

DOCUMENTS D'ACCOMPAGNEMENT
pour la CONCERTATION sur le langage oral

Les documents de ce dossier sont extraits des sites suivants :

<https://www4.ac-nancy-metz.fr/sitesdsden88/MaitriseLangue88/Situations-et-outils.html>

<http://eduscol.education.fr/cid103155/francais-cycle-langage-oral.html>

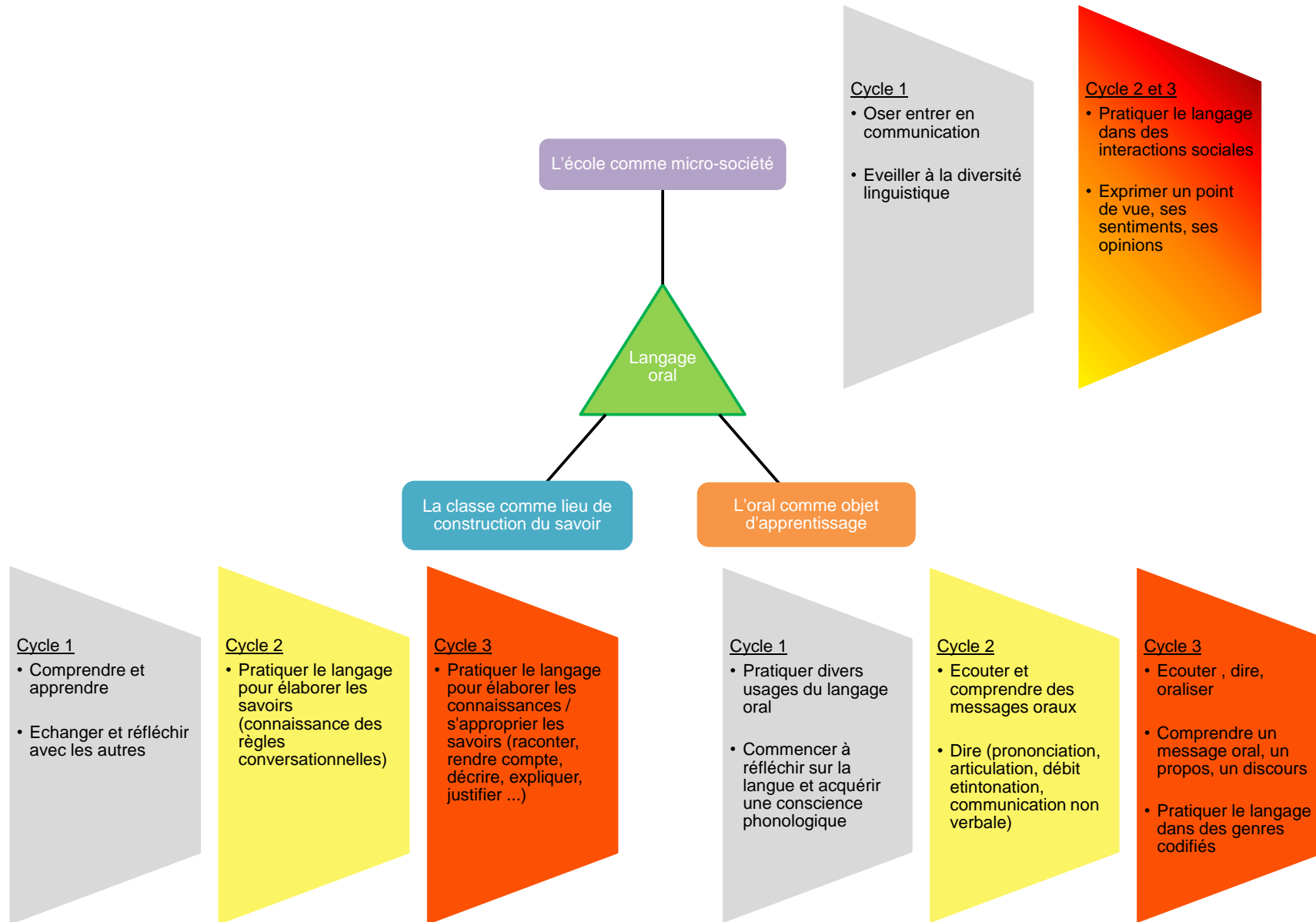
<http://eduscol.education.fr/cid101008/francais-cycle-langage-oral.html>

