

**Ressources Oral cycle 2 - cycle 3**

*Document d'accompagnement à la présentation du diaporama*

Ressources Oral cycle 2 - cycle 3 .....	1
Accompagner les grandes évolutions par rapport aux programmes antérieurs .....	2
<i>L'oral, un domaine trop peu travaillé dans le curriculum scolaire</i> .....	2
<i>La place de l'oral dans les apprentissages</i> .....	3
<i>Enseigner l'oral, une prise de risque</i> .....	3
Un accompagnement scientifiquement étayé, didactique et pédagogique / exemple de la ressource le débat .....	5
Un accompagnement pour des publics variés, des besoins variés .....	8
Une logique dynamique : la multiplicité des supports .....	11
<i>Alors pourquoi différents médias ?</i> .....	11
<i>Oui, mais pour quels usages ?</i> .....	11
<i>Quelles modalités d'accès aux connaissances scientifiques ?</i> .....	11
<i>Pourquoi des vidéos de séances filmées en classe ?</i> .....	11
<i>Quelle ergonomie des ressources ?</i> .....	12

Diapositive 2

Structure des ressources Oral

Diapositive 3

Accompagner les grandes évolutions par rapport aux programmes antérieurs

L'oral, un domaine trop peu travaillé dans le curriculum scolaire

Diapositives 4 et 5

La place de l'oral est sans conteste l'un des changements majeurs apportés par les nouveaux programmes. On le sait, l'oral est le parent pauvre de notre curriculum scolaire, toujours centré sur l'écrit ; mais aussi un domaine délaissé dans la formation pédagogique (compétence à élaborer des situations d'apprentissage) et didactique (compétence à transmettre des savoirs) des enseignants.

Malgré les avancées de ces dernières années, la culture scolaire reste centrée sur l'écrit vu comme l'aboutissement de tout travail de réflexion ; l'oral reste un brouillon de l'écrit, auquel il est forcément inférieur : les enseignants ne mesurent peut-être pas à quel point eux-mêmes sont façonnés par une culture de la prédominance de l'écrit.

Les compétences qui relèvent de l'oral (par exemple, simplement, prendre la parole dans ou devant un groupe) sont souvent attribuées à la personnalité des élèves (il est à l'aise, il est timide, ...) dans une relative méconnaissance des paramètres sociologiques qui jouent fortement en ce domaine : l'habitude (ou non) d'interactions orales avec des pairs ou des adultes portant sur des actes de langage variés : raconter, expliquer, justifier ... Et, plus profondément, le sentiment de légitimité de la prise de parole en diverses situations sociales : l'enfant a-t-il vu ses parents s'expliquer devant un interlocuteur d'une administration, par exemple, ou au contraire rester démuné ?

La page des ressources « Enjeux et problématiques » propose des réflexions et approfondissements sur la place de l'oral et la nécessité de son enseignement.

Diapositive 6

Enseigner l'oral, c'est prendre le risque de donner à voir de façon parfois violente les différences de pratiques langagières entre élèves et entre élèves et maîtres, ainsi que les écarts aux normes scolaires qu'ils manifestent. L'enseignant doit faire comprendre que *savoir dire ses émotions* et *savoir dire à travers ses émotions* sont deux compétences indispensables. C'est l'objet de la ressource « Oral et émotions ».

Dans la partie « Enjeux et problématiques » de cette ressource sont explicitées les dimensions souvent ignorées de l'oral et en particulier une forte dimension sociale. Car l'oral (re)met en lumière ce que parfois nous oublions : élèves et maîtres sont des personnes, porteuses d'une histoire, d'une culture, d'un rapport à l'institution, d'un rapport au savoir enseigné.

C'est pourquoi la didactique de l'oral doit être particulièrement vigilante dans le domaine des affects et créer des cadres d'apprentissage mobilisant et sécurisants où les émotions auront leur place et pourront être une aide et non plus un obstacle.

Diapositives 7 et 8

A l'école, la faible part consacrée aux apprentissages liés à l'oral accentue encore les inégalités de départ. Témoin les propos d'un ouvrier accédant enfin à la possibilité de parler en public, ou d'un élève décrocheur.

La ressource « S'exprimer à l'oral » propose une intervention de Bruno Maurer centrée sur une didactique des « actes de parole » de l'école au collège (et au-delà) : à travers des études de textes, de dialogues, de films, travailler les « actes périlleux » que sont demander, s'excuser, exprimer son désaccord...

G. LANGLOIS

La place de l'oral dans les apprentissages

Diapositives 9, 10 et 11

Le quotidien des classes fonctionne beaucoup avec l'oral mais c'est souvent un oral où la parole de l'élève cherche à remplir les attentes de celle du maître.

