

Sylvie PLANE

Responsable de recherches en didactique du français à l'INRP,
professeure de sciences et langage à l'IUFM de Paris¹



PLAN DE L'INTERVENTION

Introduction : *l'oral peut-il s'enseigner ?*

A) Les obstacles liés à l'enseignement de l'oral

1. obstacles liés à la nature de l'oral
2. obstacles liés aux locuteurs
3. obstacles liés aux conduites pédagogiques

B) Des pistes de travail pour enseigner l'oral

1. les statuts et les fonctions de l'oral dans la classe
 2. quelles tâches l'enseignant peut se donner ?
-

INTRODUCTION

L'oral peut-il s'enseigner ?

On peut s'interroger sur les résurgences régulières de l'oral dans les préoccupations de l'école.

On peut y voir 3 causes principales :

- 1) **Effet de balancier** : Les préoccupations passent de l'oral vers l'écrit et de l'écrit vers l'oral.

Il ne s'agit pas forcément un phénomène de mode cela montre plutôt le souci de l'école d'assumer toutes les missions qui lui sont confiées.

Dans les années 70, l'oral était la préoccupation première, puis on a recentré sur l'oral dans les années 90 et aujourd'hui, on observe à nouveau une centration sur l'oral, notamment dans les nouveaux programmes du cycle 1.

- 2) **Les nouveaux savoirs** qui sont apparus sur l'oral depuis une trentaine d'années nous posent question et les posent directement à l'école. Ils émergent aujourd'hui sur le devant de la scène. L'oral a connu un regain d'intérêt dans le monde scientifique grâce au développement des moyens techniques d'enregistrement pour conserver et analyser l'oral: depuis 30 ans, ces moyens de plus en plus performants ont permis des avancées significatives dans les recherches qui constituent aujourd'hui **l'arrière plan de nos préoccupations sur l'oral et expliquent les changements de perspective dans notre manière d'aborder l'oral.**

Apports de plusieurs secteurs de recherche :

¹ Photo prise sur un article du jeudi 30 septembre 2004 - <http://www.snuipp.fr/article1845.html>

1. Dans le domaine de l'acquisition du langage (psycho linguistique)

a) Hallyday a fait une étude longitudinale d'un enfant et a mis en évidence que les premiers mots incompréhensibles des enfants avaient une fonction et une signification et manifestaient certaines compétences.

Récemment, des études de cas ont permis de repérer les liens entre l'acquisition de la morphologie et l'acquisition de la syntaxe. Ces travaux ont montré que dès qu'il possède deux ou trois mots, l'enfant met en place des structures syntaxiques, et réserve un certain nombre de places (pour l'article par exemple) et marque morphologiquement les composantes de son discours.

b) Les observations de conduites discursives de très jeunes enfants dans des situations naturelles de narration et d'explication (travaux menés par le laboratoire LEAPLE sous la direction de Frédéric François). F. François a travaillé sur ces situations naturelles portant sur les interactions enfant / enfant ou enfant / adulte et il a décrit la manière dont se comporte les enfants.

- Les travaux qui portent sur les fonctionnements cognitifs (psycho linguistique) : travaux menés principalement aux USA et au Canada et quelques laboratoires français. Ces équipes essaient de voir ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui est en train de parler, de produire un message, de concevoir ce qu'il va dire tout en le disant.

D'autres ont travaillé non seulement sur l'observation des sujets en train de parler mais aussi sur ce que les discours de ces sujets nous disent sur les actions qu'ils sont en train de réaliser. On a pu décrire les opérations logiques qui s'effectuent au cours d'une émission de parole même si cette parole semble décousue, brouillon, magmatique, l'observation fine de ces propos montre que ce magma n'est qu'apparent. Les travaux de Michel Brossard (université de Bordeaux) ont inspiré très directement les programmes cycle 1 (3 modes de langage chez le jeune enfant : langage d'évocation, en situation, de communication).

- La linguistique de l'oral : La rhétorique et la formation des orateurs date de l'antiquité mais ce que l'on enseignait alors était des oraux de prestige et on avait des représentations de ces oraux à travers des traces écrites et des formes ne correspondant pas aux formes orales ordinaires. Aujourd'hui encore, quand on regarde des manuels du secondaire (publiés en 2000), les descriptions de l'oral sont fondées sur les représentations que l'on a de l'écrit.