www.ac-grenoble.fr/sitegm/IMG/pdf/dossier-animation-langage-oral-au-cycle-3.pdf

<http://www.charivarialecole.fr/archives/231>

Trois axes pour mieux comprendre les programmes : progressivité du cycle 1 au cycle 3

Tous les moments de la vie scolaire et toutes les disciplines participent à la pratique de l'oral et à son enrichissement.



La catégorisation ci-dessous résulte du choix du groupe départemental.

Certains éléments peuvent s'inscrire dans plusieurs catégories.

Le travail a été réalisé à partir des programmes de maternelle (B.O n°2 du 26 mars 2015) et des projets de programme cycle 2 et cycle 3 (avril 2015).

FRANÇAIS

Langage oral

Organiser l'enseignement de l'oral

Un affichage permanent dans la classe pour conscientiser les apprentissages en langage oral, mobiliser l'attention des élèves et susciter des rétroactions

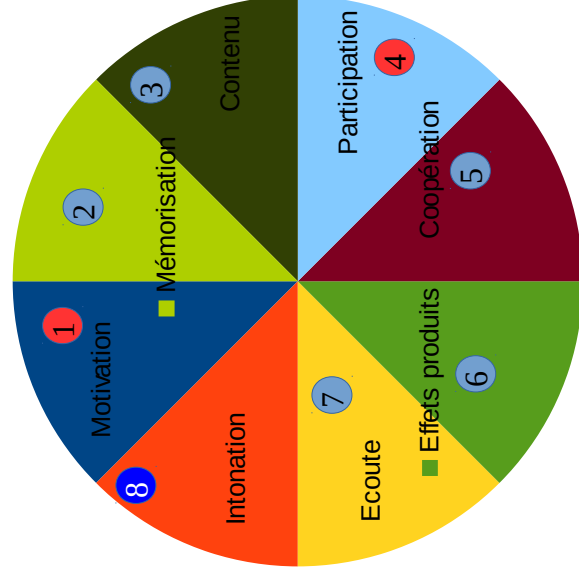
Approche communicationnelle	<ul style="list-style-type: none"> - J'apprends les techniques et les mots pour bien parler et être mieux compris. - J'apprends à écouter les autres. - Nous apprenons ensemble à mieux communiquer. - Je prends confiance à l'oral. 					
Approche discursive	<p>Je parle (mais aussi j'écris et je lis) en maths, en EPS, en sciences, ...</p> <table border="1"> <tr> <td> <p>Je lis :</p> <p>des textes qui...</p> <ul style="list-style-type: none"> • racontent et décrivent • expliquent • donnent des consignes <p>des tableaux des graphiques des schémas des cartes...</p> </td> <td> <p>Je parle pour...</p> </td> <td> <p>J'écris des phrases et des textes pour</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter • décrire • expliquer • ordonner, passer commande ou donner des consignes • argumenter, justifier, convaincre <p>Je réalise des tableaux, des schémas, des graphiques, des cartes...</p> </td> </tr> </table>	<p>Je lis :</p> <p>des textes qui...</p> <ul style="list-style-type: none"> • racontent et décrivent • expliquent • donnent des consignes <p>des tableaux des graphiques des schémas des cartes...</p>	<p>Je parle pour...</p>	<p>J'écris des phrases et des textes pour</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter • décrire • expliquer • ordonner, passer commande ou donner des consignes • argumenter, justifier, convaincre <p>Je réalise des tableaux, des schémas, des graphiques, des cartes...</p>		
<p>Je lis :</p> <p>des textes qui...</p> <ul style="list-style-type: none"> • racontent et décrivent • expliquent • donnent des consignes <p>des tableaux des graphiques des schémas des cartes...</p>	<p>Je parle pour...</p>	<p>J'écris des phrases et des textes pour</p> <ul style="list-style-type: none"> • raconter • décrire • expliquer • ordonner, passer commande ou donner des consignes • argumenter, justifier, convaincre <p>Je réalise des tableaux, des schémas, des graphiques, des cartes...</p>				
Approche intégrée	<p>J'apprends à prendre la parole seul et en groupe dans des situations particulières de la classe.</p> <table border="1"> <tr> <td>L'exposé</td> <td>Le récit</td> <td>Le débat (délibératif ou interprétatif ; en lien avec la littérature, l'EMC...)</td> <td>La récitation de textes</td> <td>La mise en voix de textes</td> </tr> </table>	L'exposé	Le récit	Le débat (délibératif ou interprétatif ; en lien avec la littérature, l'EMC...)	La récitation de textes	La mise en voix de textes
L'exposé	Le récit	Le débat (délibératif ou interprétatif ; en lien avec la littérature, l'EMC...)	La récitation de textes	La mise en voix de textes		