La page « faire évoluer les pratiques ordinaires de l'oral » propose des analyses de ce qui se joue dans les échanges quotidiens de la classe et des outils pour mettre en œuvre les compétences identifiées dans les programmes. Car cet oral quotidien est souvent trop peu « poussé » sur le registre cognitif, comme le montre bien Elisabeth Bautier dans la page ressource sur le « cercle oral » : « Les enseignants (...) apprennent aux élèves à s'interroger, à prendre la parole, leur donnent des règles d'échanges verbaux, des règles de socialisation. Et ces situations très riches ne sont que rarement pensées comme des possibilités de mettre en place ce que j'appelle des dialogues cognitifs (...) et si les élèves ne sont pas familiers de ces usages, ils passent aussi à côté de ce qui s'y joue d'apprentissages ».

Les ressources présentées ici veulent donc aider à mettre en place des situations où l'oral aide à avancer dans la pensée, en interaction avec les autres et avec l'écrit ; c'est difficile... si on veut que ce soit :

-pensé sur la durée

-partagé par tous et spécialement les plus faibles

-considéré comme important par les élèves eux-mêmes, en rupture avec la « coutume scolaire » qui leur donne à penser que le moment sérieux est celui où on écrit.

Diapositives 12 à 15

Le socle commun 2015 propose en ce domaine des objectifs très ambitieux ...

Deux exemples :

Domaine 1 : des langages pour communiquer

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 3 : la formation de la personne et du citoyen

L'élève résout les conflits sans agressivité, évite le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation

Dans les nouveaux programmes est affirmée la place fondamentale de l'oral dans les apprentissages, ce qui indique bien qu'il ne s'agit pas seulement de « participer ». L'objet « oral » est enfin didactisé et « écouter » devient un objectif d'apprentissage et pas seulement une injonction morale. C'est l'objet d'une des pages de ressources, en particulier autour des travaux d'Elisabeth Nonnon, mais aussi avec des idées de mise en œuvre très concrètes, comme les « Propositions pour entraîner l'écoute au quotidien »

De son côté, dans la ressource « Ecouter pour comprendre à l'oral / Paroles d'enseignants, paroles d'élèves », Chantal Parpette donne des pistes pour mettre en place ce qu'elle appelle un « parcours partagé » : l'élève améliore sa compétence linguistique, le corps enseignant aménage ses pratiques langagières pour les rendre plus accessibles aux élèves.

Enseigner l'oral, une prise de risque

Diapositives 16 à 19

Enseigner l'oral, se former à l'enseigner n'est pas chose aisée, en raison de la complexité même de l'oral et de la difficulté à construire des séquences pertinentes. Sans doute faut-il être modeste et se donner des objectifs précis et limités dans des domaines qu'on aura circonscrits : travailler la capacité à s'exprimer à l'oral et faire pratiquer un « oral d'élaboration » ne relèvent pas des mêmes entraînements. On gagne bien sûr à mener, dans le cadre des différentes disciplines, un travail concerté, et aussi une réflexion sur ce que peut être l'évaluation en ce domaine.

Enseigner l'oral nécessite pour les enseignants, en particulier dans les zones où l'exercice du métier est le plus périlleux, une prise de risque puisqu'il va remettre en jeu, à certains moments, la place de sa parole, et donc réinterroger l'exercice de son pouvoir. Cela peut générer de légitimes résistances. Comment « sécuriser » les enseignants ? Une des façons de se sentir plus solide, c'est être plus conscient des « postures » qu'on adopte au cours de l'apprentissage. C'est l'objet de la ressource qui donne la parole à Dominique Bucheton pour proposer une classification très éclairante sur les façons dont les maîtres conduisent l'activité des élèves pendant la classe,

comme on choisit un braquet ou un autre pour faire du vélo. Et les élèves savent rapidement décoder l'implicite des postures de leurs enseignants, la nature de leurs attentes, les changements d'étayage qu'elles manifestent. Pour que les élèves acquièrent telle ou telle compétence de l'oral, le maître va choisir et tisser des postures de contrôle, des postures d'accompagnement, des postures d'enseignement, des postures de lâcher-prise... : il est de loin préférable qu'il le fasse consciemment plutôt que d'être « agi » par les situations, et qu'il soit attentif à ce que cela produit comme postures chez ses élèves.

## Diapositives 20 à 22

### **Diapositive 20 : au cycle 2, des enjeux et des constats partagés**

#### **Des enjeux sociaux, des enjeux de réduction des inégalités**

Les inégalités se développent et le langage est au cœur de ces inégalités :

*« Il faut insister sur le fait que la culture écrite gouverne les pratiques langagières orales de certains groupes sociaux et que les enfants issus de ces groupes sociaux ont une parole indissociable de cette culture écrite. »*

*(Bernard Lahire)*

#### **Des enjeux institutionnels au cœur de la loi...et de la classe**

Faire en sorte que tous les élèves maîtrisent les compétences de base en fin de CE1 et que tous les élèves maîtrisent les instruments fondamentaux de la connaissance en fin d'école élémentaire.

