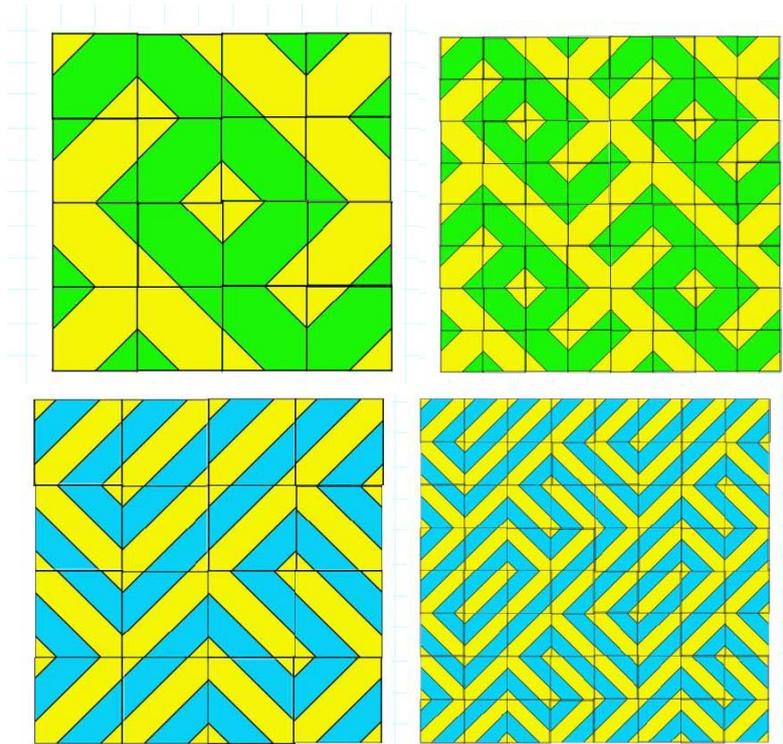
- *Ce qui ne l'est pas...*
- Vocabulaire spatial: le sommet en haut et à droite,
- Le côté en bas,
- Le centre du côté, du segment...

29

Source : dossier Géométrie au cycle 3, académie d'Orléans-Tours

- Construire un jeu des sept familles géométrique (« Dans la famille des quadrilatères, je voudrais une figure dont les diagonales sont perpendiculaires »...)
- Faire rédiger aux élèves des programmes de construction par rapport à une figure donnée (au sein d'un binôme, description orale d'une figure géométrique, tandis que le second organise le tracé).
- Mener un travail de description de pavages complexes.  
(cf. les pavages de Truchet, <http://jean-luc.bregeon.pagesperso-orange.fr/Page%200-27.htm#truchet4>)





#### 4. Education physique et sportive : s'exprimer à l'oral pour mieux agir

Source : « L'oral de l'école au collège » (Académie de Versailles)

<b>Se mettre à distance de l'expérience corporelle vécue, notamment par la pratique de l'oral</b>	
Difficultés à traiter	<p>L'élève éprouve des difficultés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans la compréhension du but d'une situation et de ce qu'il y a à effectuer</li> <li>- dues à des blocages affectifs liés à certaines situations d'interactions conflictuelles,</li> <li>- dues à des blocages affectifs liés à la représentation qu'il se fait d'une situation (trop difficile, trop risquée, ...)</li> <li>- dans l'appréciation claire du résultat de son action ou de celle de son groupe</li> <li>- dans la maîtrise du lexique particulier à l'EPS et aux APSA.</li> </ul>
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> <li>- décrire ce que l'on fait et ce que font les autres, pour comprendre réussites ou échecs (reformuler la consigne, préciser les critères de réussite)</li> <li>- verbaliser, échanger, débattre pour relativiser les situations, les comprendre, mieux situer ses ressources et s'engager pleinement</li> <li>- comprendre le lexique particulier à l'EPS et aux APSA et s'exprimer, à propos des apprentissages moteurs en utilisant les termes appropriés</li> <li>- auprès d'un groupe, en présence ou non de l'enseignant, énoncer simplement une règle d'action mise en évidence au cours d'une phase de recherche.</li> </ul>

Nota : L'élève vient en EPS pour agir. L'activité de « dire ce que l'on fait ou ce que font les autres » constitue cependant une voie complémentaire d'enrichissement et d'amélioration de l'action motrice. L'élève trouve alors, en EPS, l'occasion de mobiliser des capacités cognitives sollicitées dans d'autres contextes disciplinaires.