Il nous fallait une description de l'oral car l'école vise deux buts : la maîtrise des oraux de prestige mais avant tout la maîtrise des oraux ordinaires.

Depuis les années 1970, plusieurs équipes ont enregistré et décrit le parlé ordinaire.

Il existe des descriptions, celles produites par les équipes de l'université d'Aix autour de Claire Blanche-Benveniste. Ils ont enregistré des personnes en train de parler et on a montré la complexité de l'oral, les structures syntaxiques dominantes dans l'oral et tous les travaux de Françoise Gadet sur ce qu'on appelle le « français populaire ».

Quand on dit aux élèves « ça ne se dit pas » en réalité c'est ce qui se dit, c'est le problème entre norme et normalité, il y a ce qui se dit, ce qui s'enseigne, ce qui se dit de dire ... On commence donc à mieux connaître la langue de l'oral, même si c'est difficile car on est plongé dedans, on a l'impression de la connaître.

- Etude sur les interactions : les approches ethnolinguistiques, conversationnelles nous ont permis de mieux connaître des genres oraux et d'identifier les rituels. Certains chercheurs proposent de formaliser les genres oraux scolaires, il existe un certain nombre de rituels scolaires. Ce qui a été mis à jour, ce sont les règles pragmatiques de la conversation, i.e tout ce qui fait que le contexte intervient à certains moments, que des opérations sont

stimulées par l'intervention d'un interlocuteur. On connaît mieux le jeu réglé qui s'opère entre les participants d'une conversation.

- Rôle du langage dans la constitution de communautés (sociolinguistique): la classe est une communauté particulière, communauté linguistique parce qu'elle partage des rites communicationnels, des objets de discours, des modes de fonctionnement et c'est bien l'adhésion à ces règles-là qui constituent la classe. Les Américains parlent de communautés académiques (donc communauté construite par opposition à la famille) dans lesquelles la communauté des langages est construite.

- Epistémologie des disciplines scolaires : Particulièrement en histoire, géo, mais aussi sciences, maths.

Le langage sert à la construction de connaissances en réception et en production et toute discipline scolaire est un discours. L'histoire ce n'est pas des événements mais le discours que l'on fait de ces événements. Devient événement ce qui passe par le discours.

L'intérêt s'est focalisé sur la production de discours et plus particulièrement sur l'oral.

3) La demande sociale vis à vis de l'école. Les désordres communicationnels posent problème. Il y a une injonction très forte faite à l'école de réparer tous ces désordres communicationnels importants de la société (l'école doit apprendre aux enfants à bien parler, à être polis ...)

Ainsi, on s'est centré sur l'oral.

Peut-on enseigner l'oral ?

A) Les obstacles liés à l'enseignement de l'oral

Listes des obstacles liés à l'enseignement de l'oral sachant que pour proposer des modes d'interventions il faut tenir compte de la nature des difficultés :

- 1) contraintes liées à la nature de l'oral
- 2) contraintes liées au sujet parlant
- 3) contraintes liées aux contraintes pédagogiques

1) Les obstacles liés à la nature de l'oral : La complexité de l'oral. Sous le terme oral, on parle de choses différentes : processus intellectuels, forme de discours, mode de communication. Ceci renvoie à quantité de choses et renvoie à des exercices scolaires très différents.

Cependant, il y a quelques points de consensus :

- En maternelle par exemple, l'accent est mis sur l'aspect communicationnel. Pour l'enseignant de petite section le but est de faire que ses élèves s'intègrent au groupe et osent parler.

- En fin de scolarité (oral du BAC), l'accent est mis sur les aspects discursifs : composer un discours construit pour parler d'une œuvre.

- Dans les préparations professionnelles, les attentes des formateurs sont encore différentes, elles sont d'ordre interactionnelles : les élèves doivent être capables d'entrer en interaction avec leurs collègues et de s'adapter aux locuteurs et aux circonstances

Or en réalité, ces apprentissages sont mêlés tout au long de la scolarité : la maternelle n'est pas qu'un apprentissage de la communication, il y a de nombreux apprentissages conceptuels.