Familles de compétences	Contenus d'apprentissages	
Compétences d'ordre physique	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre à parler debout - apprendre à placer sa voix - apprendre à maîtriser l'articulation - apprendre à maîtriser les problèmes d'intonation 	
Compétences d'ordre communicationnel	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre à accepter le regard des autres - apprendre à regarder les auditeurs 	lecteur
	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre à écouter - apprendre à reformuler ce qui a été dit 	
Compétences d'ordre langagier	<ul style="list-style-type: none"> - apprendre à repérer et respecter les groupes syntaxiques - apprendre à respecter la ponctuation 	

Animation Oral / Mise en mémoire des activités

Activités menées en classe	Compétences visées / oral										Compétences à développer	
	Écouter	Prendre confiance	Communiquer ensemble	Augmenter son lexique	Mettre en voix	Argumenter Justifier	Convaincre	Expliquer	Décrire	Mémoriser un contenu	Dans un Temps particulier séances dédiées	Dans chaque discipline
La poésie												
•												
•												
•												
•												

Éléments d'évaluation ciblés



> FRANÇAIS

Langage oral

Écouter pour comprendre l'oral

Propositions pour entraîner à l'écoute au quotidien

Rendre à la parole de chaque élève sa valeur pour le groupe classe

Faire l'effort de laisser les élèves aller au bout de leur pensée même si les autres s'impatientent ; ralentir le rythme des échanges.

Demander à l'élève qui réagit aux propos d'un camarade de reformuler ce que celui-ci vient de dire.

Faire travailler les élèves en groupes en faisant en sorte que chaque membre d'un groupe ait des éléments différents à communiquer aux autres. (exemple : questionnaire différencié pour les membres du groupe pour un même document)

Éviter d'interroger (inconsciemment) toujours les mêmes, et faire place à la parole de ceux qu'on n'entend pas

Donner la parole en tirant parmi les cartes-prénoms (un jeu de cartes-bristol par classe, une carte au nom de chaque élève) plutôt que par doigts levés ; chacun est plus « en tension » d'écoute parce qu'il ne sait pas quand il va être sollicité.

Gérer les questions ou remarques des élèves qui se répè- tent parfois

Pour une question portant sur un point qui mérite discussion, recueillir seulement trois réponses différentes, ne donner aucun élément de validation ou de refus. Laisser un temps de réflexion puis demander des prises de parole argumentées qui valident ou invalident une ou plusieurs des trois réponses données.

Chacun dit quelque chose sur le sujet (un tableau par exemple) mais il est interdit de répéter ce qui a été dit. (L'enseignant peut prendre en note ce qui est dit au tableau : cela fait généralement un très bon tour de la question.)

Exercer l'attention portée aux consignes orales

Faire régulièrement des entraînements ludiques du type : donner une consigne, oralement, des élèves doivent ensuite uniquement la reformuler.

Variante : donner une consigne orale. Demander aux élèves s'ils ont des questions. Quand une question est posée, demander à un autre élève si la question est pertinente ou bien si la consigne permet de répondre à la question.