Modalités	Qu'exerce-t-on ? Que construit-on ?	Que cherche-t-on à obtenir chez l'élève ?
<p>A tous moments de la séance, en privilégiant le débat, avec la médiation de l'enseignant. Par exemple :</p> <p>Avant l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par la verbalisation en tout ou partie des contenus relatifs à l'organisation des apprentissages (but, formes de groupements, consignes de déroulement, critères de réussites, règles de sécurité,...)</li> <li>- par l'énoncé auprès de l'enseignant ou d'un camarade d'un projet simple mais adapté à ses ressources</li> </ul> <p>Au cours de l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- par des échanges oraux avec l'enseignant sur le quoi et le pourquoi des actions réalisées</li> <li>- par des échanges au sein d'un groupe sur le quoi et le pourquoi des actions réalisées</li> <li>- par des retours sur l'action auprès de membres d'un groupe de travail</li> </ul> <p>Après l'action :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- en situant oralement son degré de réussite à partir d'informations et de critères simples donnés par l'enseignant</li> </ul>	<p><b>1. Qu'exerce-t-on ?</b></p> <p>Les compétences d'échange et de dialogue, orientées vers la réussite individuelle ou collective,</p> <p>L'expression orale (chronologie et concordance des temps ; les différents registres de langues ; ...), lors de débat argumentés, dans les tâches d'arbitrage ou le jugement des APSA les plus abordables.</p> <p>L'explicitation, la compréhension des règles en vigueur dans le groupe et la classe comme outils nécessaires à l'organisation collective garantissant les droits et devoirs de chacun.</p> <p><b>2. Que construit-on ?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enrichissement du lexique et la maîtrise de la langue française,</li> <li>- la verbalisation comme un des vecteurs d'apprentissage et de réussite</li> <li>- l'accès à l'autonomie, à une éducation à la sécurité, à la solidarité, à la citoyenneté.</li> </ul>	<p><i>Décrire et commenter ses actions pour mieux comprendre ses réussites et les raisons de ses échecs</i></p> <p><i>Travailler dans un petit groupe et accepter d'observer l'autre, de le renseigner ou de le conseiller pour améliorer ses réussites</i></p> <p><i>Répondre, échanger, négocier, formuler des règles d'action efficaces une fois identifiées,</i></p> <p><i>Etre le porte parole d'un groupe qui présentera et défendra les options et choix du groupe...</i></p>

## V. DEUX EXEMPLES D'ACTIVITES PASSERELLES CM2-COLLEGE

### 1. Les « cellulogrammes »

Le projet « cellulogrammes » rassemble depuis septembre 2007 quelque 200 élèves d'établissements scolaires de Seine-Saint-Denis - du CM1 à la Terminale. Ces classes ont accueilli régulièrement un réalisateur, un poète, un juriste et un anthropologue qui les sensibilisent tous à leur manière à l'écriture, l'image et au son. Le but du projet est de faire écrire aux élèves un scénario afin qu'ils le mettent en image à l'aide d'un téléphone portable, réalisant ainsi un film en plan séquence d'une durée d'une minute environ ayant pour thème « le sentiment et l'autre ». Ces films sont appelés « Cellulogrammes ». Les travaux réalisés ont été diffusés sur la chaîne éducative de France 5 TV, et exposés à Paris au Centre Pompidou et au Forum des Images, lors de plusieurs éditions du Festival Pocket Film.

*“Mon premier désir, c'est de faire sentir aux enfants qu'ils pourront faire confiance aux mots, qu'il sera peut-être même plus facile d'écrire que de filmer : dites un seul mot, il contiendra une présence humaine (techniquement c'est ce qu'on appelle « connotations »). Alors que la présence dans un plan, ce n'est pas donné facilement, il faut vraiment la faire advenir. Et j'espère que les textes y contribueront. Mais à condition qu'ils existent aussi pour eux, pas seulement pour ce qui est filmé. Faire accepter aussi aux enfants que c'est de la poésie qu'ils écriront avec moi, ce qui à mon sens veut dire plus d'air, de liberté, d'ouverture, pour que le texte et l'image ne soient pas collés l'un à l'autre, ne s'étouffent pas l'un l'autre. Ainsi il y aura peut-être du narratif, mais pas forcément, ou pas complètement. Pas d'impératif de véracité non plus, contrairement à l'autobiographie, du moins dans sa forme canonique : on pourra inventer des souvenirs qui seront vrais par l'émotion qu'ils dégagent pour celui qui les reçoit, lequel sera autant celui qui écrit que celui qui lit.”*

Ariane Dreyfus

Ariane Dreyfus, est une poétesse française. Elle a publié dans de nombreuses revues poétiques et littéraires. Elle a participé à l'expérience "Cellulogrammes" initié par le réalisateur Philippe Troyon.