Quelques exemples pour illustrer la complexité de l'oral :

a) Dimension linguistique :

Diapo Lors d'une séance pour recueillir les représentations en astronomie (préparation d'explication sur les phases de la lune) un élève explique un point d'astronomie au maître

Ce dialogue en situation permet de faire apparaître quelques particularités linguistiques : la tendance de l'oral à décompacter : le nom est lancé et repris par le pronom elle. (on dit souvent que la forme « le roi, il » appartient au langage enfantin, qu'il faut l'éviter alors que c'est en fait une économie de production qui facilite la réception : les informations sont segmentées : on dit d'abord ce dont on va parler et ensuite on a un verbe avec un support. On le voit dans le langage de l'enfant mais aussi dans celui de l'adulte.

Dans un oral conversationnel (différents d'un oral préparé pour être exposé), on aura beaucoup de sujet pronominaux et peu de sujets lexicaux.

On dira à l'oral : *il est utile de procéder à l'épandage* / à l'écrit : *l'épandage est utile*.

Dans l'écrit, on donnera deux informations, une information dans le sujet, une dans le prédicat (utile). Cela crée un problème de compréhension des énoncés écrits de synthèse dans les manuels scolaires, en effet très souvent le résumé d'histoire par exemple est un texte d'une très grande densité lexicale et chaque élément apporte une information alors qu'à l'oral on a tendance à séparer les choses pour permettre à l'interlocuteur de traiter l'information.

b) Dimension phonatoire de l'oral : articuler, marquer une intonation, utiliser des ressources vocales. Ces spécificités phonatoires sont liées aux dimensions linguistiques : les systèmes des pauses à l'oral n'ont rien à voir avec ceux de l'écrit. On peut distinguer 3 systèmes de pause :

- le système des pauses à l'écrit : la ponctuation sert à indiquer l'empan qui est à traiter, je prends les blocs et je les traite.
- Si j'oralise un texte écrit, la ponctuation va m'indiquer une manière de prononcer qui va provoquer une segmentation permettant à l'auditeur de traiter un message écrit prononcé sous forme orale, il n'a donc pas du tout les caractéristiques de l'oral, il a les caractéristiques linguistiques de l'écrit et je vais lui donner quelques indications pour lui permettre de se représenter une lecture.
- Les pauses à l'oral jouent le rôle d'indicateurs syntaxiques i.e il y a des différences de hauteur qui servent à marquer les mots qui vont ensemble ex : l'étude de la crise de l'école d'Angleterre : pour faciliter la compréhension, je fais des groupes : l'étude de la crise // de l'école d'Angleterre. Ainsi le récepteur comprend si j'ai bien donné les indications de hauteur. Certaines pauses permettent au locuteur de s'arrêter pour réfléchir, et ces pauses ne se situent pas à l'endroit où on aurait mis des virgules. Les pauses apparaissent souvent après un article ou une préposition. En mettant l'article je réserve une place.

Les éléments phonatoires sont donc signifiants et ont une fonction interactionnelle.

Dans une conversation, quand on élève ou baisse le ton des conversations on indique à l'autre s'il peut ou non intervenir. Sur un débat télévisé, on peut voir comment certains interlocuteurs s'arrangent pour verrouiller et quand ils doivent reprendre leur souffle, il s'arrange pour avoir une montée de voix qui interdit à l'autre de se positionner dans le dialogue.

Donc les aspects phonatoires ne sont pas déconnectés des aspects linguistiques et des aspects discursifs mais cependant on peut les travailler à l'école de façon spécifique (récitation, lecture à voix haute)

c) Dimension conceptuelle et discursive : l'oral c'est aussi une manière de travailler, de penser, de construire ce dont on va parler : le texte ne préexiste pas à ce qu'on va dire. On

construit en parlant. C'est vrai aussi à l'écrit. Mais l'oral porte davantage les marques de constructions qui à l'écrit peuvent être gommées lors de la relecture.

d) Dimension interactionnelle et dialogique : L'oral est toujours en situation de communication (même dans le cas d'un monologue) et situationnel (quantité de choses parasitent le discours).