Réduire à moins de 10% l'écart de maîtrise des compétences en fin de CM2 entre les élèves de l'éducation prioritaire et les élèves hors éducation prioritaire.

Diviser par deux la proportion des élèves qui sortent du système scolaire sans qualification et amener tous les élèves à maîtriser le socle commun à l'issue de la scolarité obligatoire.

***Permettre l'acquisition par tous des utilisations du langage que l'école sollicite pour apprendre et comprendre est une condition de l'atteinte des objectifs assignés à l'Ecole.***

#### **Les difficultés de l'enseignement oral :**

***Elles sont liées à l'objet « oral » lui-même.***

Faire un zoom sur l'oral, c'est s'intéresser aux conduites langagières de l'élève et c'est d'abord partir d'un constat polémique : apprendre à s'exprimer et à comprendre, c'est apprendre bien autre chose que du lexique et des structures grammaticales. En gros, c'est apprendre les différents types d'enchaînement des énoncés sur le discours de l'autre ou sur mon propre discours, c'est entrer dans différents jeux de langage tant par rapport à la réalité (parler « pour de vrai » ou « pour de rire »), qu'au discours de l'autre (répondre, questionner, ajouter, modifier...) ou au discours de moi (reformuler, expliciter...). C'est savoir alternativement répondre, raconter, argumenter, comparer... Ces savoirs plus globaux sont dans une relation complexe au lexique et à la grammaire : il faut déjà des outils linguistiques pour conduire un récit mais, c'est par exemple dans le récit et non par un savoir grammatical théorique, qu'on apprend le maniement détaillé des marques temporelles.

Pour comprendre / produire un énoncé, il faut deux au moins deux sortes de compétences : une compétence d'ordre linguistique qui permet de comprendre / produire l'énoncé selon le lexique et la syntaxe ; une compétence rhétorico-pragmatique qui nous permet de comprendre / d'adapter l'énoncé en fonction de la situation dans laquelle on se trouve. C'est cette compétence qui permet de comprendre que dans une situation donnée, les mots n'ont pas le sens habituel : « *C'est du joli !* »

Il existe donc deux types de pédagogie, une pédagogie frontale et une pédagogie latérale. Une pédagogie frontale est une pédagogie à laquelle on peut soumettre les élèves : On ne dit pas « *Les enfants est dans la cour* ». Il existe des normes, des phénomènes contraints par la langue (marques du pluriel, conjugaison) ou par le genre (procédés de reprise). On peut ici donner des règles.

Par ailleurs, il y a une pédagogie latérale qui va concerner tous les phénomènes facultatifs qui ne peuvent faire l'objet d'une pédagogie frontale. La pédagogie latérale consiste à essayer de mettre l'élève dans des situations propices qui vont l'amener à faire varier les outils linguistiques en s'appuyant sur les affinités, c'est-à-dire les fréquences les plus régulières. Par exemple, il y a affinité entre l'emploi du passé-composé et le récit d'expérience. On apprend donc à l'intérieur d'une communication où le langage va s'installer.

***Au plan pédagogique et didactique, les difficultés sont également nombreuses :***

La pratique de l'oral est transversale à toutes les disciplines et l'oral peut être le véhicule transparent de l'activité scolaire.

L'oral implique l'ensemble de la personne.

L'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence.

Les activités d'oral sont coûteuses en temps et en énergie.

L'oral est difficile à observer et à analyser.

L'oral ne laisse pas de trace.

## **Diapositive 21 : Trois entrées didactiques privilégiées au cycle 2**

**L'oral comme moyen d'expression et de communication.** Il s'agit ici de construire la classe comme micro-société : faciliter la prise de parole chez tous les élèves, apprendre les règles de la communication, les respecter, viser la responsabilisation et l'autonomie des élèves. Le propos est à relativiser pour la petite section de maternelle où les interactions dominantes seront d'abord en situation duelle. Mais c'est typiquement le rôle des activités rituelles que de permettre aux élèves d'entrer progressivement dans un rôle d'élève (avoir une place assignée, apprendre à se centrer sur un même objet, apprendre à partager l'adulte).

**L'oral pour apprendre :** la verbalisation et les interactions sont au service des apprentissages. Il s'agira de développer l'oral pour penser et construire des savoirs. C'est une dimension fondamentale à l'école.

**L'oral à apprendre :** on visera :

- l'apprentissage de conduites discursives autour d'enjeux qui font sens pour les élèves: le débat argumenté, l'exposé pour apprendre aux camarades
  
- des apprentissages spécifiques sur la langue : adapter son registre de langue, développer le lexique, progresser dans la syntaxe...
  