<http://www.imagem.fr/cellulogrammes/>

Voir en particulier les travaux de Jessy, Yasmine et Fatoumata

### 2. La conférence des élèves de sixième aux élèves de CM2

La mise en œuvre de cette séquence d'entretien entre élèves de 6<sup>ème</sup> et élèves de CM2 est une réponse à une interrogation : "Comment permettre aux élèves de l'école primaire d'intégrer au mieux le collège ? ". Plutôt que de reproduire la traditionnelle visite du collège par les différentes classes de CM2, cette formule donne la parole à ceux qui étaient à la fois " experts sur la classe de 6<sup>ème</sup> " et qui connaissaient les préoccupations des élèves de Cm2.

Cette forme de liaison a été également mise en œuvre entre l'école élémentaire et l'école maternelle. Dans les deux cas, il a été noté une importante démythification de la classe supérieure et un développement de projets chez les plus jeunes, par identification à l'aîné qui l'année précédente était à leur place. Il permet aux élèves les plus âgés de faire un bilan sur leur propre évolution.

Ce dispositif donne du sens à la scolarité en général en permettant à chacun une inscription dans la continuité des apprentissages.

La séance présentée ici a été précédée d'un travail de " remue méninges " qui a permis de classer et de répartir les questions entre élèves de CM2, les élèves de 6<sup>ème</sup> ayant préparé d'un point de vue matériel et didactique leur intervention. La gestion et la répartition de la parole fonctionnent selon le principe de la réunion de coopérative.

Source : Jacky CAILLIER, « Apprendre à l'oral entre pairs »  
in *Actes du colloque « Didactique de l'oral »*

<http://eduscol.education.fr/cid46402/apprendre-a-l-oral-entre-pairs.html>

## VI. BIBLIOGRAPHIE-SITOGRAFIE

### 1. Les ressources en ligne du colloque « Didactique de l'oral » (Eduscol)

<http://eduscol.education.fr/cid46413/sommaire.html>

- [Introduction](#) - Bruno Maurer
- [Cadres théoriques](#)
- [Regards pratiques sur la didactique de l'oral](#)
- [Oral et construction du sujet](#)
- [Du français langue étrangère au français langue maternelle : un continuum didactique](#)
- [De la nécessité de construire un espace de parole](#)
- [L'interaction oral/écrit](#)
- [Bibliographie](#)

#### CADRAGES THEORIQUES

- [Le couple oral/écrit et la tension entre communicatif et cognitif](#) - Jean-Louis Chiss
- [Didactiques de l'oral et éducation communicative implicite](#) - Robert Bouchard
- [Politesse, respect : de quelques implications sociales de la didactique de l'oral](#) - Bruno Maurer
- [Comprendre les processus cognitifs en jeu dans l'acquisition du français oral : un enjeu pour la didactique](#) - Damien Chabanal
- [Restaurer l'oralité en classe de français](#) - Marie-Françoise Chanfrault-Duchet
- [Enseigner la parole publique : une approche socio-historique](#) - Bernard Schneuwly
- [Apprendre à comprendre l'oral en situation de français de scolarisation](#) - Michèle Verdelhan-Bourgade
- [Expression en français langue non maternelle et positions subjectives](#) - Alain Coïaniz

#### REGARDS PRATIQUES SUR LA DIDACTIQUE DE L'ORAL

##### Oral et construction du sujet

- [Sur-énonciateurs et construction dissensuelle des savoirs](#) - Alain Rabatel
- [Apprendre à l'oral entre pairs](#) - Jacky Caillier
- [En quoi un traitement didactique de l'oral transforme-t-il un enfant de petite section de maternelle en élève ?](#) - Michel Grandaty

##### Du FLE (français langue étrangère) au FLM (français langue maternelle) : un continuum didactique

- [Simuler ou ne pas simuler, telle est la question : à propos d'un continuum didactique en matière d'oral entre FLE et FLM](#) - Evelyne Rosen
- [Analyse de discours et didactique de l'oral - De l'analyse de discours aux pratiques de classe](#) - Monique Lèbre-Peytard
- [Jeux, rites et langage : un jeu de simulation globale en classe d'initiation](#) - Marie-Louise Martinez