2) Les obstacles liés aux locuteurs

L'oral demande un très grand nombre de compétence en même temps

DIAPO Ex : Classe de 5^{ème} : début de cours, le professeur commence à faire son cours qui porte sur l'argumentation : les élèves doivent présenter leur réflexion sur l'amour courtois.

Le début du cours est important : le professeur présente le sujet :

Or comment le prof gère-t-il l'oral dans une situation d'apprentissage de l'oral ?

Il instaure la communication, pose le sujet, guide l'interlocuteur, régule le groupe, gère la situation par un seul propos.

Pendant qu'il parle il gère sa classe, il désigne son interlocuteur et lui donne des consignes de prises de parole. Il gère plusieurs fils de conversation. Cela consomme beaucoup d'énergie.

Il régule la classe en même temps. Lorsqu'il parle à François ou de François, il change d'interlocuteur. Il reformule. Il évalue.

En rouge, les éléments qui montrent qu'il est en train de chercher ce qu'il va dire, il dilue.

Un prof dans sa classe gère quantité de choses.

Diapo 3 Le schéma : qu'est-ce qu'un locuteur a à gérer dans une situation d'oral ? Le modèle est inspiré du psycho linguiste américain Levelt , c'est relativement simple car il ne tient pas compte de l'interactionnel. C'est ce qu'on imagine qu'il se passe dans la tête d'un locuteur qui aurait à produire un message simple. Selon Levelt, quand un locuteur parle, il active 3 modules cognitifs.

a) Module 1 : module de conceptualisation : Le locuteur doit générer un message : parler c'est se demander ce qu'on va dire, ce qu'on veut produire chez le récepteur. Si on produit un discours explicatif, il faut concevoir un système explicatif.

b) Module 2 : module de formulation : je passe du langage intérieur à un langage plus formel : on l'observe dans le soliloque des jeunes enfants : langage intérieur : ce n'est pas narratif, il y a des mots, des points d'ancrage conceptuels, il faut concevoir des idées et concevoir le tissu linguistique qui permettra de les organiser : tissu syntaxique, morphologique et un encodage phonologique.

c) Module 3 : module articulateur : je donne des ordre à mon appareil bucco phonateur pour qu'il mette en son ce que j'ai programmé.

Les aspects articulatoires sont instantanés, l'aspect encodage précède légèrement, et la génération du message est sur une temporalité un peu plus longue. On est presque dans la situation d'une traduction simultanée. Le locuteur écoute une chose pendant qu'il en dit une autre : décalage d'une phrase. (on parle tout en anticipant la suite, tout en écoutant ce qu'on dit).

Quand une opération est très coûteuse, on commet des erreurs sur les autres opérations (ex lapsus) : au moment de l'encodage, un mot s'est glissé. Parler paraît une opération peu coûteuse, parce qu'on en a l'habitude depuis l'âge de 8, 9 mois mais en réalité c'est très coûteux (cf. : ex quand on répond au téléphone en conduisant, répondre au téléphone est plus coûteux que de parler avec son voisin car l'interlocuteur n'est pas là et c'est exigeant alors que si on écoute la radio on se met en roue libre intellectuellement).

d) Module 4 : module de contrôle : il permet de comprendre ce qu'on dit.

En même temps que l'on parle, on contrôle ce que l'on dit par l'audition et on revient, on fait des boucles. On est en train de comprendre ce que l'on est en train de dire.

Plus on dispose de formule toutes faites, de modèles textuels, de scripts, plus l'effort s'allège pour le locuteur.

L'enseignant qui a un assez grand répertoire de formules, qui a l'habitude de faire le même propos n'ont pas la même charge que des enfants qui découvrent un certain nombre de choses. Si on demande à un élève de CP ce qu'il a fait pour la fête des rois, l'élève explique qu'il a mangé la galette et tiré les rois, et raconte avec beaucoup de détails ce qui s'est passé, il a besoin de se familiariser avec ce script de la galette. Un adulte irait droit au but : C'est un tel qui a eu la fève.