- des apprentissages locutoires : mise en voix de textes...

### ***Les gestes professionnels, un appui sur les travaux de JC Chabanne***

#### **Le niveau macro**

C'est l'enseignement de genres oraux formels :

- sociaux ou scolaires,
- fondé sur des critères de réussite,
- un apprentissage explicite et méthodique,
- dans le cadre de séquences spécifiques.

#### **Le niveau méso**

C'est celui de l'oral intégré aux apprentissages, formalisé dans des moments clés : l'institutionnalisation, la déclaration du savoir.

C'est celui de l'oral scolaire intégré aux activités : le compte-rendu oral, le commentaire d'images (oral monogéré), le questionnement, le débat (oral polygéré).

#### **Le niveau micro**

C'est celui de l'oral intégré non formalisé. On s'intéressera ici à la répartition des prises de parole, aux réseaux d'interlocution, au volume relatif des prises de parole, à la qualité de l'intervention, à la qualité linguistique.

## **Diapositive 22 : les trois entrées didactiques, l'approche communicationnelle**

Chaque entrée est conçue à partir de trois entrées : les fonctions, les buts / les types d'activités, de situations, de dispositifs / les conditions de réussite.

### Diapositive 23

Un accompagnement scientifiquement étayé, didactique et pédagogique / exemple de la ressource le débat

### Diapositive 24

Après une présentation de ce que sont les caractéristiques de ces nouveaux programmes concernant l'oral, il est proposé, à travers la présentation des ressources sur « le débat », d'explicitier les choix qui ont conduit à leur élaboration.

Tout d'abord, en ce qui concerne leur structure :

### Diapositive 25

La première partie vise à définir les enjeux et les problématiques de l'objet auquel est consacrée la ressource ; il s'agit de mettre en avant les éléments de connaissance les plus saillants mais également les obstacles didactiques qu'il convient de garder présent à l'esprit. Bien évidemment, ces éléments ne sont pas les fruits d'un choix arbitraire, ils mettent en lumière des données largement partagées du point de vue de la recherche.

### Diapositive 26

En général le focus est mis sur un ou plusieurs textes scientifiques qu'il semblait important de porter à la connaissance des enseignants. C'est le cas de l'article coordonné par Joaquim Dolz et autres : « *Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre* ». D'une part, il fait écho à l'un des points définis dans la partie « *Enjeux et problématiques* » : « *Le débat se trouve à un carrefour car il est à la fois un espace de construction et de partage des valeurs et un lieu d'apprentissage de la communication et de ses règles* ». D'autre part, il précise un des genres formels de l'oral, le débat régulé, annoncé dans la partie « *présentation* ».

Dans le même temps, l'un des éléments qui a guidé l'élaboration des ressources est le foisonnement des ressources et des informations auxquelles sont confrontés les enseignants et les formateurs. C'est la raison pour laquelle ont été proposés des abstracts afin que les utilisateurs puissent accéder en un temps limité, indiqué à l'aide d'un petit pictogramme, à l'essentiel des informations ; ceux qui sont intéressés par le sujet ou dont la curiosité a été piquée peuvent poursuivre par un accès direct au texte d'origine.

### Diapositive 27

Pour ancrer la réflexion des formateurs comme des praticiens sur des bases de réflexion solides, les ressources ont entrepris de croiser plusieurs points de vue : ainsi la partie « *Pour approfondir* » de la ressource « *Le Débat* » confronte-t-elle à l'analyse d'un didacticien des langues, Joaquim Dolz, celle d'un didacticien de la philosophie, Michel Tozzi et celle d'un praticien de terrain, professeur formateur académique, Jean Pierre Fournier. Il a semblé que cette croisée des regards était indispensable. Elle a non seulement présidé à l'élaboration générale de cette ressource mais à la conception de l'économie générale des ressources.

### Diapositive 28

S'il est nécessaire de proposer aux enseignants comme aux formateurs les outils conceptuels nécessaires à l'approfondissement de leurs connaissances didactiques, il est également indispensable de donner des pistes pour des scénarios pédagogiques aisément opérationnels dans les classes.

Dès la page internet d'accès aux ressources, sont disponibles des pistes de travail très concrètes dans la partie « *Premières indications de mises en œuvre* ».

Dans les ressources, notamment celles sur « *le débat* », une séance vidéo d'une dizaine de minutes est consacrée à une délibération dans une classe de CM1. Non seulement il s'agit de montrer aux enseignants que ces séances peuvent être réalisées aisément dans les classes, mais le choix a été fait de mettre en relation la séance avec une analyse réalisée par l'enseignant, les élèves et le groupe d'experts.