Variante ludique : demander aux élèves d'imaginer « les questions de celui qui n'aurait pas bien écouté ».

Rendre explicite les règles de la communication

Afficher les règles de communication dans la classe, après une activité en début d'année qui en justifie l'utilisation (respect de la parole de chacun, en particulier les moins à l'aise à l'oral, apprentissage de la prise de parole par tous et dans différentes situations...) :

Exemple d'affiche :

Code rouge	On se tait.	Pour réfléchir, lire, faire un contrôle, écrire un texte personnel, recopier
Code orange	Une seule personne parle. Les autres écoutent.	Quand le professeur donne une consigne Quand le professeur ou un élève fait un exposé
Code jaune	On lève le doigt pour demander la parole. On parle quand on est interrogé.	Pour poser une question Pour répondre à une question Pour élaborer une trace écrite, donner des idées
Code blanc	On chuchote. On s'adresse à son (ses) voisin(s).	Travail en binômes, entraide, travail de groupe
Code vert	On s'inscrit au tour de parole. On respecte les règles et les rôles.	Débats, réunion de régulation

Indiquer ensuite au tableau les changements de règles, par exemple avec des pancartes de couleur.



Retrouvez Éduscol sur



Faire le lien avec l'écoute musicale : précision des éléments à repérer, émotions provoquées.

Philharmonie Eduthèque, exemple : *Dante-Symphonie* de Franz Liszt :

http://digital.philharmoniedeparis.fr/CMDA/CMDA100004800/?_sc=RESSOURCES

<http://education.citedelamusique.fr/edutheque/Decouverte.aspx>

Analyser et rendre la multiplicité des échanges oraux de la classe

Écouter des extraits enregistrés de moments ordinaires de la classe (questions à la fin d'un exposé d'élève, consigne et reformulation par l'enseignant lors d'une activité complexe,...),

Analyser ces extraits : qui parle, à qui, pour dire quoi, est-ce que l'ensemble de l'assistance écoute, que font-ils lorsqu'ils entendent, est-ce ce qui était attendu...?

Travailler les faits de langue à l'oral (en complément des études sur les textes écrits)

Entraîner à une écoute brève mais fine : lors de l'étude d'un fait de langue (emploi des temps, usage des pronoms, etc.), demander à des élèves de produire des énoncés oraux de la vie courante. Avertir les autres de faire porter leur écoute sur le fait de langue considéré, avec un brouillon pour noter au fil de l'écoute : *Avez-vous entendu des pronoms dans ce que X a expliqué ? Lesquels ? Quels temps X a-t-il utilisés spontanément pour raconter cette petite anecdote ?* Leurs réponses sont notées au tableau, discutées, etc.

Prendre conscience des paramètres non verbaux de la communication orale

L'enseignant, ou un élève, est dissimulé à la vue, il prend une carte indiquant une phrase à dire et une carte émotion. Il dit la phrase en s'efforçant d'exprimer l'émotion précisée.

Les élèves indiquent, en prenant la parole ou en levant une carte ou en écrivant sur leur ardoise, quelle émotion ils ont ressentie. On compare les réponses à la carte de départ.

On cherche ensuite pourquoi certaines réponses diffèrent des autres. L'émotion est-elle davantage dans les mots, dans le sens de la phrase, dans la prosodie ? Qu'en est-il si on voit le locuteur ? Qu'en est-il si le sens, les intonations de la voix et le corps expriment des émotions différentes ? Une des composantes prédomine-t-elle ?

16. L'oral du maître

Tout le temps de parole du maître est retiré à celui des élèves.