Les enfants ne disposent pas encore de tous les scripts.

Autre difficulté : on travaille toujours sur des éléments qui ont fui. Notre mémoire de travail est de quelques secondes. Lorsque nous construisons un propos un peu long, nous ne nous souvenons plus du début, nous l'avons codé sémantiquement, nous pouvons le résumer mais pas le redire mot à mot. La chaîne est trop longue, il faut revenir au module conceptualisateur mais le module formulateur a été effacé.

Alors face à cette difficulté, on fait des économies. Ainsi à l'oral, on va très peu employer de formes conjuguées difficiles des verbes. On va plutôt employer des auxiliaires modalisateurs qui vont permettre de mettre les verbes à l'infinitif, les participes passés et les 3 premières formes du présent quand elles sont identiques (Je fais, tu fais, il fait) , les 15 verbes les plus courants à part.

Tomberons n'est pas employé à l'oral, pas seulement parce qu'on emploiera plutôt le futur phrastique *nous allons tomber* mais pour économiser la construction parce qu'on ne peut pas travailler sur le plan morphologique quand on est en train de travailler sur le plan conceptuel.

Sur ce schéma : il n'y a pas d'interaction, pas de destinataire mais en réalité, il y aurait un module supplémentaire à ajouter et il n'y a pas d'ordre, tout se mélange en réalité.

3) Les obstacles liés aux conduites pédagogiques

DIAPO En PS, on a lu une histoire et on demande à une élève quelques temps après de faire un rappel de récit :

Il a... il est... il était presque tout à fait dehors le renard.

Elle cherche ses mots :

D'abord, elle met un pronom, elle ajoute un verbe, ce n'est pas le verbe qui convient,

Alors elle change le verbe, elle ne le met pas encore à l'imparfait.

Au troisième essai, elle le conjugue. C'est cependant un oral très fluide, ces hésitations sont très rapides, cela donne un peu de temps pour travailler sur le contenu du message, c'est ce que font les orateurs experts également

DIAPO Séance enregistrée au CM1 CM2 / Les enfants ont dessiné leurs représentations du phénomène (les phases de la lune) et l'enseignant constitue des groupes de 3 en leur demandant de donner une explication aux autres. Un groupe avait des boules de polystyrène.

Deux problèmes sont apparus : le fait de réunir des enfants qui n'avaient pas les mêmes conceptions, cela aurait pu être intéressant pour travailler sur la confrontation mais si on voulait travailler sur la production d'une explication, il valait mieux prendre des enfants qui ont la même conception.

Les boules de polystyrène ne les ont pas aidés car ils ont négocié longtemps sur le choix des boules.

Mais on voit au travers de leurs propos combien les élèves sont véritablement dans une activité de recherche. On voit que Lisa cherche à comprendre ce qu'elle a dessiné, ce que disent les autres.

Dans son énoncé, les pauses, les *euh* sont autant d'éléments qui renseignent sur le fait qu'elle cherche : elle hésite, elle cherche, on voit qu'elle construit le système explicatif.

L'exemple du tableau de présence en maternelle. Parler c'est se situer en tant que personne et donc il y a des dimensions psychologiques, sociales qui entrent en jeu.

Pour les petits parleurs, le fait qu'ils ne prennent pas la parole n'est pas forcément un signe prédictif de difficultés scolaires parce qu'on serait dans une prédiction auto réalisatrice, on risque de les enfermer dans l'échec car si on ne considère que la difficulté ils le seront. Or un enfant qui ne parle pas en classe peut parler dans sa famille ou avec les copains.

Au cycle 2 et 3, il y a des enfants qui viennent avec la langue vernaculaire de la famille qui n'est pas celle de l'école. Ils risquent d'avoir une mauvaise image alors qu'ils font les mêmes opérations intellectuelles que les autres. C'est leur code communicationnel qui est différent.

Ex : ici, parler bas est un signe de distinction. Dans certaines cultures parler fort est un signe d'attention à son interlocuteur. Dans d'autres cultures, il n'est pas obligatoire de répondre aux questions.