### Diapositive 29

La partie intitulée « *Conseils de mise en œuvre* » précise en outre des éléments qui peuvent aider les praticiens de

G. LANGLOIS

terrain à prendre de la distance par rapport à leur pratique et d'éviter certains écueils. Ainsi, il est apparu important de préciser par exemple dans cette partie l'attention qui devait être portée

- au thème du débat : en effet, son choix doit faire l'objet d'une attention particulière, recouvrir une épaisseur sociale et cognitive suffisante pour justifier son choix dans le cadre de la classe, ne pas être trop brûlant sans pour autant être trivial.
- à la nécessité, en amont de la tenue du débat, de permettre aux élèves de consulter des documents afin de nourrir leur argumentation d'informations et de connaissances.

Des conseils ciblent davantage la posture de l'enseignant pendant le débat en suggérant de varier les modalités d'intervention (immédiates ou différées) ; le recours à l'enregistrement est conseillé pour que, en prolongement, la production orale puisse faire l'objet d'un travail d'analyse avec les élèves.

### Diapositive 30

Enfin, il semblait pertinent de proposer une aide pour les enseignants et les formateurs dans l'élaboration de progressions pour la mise en œuvre d'un enseignement structuré du débat. C'est l'objet de la partie « *Progressivité / Evaluation* »

Il s'agit de permettre à partir d'un exemple, celui de l'un des genres formels de l'oral, de mettre en évidence les aspects qui sont à la base d'une progression pour cette activité afin que, régulièrement pratiquée, elle conduise à la construction de compétences. Il a également semblé important de différencier certaines des compétences selon que l'on les travaille au début du cycle 3 ou au collège.

Cette partie met en évidence une gradation des compétences mises en jeu dans les activités de débat (en fonction de leur complexité) en même temps qu'elle les précise :

- la mise en place d'une proto-argumentation (« *je suis pour ou contre* »),
- la capacité à interagir (écouter l'autre, discuter prendre position),

Pour les élèves de sixième, en sus :

- la reformulation,
- la modalisation (nuances apportées au propos initial).

### Diapositive 31

Enfin, des éléments sont dévolus à l'évaluation tant ce point est particulièrement sensible notamment en raison des spécificités du matériau oral.

Il s'agit autant de préciser les champs d'évaluations relatifs au débat :

- le fonctionnement de la communication,
- la cohérence,
- la linguistique.

que de proposer aux enseignants des descripteurs dont les élèves eux-mêmes peuvent s'emparer pour évaluer les productions :

- L'élève prend la parole.
- L'élève joue le rôle attribué.
- L'élève respecte les règles de parole.
- L'élève donne plusieurs arguments pour faire avancer le débat collectif.
- L'élève utilise ce que disent les autres pour son argumentation.
- L'élève utilise le matériau linguistique travaillé en classe.
- L'élève parle suffisamment fort.

Grâce à cet ensemble de ressources, il s'agit, conformément aux programmes et aux ambitions du socle, dans le même temps qu'est proposée une activité qui ne semble pas étrangère au monde de l'école, de faire évoluer les pratiques de l'oral qui sont encore largement dominées par le cours dialogué et l'insistance sur la « participation » des élèves.

Il est indispensable en effet de mettre en place des temps pédagogiques dédiés dans lesquels les élèves s'entraînent à produire régulièrement des énoncés consistants et engageant un travail linguistique *ad hoc* (expressions utiles, formulations spécifiques, manières de dire, ..).

Il a semblé nécessaire de produire des ressources qui à la fois permettent aux formateurs de disposer d'un outil

G. LANGLOIS

pour accompagner les enseignants dans la mise en œuvre de cette partie du programme, et de proposer aux enseignants un accès à des modalités d'approfondissement progressives (découverte synoptique – accès synthétique – approfondissement)



Diapositive 32

Un accompagnement pour des publics variés, des besoins variés

Diapositives 33 et 34

Les ressources proposées sur Eduscol sont conçues comme des aides à la conception et à la mise en œuvre des enseignements : ce sont des outils plutôt que des prescriptions, dans l'esprit d'un accompagnement des professionnels et des équipes. La dynamique collective est importante puisque, bâtis sur la notion de cycle, les nouveaux programmes requièrent plus encore qu'auparavant une réflexion collective :

- pour l'appropriation des changements apportés par ces programmes
- pour leur traduction en pratiques pédagogiques sur le terrain.
- pour la prise en compte des données locales et des objectifs précis que se sont donnés chaque école ou collège.

Diapositive 35

Prenons l'exemple d'un élément du programme d'oral pour le cycle 3 : « Participer à des échanges dans des situations de communication diversifiées (séances d'apprentissage ordinaire) »

Le programme précise que cela signifie, entre autres, pour l'élève :

Mise à distance de l'expérience et mobilisation des connaissances (formulation et reformulation, explicitation des démarches, des contenus, des procédures, etc.).