Quelques points de vigilance et pistes de réflexion (« en vrac ») :

- élocution, débit, clarté, qualité de la langue (correction, niveau, adaptation au niveau de compréhension des élèves)
- la parole du maître pour expliquer, formuler, reformuler, expliciter, structurer
- la parole du maître pour encourager, valoriser, interpréter, poser un écart
- la parole du maître dans les échanges didactiques (posture du maître différente selon la phase de la séquence d'apprentissage)
- quelle place donnée à la parole de l'élève? quelle régulation ? quelles interactions (maître-élèves, élèves-maître, élève-élève) quels apprentissages dans le domaine du langage oral ?
- lien avec le sens du travail proposé (notion de projet)
- la place, le type de questionnement du maître (questions ouvertes, fermées...)
- le type de réponse apportée par le maître aux questions des élèves
- lien avec le statut de l'erreur, le climat de classe
- la capacité du maître à s'appuyer sur l'hétérogénéité du groupe
- l'importance de la diversité des approches et des situations d'apprentissage
- l'articulation oral-écrit
- la prise en compte de la parole de l'élève
- l'utilisation du silence ...

> FRANÇAIS

Langage oral

Oral d'élaboration

Pratiques enseignantes et difficultés des élèves

Article d'Élisabeth Bautier, professeure à
l'Université de Paris 8

Langage et situations scolaires

Les recherches qui sous-tendent ce propos visent à comprendre comment des différences dans des usages du langage et de la langue pourraient ne pas se transformer dans l'école et hors de l'école en inégalités ou en processus socialement différenciateurs. Certaines propositions didactiques comme pédagogiques, pour généreuses qu'elles soient, risquent de faire penser qu'il suffirait que les élèves soient mieux entendus, mieux écoutés, qu'ils aient davantage la possibilité de s'exprimer, à l'école par exemple, d'exister pour ce qu'ils sont, pour qu'ainsi ils soient moins en difficultés puisqu'ils pourraient développer le langage. Mais, cette attitude n'est pas suffisante, elle peut même être de courte vue, car elle ne prend pas en considération la question des transformations nécessaires que tout sujet doit accomplir pour bénéficier de l'institution scolaire en tant qu'institution d'apprentissage spécifique. Elle pourrait ainsi avoir des effets inverses à ceux qui sont attendus.

Aujourd'hui les enseignants sollicitent la participation des élèves, ils les font parler. Cependant, les situations de classes ne permettent pas toujours de distinguer trois orientations possibles, et différentes, des situations d'oral en classe, et qui, alors même qu'elles ont des enjeux distincts, en sont aussi souvent des composantes qui fonctionnent de façon simultanée. Une de ces composantes renvoie à la socialisation langagière, c'est-à-dire au fait d'apprendre aux élèves des formes langagières, des modalités d'expression qui existent largement hors l'école (il s'agit alors de débattre, d'argumenter, d'exposer...). Les situations d'oral peuvent également être centrées sur l'expression personnelle de l'élève et la communication dans le groupe classe. Un troisième registre des usages des situations d'oral est davantage d'ordre cognitivo-langagier en ce qu'il met en jeu ce qui concerne l'apprentissage par le langage, échanger pour apprendre et construire. Cette dernière composante est très importante car elle est fortement différenciatrice des élèves. En effet, les élèves n'investissent pas les situations d'oral qui leur sont proposées de la même manière et les différentes formes d'investissement ne se valent pas sur le plan de l'élaboration et du développement de la pensée et des connaissances. Si certains savent utiliser l'oral, la parole avec les autres pour apprendre, élaborer, réfléchir, d'autres sont peu familiarisés avec ces usages de la langue orale.

De plus, la distinction entre les moments de classe avec des échanges plus ou moins