B) Des pistes de travail pour enseigner l'oral (on peut quand même l'enseigner)

Quelques pistes pédagogiques et didactiques qui ne sont pas révolutionnaires mais proposent des inflexions

Il existe 2 options pédagogiques que l'on peut concilier :

On peut travailler l'oral dans le cadre de séquences spécialisées (position choisie par les équipes suisses) on a des modules d'apprentissage autour d'un genre oral particulier, on travaille sur l'intonation, la respiration, l'expression théâtrale, on a beaucoup d'outils là-dessus.

Mais il y a aussi un apprentissage beaucoup plus diffus :

Lors d'un énoncé oral, il se passe beaucoup de choses simultanément. Il faut donc avant tout distinguer les statuts et les fonctions de l'oral dans la classe

1) les statuts et les fonctions de l'oral dans la classe

a) L'oral comme moyen d'expression, i.e. celui qui va servir à l'enfant dans sa construction en tant que sujet, en tant que membre d'une communauté : expression personnelle, conseil d'enfants, confiance, interaction entre enfants... L'étayage de l'enseignant porte sur l'incitation à la parole.

b) L'oral comme moyen d'enseignement : C'est ici surtout l'oral du maître qui sert à réguler la classe et transmettre les informations. On peut avoir un travail plus ciblé sur : prendre les informations, les restituer, les récapituler. La parole de l'enseignant est capitale mais il faut qu'il arrive à renoncer à sa propre parole tout en faisant en sorte que les informations circulent.

c) L'oral comme objet d'apprentissage : des moments spécifiques durant lesquels on va travailler une compétence particulière.

Ex : La capacité de procéder à un exposé monologal relativement long qui est pratiqué dès la moyenne section. Dans ce cas, on ménage des espaces de paroles relativement importants pour que l'enfant fasse l'apprentissage de la parole à tenir.

Autre ex : focalisation sur des aspects linguistiques : on va donner un certain nombre d'aides, pour que les enfants n'aient pas de problème pour construire le cadre conceptuel et on leur demandera de mettre l'accent sur la forme à donner à leur propos. Le mode d'intervention de l'enseignant est de cibler en montrant comment l'oral fonctionne. L'étayage porte sur l'amélioration formelle de la parole.

d) L'oral comme moyen d'apprentissage : l'oral outil de travail intellectuel qui est mis au service d'autres disciplines que le français : géo, sciences ... On vise des savoirs disciplinaires le travail à l'oral va permettre de les faire manipuler par les élèves, c'est en essayant de construire un système explicatif par la parole que les élèves vont comprendre les concepts.

e) L'oral comme objet d'enseignement : non seulement les verbalisations et interactions servent à la construction de connaissances mais on peut aussi essayer de travailler un certain nombre d'opérations langagières avec les élèves à certains moments en focalisant leur attention sur certains points. Ex : on va apprendre en géographie à faire une lecture de paysage mais on va aussi apprendre une opération langagière particulière organisée de façon spécifique. Cela suppose comme modalité d'action : l'organisation de tâches langagières. Une tâche langagière, c'est une consigne que l'on donne à un élève ou à un groupe d'élèves qui lui enjoint de réaliser un produit identifiable. Lire, écrire ce ne sont pas des tâches, ce sont des activités, mais il n'y a pas de tâche identifiable pour lui.

Ex : On peut dire « Vous allez produire un panneau avec vos conceptions », cela va permettre de diriger les interactions orales entre enfants. Ou bien on peut leur dire « vous allez présenter une explication orale à vos camarades et pour ça vous allez préparer la chose et la répéter, vous organiser » et on donne un certain nombre de consignes d'organisation. Le fait qu'il y ait un produit qui finalise l'activité, des contraintes, cela organise l'activité en tâches.

Les contraintes données organisent l'activité. Il faut qu'il y ait des critères d'évaluation, ils sont souvent pragmatiques : « vos interlocuteurs doivent avoir tout compris ». Exemples des CM2 devant expliquer quelque chose à des grandes sections où des CP devront réfléchir à la difficulté du lexique par exemple, à l'ordre de leur propos et donc travailler à la fois sur le contenu disciplinaire et sur le langage lui-même. Cela suppose un étayage de l'enseignant, des reprises, des essais, des mises à l'épreuve.