Utilisation du lexique des enseignements et disciplines.

Sur cet élément de programme, Eduscol propose une page intitulée « Oral d'élaboration ». En effet, à l'école en particulier, le langage oral n'est pas seulement un moyen de communication, d'expression, il est aussi un outil d'élaboration de la pensée et des savoirs, un moyen d'apprendre. Les chercheurs l'appellent « oral d'élaboration » parce qu'il est le lieu de la reformulation et de la mise à distance, il rend possible la production d'énoncés plus généraux et décontextualisés. Pour mettre en œuvre ces usages typiquement scolaires du langage, de nouvelles acquisitions lexicales et syntaxiques sont nécessaires.

*Diapositive 36*

Des chercheurs en éducation nous proposent, sous forme de courtes vidéos, leurs analyses et propositions sur cet « oral pour apprendre »

L'oral, un instrument de la pensée, interview filmée de Sylvie Plane, professeure à l'ESPÉ de Paris, vice-présidente du Conseil supérieur des programmes : Sylvie Plane explique comment l'effort de verbalisation « tire » la pensée ; d'où la nécessité d'exercices fréquents et explicites où chaque avancée est valorisée.

L'oral pour penser et apprendre, interview filmée d'Élisabeth Bautier, professeure des universités, Paris 8, membre de l'équipe ESCOL (extraits ou version intégrale). Être à l'aise pour communiquer, ce n'est pas la même chose qu'utiliser le langage pour réfléchir et les élèves ne sont pas à égalité en ce domaine. L'enseignant doit veiller à instaurer un véritable travail cognitif et pas seulement des « échanges ».

« Connaissance et savoir », Claire Margolinas, Laboratoire Acté de l'université de Clermont-Ferrand, (article complet et abstract rédigé par le groupe d'experts pour la ressource « reformulation des savoirs en sciences »). L'auteure insiste sur le fait qu'à l'école la stabilisation des savoirs est trop peu travaillée, on valorise inconsciemment le « faire » au détriment de l'ancrage des savoirs. C'est là que l'entraînement régulier à la reformulation orale (entre autres) doit prendre sa place .

*Diapositive 37*

Une équipe pédagogique (de niveau, de cycle, d'établissement) peut donc décider de se donner cet axe de travail dans l'esprit du socle commun : les usages réflexifs de l'oral doivent faire l'objet d'un apprentissage systématique, inscrit dans la durée, notamment pour les élèves qui sont le plus éloignés des attendus scolaires.

« Participer », pour un élève, c'est souvent essayer de deviner ce qu'attend le maître plus que construire une

G. LANGLOIS

pensée. Ce peut être aussi, surtout pour les plus jeunes, sur le registre de l'expression personnelle bien plus que sur celui des savoirs. Et dans le quotidien de la classe, l'enseignant a du mal à permettre à chacun d'aller « au bout » de sa pensée.

L'équipe se donne les principes de travail suivants :

Mieux distinguer avec les élèves les moments où on parle de soi, de son vécu, de ses opinions, et les moments où on s'efforce de produire des « énoncés de savoir » progressivement décontextualisés et mettre en place un apprentissage systématique des usages réflexifs de l'oral, inscrit dans la durée, notamment pour les élèves qui sont le plus éloignés des attendus scolaires. Parce que ces usages n'ont rien d'inné ; c'est à l'école de les faire acquérir à tous et cela ne se fera pas par simple « imprégnation » au quotidien.

Diapositive 38

Tout cela, nous avons l'impression de le faire ( et le faisons en partie) au fil des jours, dans les apprentissages « ordinaires », pour peu que l'élève fasse l'effort de s'intéresser, surtout si nous nous sommes bienveillants et encourageants. Mais même ainsi, donne-t-on à chaque élève, de façon répétée, les sollicitations et les temps nécessaires pour pratiquer un oral réflexif, appuyé sur des savoirs, des raisonnements, élaboré avec des outils langagiers d'explication, de reformulation, de contradiction, d'argumentation ?

Or, si certains élèves arrivent à l'école avec, en ce domaine, des compétences déjà bien assurées données par leur milieu familial, d'autres en sont démunis, sans bien mesurer ce qui leur manque. Parfois cela se joue sur une petite différence de pratique.