##### De la nécessité de construire un espace de parole

- [Mouvements discursifs et mouvements de pensée dans des dialogues en CE2 dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté](#) - Mireille Froment
- [Parler en classe pour quoi faire ?](#) - Amina Bensalah, Aurélie Maës
- [Dimensions identitaires des participants aux interactions orales en classe : le cas d'une classe ZEP \(zone d'éducation prioritaire\) d'un collège de Perpignan](#) - Nathalie Auger

##### L'interaction oral/écrit

- [Des écrits supports de l'oral](#) - Micheline Cellier
- [Interagir oralement pour comprendre un récit littéraire en cycle 2](#) Marie-Thérèse Chemla
- [Peut-on caractériser les oraux produits et travaillés en classe ?](#) Martine Dreyfus

## 2. Ouvrages et articles

- BENTOLILA Alain, *Le verbe contre la barbarie*, Odile Jacob, 2007
- BESSON Jean-Jacques, *L'oral au collège*, CRDP Grenoble / Delagrave, 1999
- BLOCHET P & MAIRAL C., *Maîtriser l'oral*, Magnard, 1998
- BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, CRDP Bretagne, 2002  
[http://www.brenifier.com/fileadmin/media/livrespdf/Enseigner\\_par\\_le\\_debat.pdf](http://www.brenifier.com/fileadmin/media/livrespdf/Enseigner_par_le_debat.pdf)
- CAMENISCH Annie & PETIT Serge, « Mieux approcher les concepts mathématiques par une meilleure connaissance du lexique » In Actes du 33<sup>e</sup> Colloque européen des Professeurs et Formateurs de Mathématiques chargés de la Formation des Maîtres. COPIRELEM, IREM de Paris 7, Scérén, CRDP Versailles/CDDP Essonne, 2007  
<http://a.camenisch.free.fr/pe2/lexiquecopirelem.pdf>
- DELAHAIE M., *L'évolution du langage chez l'enfant : de la difficulté au trouble*, Editions INPES, 2004
- FRANCOIS Frédéric & BAUTIER CASTAING Elisabeth, 1990, *La communication inégale*. Delachaux & Niestle, 1990
- JOUAN Y. & LOSTIE G., *Savoir parler pour lire et écrire, Du diagnostic par l'oral au projet individuel de l'élève*, CRDP Pays de Loire, 2002
- ONL, Inspection générale de l'Education nationale, *L'apprentissage de la lecture à l'école primaire*, Rapport 2005 -123, « Les préalables langagiers », Paris, nov. 2005
- *L'oral : de la maternelle au collège*, Actes de la 14<sup>ème</sup> journée scientifique de la Cellule de Recherche en Linguistique en partenariat avec l'IUFM de Paris, 10 octobre 2008.
- *L'oral pour apprendre*, Repères n°17, Ifé (INRP), 1998  
<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/reperes/RS017.pdf>

## 3. Sites institutionnels

- Espace ressource du groupe de travail départemental sur l'oral (IA57 – CDDP de Moselle)  
<http://www.ac-nancy-metz.fr/ia57/oral/accueil.htm>
- Développer les compétences en langue orale au cycle 3 (IEN Soissons)  
[http://soissons1.ia02.ac-amiens.fr/soissons/IMG/pdf/Le\\_langage\\_oral\\_au\\_cycle\\_3.pdf](http://soissons1.ia02.ac-amiens.fr/soissons/IMG/pdf/Le_langage_oral_au_cycle_3.pdf)
- Continuité des apprentissages : l'oral de l'école au collège (Académie de Versailles)  
<http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2009-03/oralmj2.pdf>
- Ecouter-parler du cycle 3 à la sixième (Académie de Versailles)  
<http://www.ac-versailles.fr/public/upload/docs/application/pdf/2009-03/oralmj1.pdf>

## 4. Autres ressources en ligne

- Les situations d'oral (IEN Senart)  
[https://www.google.fr/?gws\\_rd=cr&ei=5mV\\_UpT-DOXI4ASqyYDgBQ#q=les+situations+d'oral+IEN+Senart](https://www.google.fr/?gws_rd=cr&ei=5mV_UpT-DOXI4ASqyYDgBQ#q=les+situations+d'oral+IEN+Senart)
- Imaginem: Qu'est-ce qu'un cellulogramme?  
<http://www.imaginem.fr/cellulogrammes/>
- Mathématiques : les pavages de Truchet :  
<http://jean-luc.bregeon.pagesperso-orange.fr/Page%200-27.htm#truchet4>