2) Quelles tâches l'enseignant peut se donner ?

a) Préparer : Préparer une séance d'oral, récitation, lecture à voix haute, c'est facile mais si c'est une séance de discussion pour se mettre d'accord sur un modèle explicatif, cela devient plus compliqué.

- préparer des tâches langagières : se demander où sera le problème, quelles consignes on va donner, quelles marques de fin seront données aux élèves. Par ex, si c'est une activité sur l'argumentation, cela peut être « il faut que vous soyez capables de donner 3 arguments » ou « vous avez 20 minutes ». Les enfants savent ainsi quand la tâche est finie.

- Construire une explication à partir d'un phénomène qu'on connaît ou construire une explication à partir d'un phénomène qu'on ne connaît pas, ce n'est pas la même activité cognitive. La tâche est différente et les effets langagiers aussi. Si on travaille sur quelque chose qu'on construit on ne peut attendre une grande qualité lexicale mais si le contenu est connu, on peut avoir des exigences sur le lexique.

Dans la phase de recherche, on s'interroge et on ne maîtrise pas le vocabulaire de la spécialité

C'est quand le produit est fait et qu'il faut le présenter que l'on est en droit d'attendre un vocabulaire spécifique

Ex : Au CP, les élèves ont fabriqué des voitures qui ne roulent pas. Les CE1 qui ont travaillé sur « arbres et roues » expliquent. Les CP disent bâton là où les CE disent axe ou essieu. Pour les CP le vocabulaire est utilisé sur le plan matériel et pour les CE il est utilisé sur le plan fonctionnel.

Progression en maternelle

Travailler sur le même objet présent et absent.

Quand on parle d'un objet présent c'est en faire un objet de discours, c'est en faire quelque chose qu'on intériorise et l'évoquer le lendemain quand il n'est plus là.

Autre possibilité, l'objet n'a été vu que par une partie des locuteurs, il faut se représenter l'ignorance de l'auditeur. On a là une progression.

b) Explorer les relations entre oral et écrit. Il y a de l'écrit qui peut servir de point de départ à l'oral et inversement, de l'oral qui peut servir de point de départ à l'écrit, de l'oral qui sert de point de départ à de l'oral : il faut explorer toutes ces relations.

Quel type d'écrit produire quand il doit servir de support à l'oral : les panneaux servent aux élèves à focaliser le propos et à communiquer avec les auditeurs quand ils les commentent. L'avantage de l'écrit est qu'il focalise l'attention commune plus facilement que l'oral.

c) Essayer de cibler nos interventions sur certains points : L'oral, on l'a vu, est imprévisible. Il faut peut-être se dire quand les enfants sont en groupe, on va essayer de cibler nos interventions sur certains points, en fonction de l'objectif

ex : Lors d'une séance lecture en CP, les enfants essaient de comprendre un texte :
L'enseignant : *quel est le personnage principal ?*

Un élève : *le renard*

L'enseignant : « *fait une phrase* »

L'élève : « *le personnage principal est un renard* »

A partir de cet instant, les réponses se sont tariées car les enfants ne savaient pas dans quelles tâches ils étaient. Le souci de formulation de la phrase ne peut être conjugué à une tâche de compréhension.

Dans un débat interprétatif, il vaut mieux avoir des exigences portant sur la précision de la désignation des personnages :

Un élève : *Elle est pas contente*

L'enseignant : *Qui ?*

d) Favoriser les développement de conduites discursives. Etre vigilant sur ces conduites, varier le nombre de situations qui permettent de les mettre en œuvre et les saisir quand elles arrivent mais les réguler (on ne peut pas tout accepter) mais il faut parfois regarder ce qui se passe.

Il y a des macros conduites : expliquer, narrer, justifier démontrer pour lesquels, il faut prévoir des moments précis. Dans l'année, il y aura des moments de narration, de justification...

- Expliquer

dès la PS, cela signifie :

- avoir repéré qu'il y a un problème
- avoir repéré qu'il y a une cause qui rend compte d'un événement,
- passer par le langage,
- s'adresser à quelqu'un.