Diapositive 39

Dans les pages de « Réflexions sur les pratiques ordinaires de l'oral » Marceline Laparra insiste par exemple sur ce temps qu'on laisse ou non aux élèves pour sortir de l'immédiateté des échanges :

*« Si à la suite d'une lecture vous demandez à tous les élèves de la classe de retourner le texte, de se souvenir de ce que veut dire le texte, de penser dans leur tête à ce qu'ils vont dire, si vous leur laissez le temps de réfléchir, d'écrire, de sortir des interactions immédiates, vous leur donnez la possibilité d'être dans l'activité de restitution.*

*Pour que les activités d'oral profitent aux plus fragiles, il faut leur donner du temps, leur permettre d'être dans la distance car ce qu'ils ne savent pas faire, c'est convoquer des savoirs, se souvenir, confronter deux réponses dans leur tête, hésiter, construire une distance, toutes choses qui nécessitent du temps.*

*Paradoxalement pour moi, l'enseignement de l'oral passe par des temps de silence. »*

Diapositives 40, 41

L'équipe qui décide de mettre en place cet apprentissage systématique décide de mettre l'accent en particulier sur la pratique des temps de reformulation : dans plusieurs disciplines, il est demandé aux élèves de rédiger cinq questions pour le cours suivant qui seront posées à un des élèves de la classe.

Sur la page Eduscol « Oral d'élaboration », on trouve un exemple de séance : la reformulation des savoirs en sciences. Deux vidéos montrent les élèves posant leurs questions à un autre qui répond (le document de la leçon est disponible pour les utilisateurs de cette ressource) L'élève qui pose les questions et l'élève qui répond sont désignés ou tirés au sort au début du cours.

Diapositive 42, 43, 44

Une équipe peut déjà être satisfaite d'avoir mis en place ces temps de reformulation dévolus aux élèves ( la pratique des « 5 questions » n'étant qu'une possibilité parmi d'autres).

Mais on sait que l'un des objectifs est l'acquisition de la rigueur à l'oral comme à l'écrit quand il s'agit de formuler des savoirs. Dans cette activité, les enseignants sont donc particulièrement attentifs :

-au lexique spécifique employé par les deux élèves

-à l'emploi de termes génériques marquant un usage d'élaboration de la langue, comme le mot « les caractéristiques »

-à la reprise et à l'utilisation des exemples : semblent-ils être pour l'élève des anecdotes qui prennent « toute la place » ou une aide à l'abstraction ? C'est ce point en particulier qu'analyse l'enseignant, à la suite de la séance

G. LANGLOIS

de classe, dans la vidéo proposée avec le document.

L'équipe elle-même se donne des temps d'analyse pour évaluer l'impact des pratiques mises en place, les difficultés rencontrées, les points de vigilance à avoir.

Diapositive 45, 46

Ainsi, l'utilisation des ressources Eduscol va varier, selon les territoires, (selon le profil de la circonscription ou du collège, le niveau du cycle auquel on se situe, l'ampleur du projet que l'on bâtit), selon les modalités d'utilisation (formation initiale et continuée, accès individuel des personnels).

Certaines ressources ont plutôt pour objectif une prise de conscience débouchant sur une vigilance accrue au sein des classes. C'est le cas par exemple des ressources sur l'oral et les émotions : là, pas de « technique » pédagogique particulière, plutôt une lutte contre des idées reçues et une attention à la prise en compte des émotions de façon positive dans la classe.

D'autres ressources visent des apprentissages bien circonscrits et spécifiques (le débat, par exemple), d'autres encore des objectifs à suivre au quotidien mais sans pour autant les rendre invisibles, pour l'enseignant comme pour les élèves : tels ces oraux au service des apprentissages sur lesquels il faut régulièrement diriger le projecteur pour qu'ils soient identifiés par les élèves eux-mêmes.

Diapo 46

## Diapositive 48

Une logique dynamique : la multiplicité des supports

Alors pourquoi différents médias ?

## Diapositive 49

Les ressources élaborées prennent appui sur différents médias d'une part pour correspondre à un rapport contemporain des usagers à l'accès aux informations, et d'autre part pour s'adapter à des usages différenciés :

Oui, mais pour quels usages ?

## Diapositive 50

Le choix a été fait de parfois proposer une même ressource selon deux modalités différentes, c'est ainsi le cas dans la première partie « *l'oral au cycle 3 - Enjeux et problématiques* » pour la ressource « *où en est la didactique de l'oral, quelles sont ses avancées, quelles questions la traversent actuellement ?* ».

- Le premier média est un PowerPoint en diapos + audio qui peut être exploité aisément en formation.
- Le second média propose le texte complet du premier dans un format écrit qui permet :
  - aux enseignants de revenir ultérieurement sur un propos qu'ils ont entendu, de le conserver dans leurs outils professionnels ;
  - aux formateurs, dans le cadre de la préparation de leur intervention auprès des enseignants.

D'autres supports audio visent à être directement exploités dans la classe. Dans la partie « *Ecouter pour comprendre l'oral* », la ressource « *Paroles d'enseignant, paroles d'élèves : paroles partagées ?* » met à disposition un support audio à destination des élèves (un extrait de cours en classe de sixième, support au décryptage de la parole enseignante), un exercice plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord.