spontanés et ceux qui nécessiteraient sans doute plus de formalisme pour alerter les élèves sur le fait qu'on est en train d'apprendre des choses nouvelles est souvent estompée. Cette confusion renforce la difficulté d'identification de ce qu'il y a à faire, de ce qu'il y a à apprendre dans la spécificité des usages du langage et des objets de l'École. Elle est également source de malentendus quant aux enjeux du travail langagier à effectuer, les élèves faisant des interprétations erronées des situations proposées. Les élèves de milieux sociaux favorisés ont l'habitude d'utiliser le langage pour apprendre et construire des savoirs. Ils repèrent quand on est en train de bavarder, ou quand on est en train de travailler. Mais les élèves de milieux plus faiblement scolarisés peuvent penser qu'ils ont droit de dire ce qui leur vient à l'esprit, et ce faisant, d'utiliser une langue quotidienne sans aller au-delà de ce qu'elle permet de communiquer. La langue de l'enseignant qui a envie d'être de plain-pied avec les élèves peut elle-même être une langue relativement quotidienne, conviviale, ce qui peut induire les élèves en erreur. Ainsi, alors qu'ils pensent bien faire, les enseignants produisent sans s'en rendre compte des implicites qui supposent du « déjà là » chez les élèves et souvent ce « déjà là » n'est pas là. Donc certains élèves profitent des situations sur le registre des apprentissages, d'autres moins.

Si une langue de la quotidienneté des échanges est conviviale et permet la prise de parole de chacun, l'enseignant doit néanmoins pouvoir construire les ressources langagières, linguistiques et cognitives que les élèves n'ont pas toujours et dont ils ont besoin pour apprendre à l'école. Ces ressources concernent ce que pour certains élèves, l'école peut seule construire : les mots des savoirs disciplinaires, la métalangue, ceux qui permettent la compréhension des tâches.

Or, il peut se produire que les situations de travail actuelles où les tâches sont individualisées et reposent sur des activités écrites à effectuer seul (le travail sur fiches, par exemple) favorisent un discours enseignant au plus près du support et du moment de l'effectuation du travail. L'enseignant, en s'approchant de l'élève, se dispense alors spontanément d'utiliser une langue qui l'obligerait à utiliser « les mots du savoir », ceux qui sont liés au travail scolaire ceux qui permettent de nommer le nouvel objet d'apprentissage, l'activité de pensée. Ainsi, la langue quotidienne non scolaire se substitue au langage formel. En demandant « qu'as-tu fait là, est-ce que tu crois que ça va ? », l'enseignant peut sans s'en douter priver les élèves des mots pour le dire. En ce sens ce n'est pas seulement la situation de travail individuel, d'individualisation de l'aide, de soutien ou de remédiation qui pose problème mais aussi parfois la situation ordinaire de classe qui doit offrir un enseignement profitable pour tous donc pour chacun.

Ces observations reposent en fait sur des conceptions parfois peu conscientes

Les logiques et conceptions dominantes dans l'évolution actuelle de l'École et qui sous-tendent un grand nombre de pratiques ordinaires dès la maternelle valorisent la constitution d'un élève sujet autonome et ce faisant littéracie et compétent, développé dans une culture écrite – référence aux documents, à l'écrit pour agir, au langage régulateur de l'action et non à la régulation par la pratique ; ce sujet autonome via les vulgates socio constructivistes, est censé construire ses savoirs.

Les conceptions dominantes visent également à instaurer des relations plus symétriques et horizontales entre enseignant et élèves afin que la classe soit un lieu d'échanges (il arrive que la classe soit ainsi davantage une communauté d'échanges qu'un collectif de travail) et contribue à produire des sujets participatifs, maîtres du langage et de la communication

Retrouvez Éduscol sur



dans un collectif qui peut débattre. Certes, ces conceptions peuvent difficilement être mises en question tant elles correspondent aux modes de fonctionnement et aux exigences de la société contemporaine (démocratie participative et raisonnements, traitement de l'information au fondement d'une société littéraciée), pourtant elles ont des incidences sur le discours pédagogique qui peuvent contribuer à accroître les inégalités. Le discours pédagogique vise alors souvent aujourd'hui la connivence, l'expression de chacun plus que les ressources qu'il est nécessaire d'y construire pour des élèves qui n'ont que l'école pour faire face aux exigences des apprentissages puissent y parvenir.

Conclusion

Une perspective sociologique et les difficultés scolaires des élèves dès la maternelle conduisent à interroger les pratiques ordinaires dans ce domaine des ressources langagières, linguistiques et donc cognitives, construites par les enseignants et les situations de travail proposées, en particulier quand ils enseignent en milieux socialement défavorisés.

Retrouvez Éduscol sur