## Diapositive 51 : un exemple d'affichage permanent dans la classe

Les ressources sont conçues selon un versant « enseignants » mais aussi selon un versant « élèves ». Cet affichage en est un exemple. Il a vocation à servir d'outil de référence dans le cadre de la classe pour aider les élèves :

- à identifier les enjeux et les objets d'apprentissage
- à comprendre les interactions entre le dire, le lire et l'écrire
- à identifier les objets d'apprentissage spécifiques.

## Diapositive 52

Quelles modalités d'accès aux connaissances scientifiques ?

Les ressources proposent également de nombreux supports en vidéos, là encore de nature très variées.

Les plus nombreux sont des interviews de chercheurs interrogés par les experts sur des aspects de l'enseignement de l'oral. Le souci de proposer une substance riche mais aisément accessible a été constant.

C'est la raison pour laquelle ces interviews existent fréquemment sous une forme synthétique (**L'oral pour penser et apprendre** (interview filmée d'Élisabeth Bautier, professeure des universités, Paris 8, membre de l'équipe ESCOL ; extraits : 5') mais également sous une forme longue où l'intégralité du propos du chercheur est consigné (**L'oral pour penser et apprendre** (interview filmée d'Élisabeth Bautier, professeure des universités, Paris 8, membre de l'équipe ESCOL ; version intégrale: 14').

Parfois, les experts ont fait le choix de scinder le propos des chercheurs, c'est le cas de l'interview de Sylvie Plane dont le propos, s'articulant autour de trois thématiques, a donné lieu à trois vidéos différentes :

**Les compétences orales et la communauté d'apprentissage** (interview filmée de Sylvie Plane, 4')

**Oral versus écrit** (interview filmée de Sylvie Plane, 3')

**Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?** (article de Sylvie Plane, 15')

Les ressources proposent également de mettre à disposition des conférences données par les chercheurs à l'instar de celle donnée par Bruno Maurer lors du « Rendez-vous des Lettres 2014 ». Il propose une entrée encore méconnue sur l'enseignement possible d'une grammaire de l'oral et la prise en compte des enjeux pragmatiques de la communication.

Pourquoi des vidéos de séances filmées en classe ?

G. LANGLOIS

### Diapositive 53

Les vidéos élaborées ou réutilisées à l'intérieur de ces ressources ne visent pas seulement à la vulgarisation des savoirs scientifiques des chercheurs, mais elles envisagent également de proposer aux enseignants des extraits de séances filmées afin de les sensibiliser au fait que l'enseignement de l'oral est un enseignement à part entière, à concevoir en tant que tel, et qu'il est possible de le mettre en œuvre aisément dans l'ordinaire de la classe.

Des extraits comme la séance de « restitution de texte » mettent en lumière ce que peut être un enseignement de l'oral dans un cours de français ; il rassure également les enseignants sur la facilité à mener une séance d'enseignement où l'oral occupe une place centrale.

Les vidéos offrent aussi de brefs extraits de cours pendant lesquels l'oral est au cœur même de l'élaboration des savoirs et de leur formulation. Sur un objet central de l'enseignement de l'oral, la ressource « Reformulation des savoirs en science » propose deux vidéos de classe dans la situation pédagogique ordinaire d'une activité ritualisée d'une dizaine de minutes en sixième (Reformulation du savoir : les cinq questions).

Une interview filmée de l'enseignant met en perspective la scène pédagogique enregistrée. (*L'interview de l'enseignant*).

Plus classiquement les ressources proposent des écrits qui ont été conçus également dans la perspective d'un accès différencié.

Quelle ergonomie des ressources ?

### Diapositive 54

Il y a deux niveaux d'entrée dans les pages Web :

- un premier niveau propose une mise en perspective d'ensemble de la question de l'enseignement de l'oral,
- un deuxième niveau, un approfondissement autour des thématiques suivantes :
  - Faire évoluer les pratiques ordinaires de l'oral
  - Écouter pour comprendre à l'oral
  - S'exprimer à l'oral
  - Oral d'élaboration
  - Oral dans les disciplines
  - Évaluation de l'oral

La lecture de chacune de ces pages a été limitée à deux pages écran par souci d'efficacité.

A l'intérieur, d'autres types de documents :

- des textes interactifs « Ressource » sous forme de PDF imprimable pour l'enseignant avec une structure toujours semblable,
- des abstracts qui facilitent un premier accès synthétique à des documents de chercheurs,
- des liens vers les textes intégraux auxquels les abstracts réfèrent,
- des textes de mise en œuvre pédagogique,
- des textes d'analyse des situations pédagogiques,
- des corpus ou des extraits de corpus recueillis dans des classes et analysés.

Selon les ressources concernées tout ou partie seulement des ces types de documents sont présents selon qu'il était pertinent ou possible de les élaborer.