Ex : Un enfant de 2 ans tend sa chaussure à un adulte et dit « *peut pas* ». C'est une conduite explicative. L'enfant a un problème, il va devoir solliciter une aide et accompagne par la parole sa demande d'aide en donnant la cause de sa demande à son interlocuteur. L'enseignant doit montrer à l'enfant qu'il a bien compris que c'était une conduite explicative, les études montrent que quand on traite, quand on reçoit comme une explication ce genre d'énoncé, cela développe le comportement propice à l'explication.

En GS, à la question « *pourquoi y a-t-il le jour et la nuit ?* »

Un élève répond: *c'est pour quand on joue, la nuit on se couche parce qu'autrement si y a qu'le jour, on peut pas dormir, on est fatigué.*

Si on regarde la structure de l'énoncé, il y a une construction en symétrie, i.e ; il a bien identifié qu'il faut justifier non seulement le jour mais aussi la nuit et il a une hypothèse négative. C'est une conduite explicative complexe avec un balancement négatif positif. L'enseignante reçoit cet énoncé comme une explication, l'encourage même si scientifiquement, cette réponse n'a aucune valeur.

La maîtresse attend une explication scientifique et l'enfant donne une explication finaliste. (on donne souvent une explication finaliste aux enfants : *touche pas le feu, tu vas te brûler.*

L'enfant a interprété la question « *pourquoi y a-t-il le jour et la nuit ?* » en « *pour quoi ?* »

- Récapituler :

Solliciter les enfants en fin de journée, et faire des petites récapitulons de ce qui a été dit, y compris quand il s'agissait d'échanges. Encourager ces moments-là et les dénommer. « *Je récapitule ce qu'on a fait* ». La notion se construit.

Récapituler, c'est différent de résumer. Résumer, c'est faire un énoncé un peu plus court et récapituler c'est donner les points forts.

- Définir : ex d'une maîtresse de GS qui veut faire travailler sur l'enchaînement des mouvements, elle apporte en classe des objets : un vélo, un tricycle, un porteur

Elle veut faire faire 2 choses :

- dénommer l'objet, le décrire, en faire un objet de pensée pour tout le monde. Et en même temps avec la comparaison elle veut pouvoir décrire mieux.

- casser l'objet dans sa globalité pour en faire un ensemble de composantes, ça se fait par le langage, par la description collective, par focalisation de l'attention conjointe.

Malheureusement les enfants possèdent 2 mots : vélo et bicyclette. Il faudra 64 tours de paroles pour négocier, pour savoir lequel est le vélo et lequel est la bicyclette.

En GS, l'idée de synonymie est irrecevable. Les mots ont une étiquette, donc si on a deux étiquettes et deux objets, il faut forcément une étiquette pour chacun. Et c'est pour cela que les enfants ont du mal à faire glisser dans une catégorie supérieure « *est-ce que ce sont des roses ou est-ce que ce sont des fleurs ?* » Les enfants n'admettent pas la double dénomination. Ils cherchent, ils catégorisent : dans les définitions qui s'enchaînent,

M : *j'ai posé ...*

E : *2 vélos ... une bicyclette et un vélo*

M : *où est le vélo et où est la bicyclette ?*

E : *là et là (il montre)*

M relance

E : *Oui parce que la bicyclette, y en a quelque chose pour nous transporter (il cherche une définition)*

M : *une bicyclette c'est quelque chose qu'on peut transporter ?*

E : *Une bicyclette c'est y a pas de pédales, mais y en a qui y a pas de pédales mais celle là elle a des pédales (il introduit la notion d'exception)*

Ils se trompent mais il y a là, un travail de définition véritablement accompli, i.e pourquoi je l'appelle comme ça, il est.

- Expliciter

Rendre plus claire un message, un propos.

Ex en GS : « *Pourquoi le jour et la nuit* »

Les enfants parlent du coucher de soleil :

M : *pourquoi le jour s'arrête*

E : *parce que le soleil se couche*

E : *il se couche dans la mer*

E : *il se couche pas dans un lit, il se couche dans la mer* (elle a évalué le risque d'incompréhension et donc glose le message pour qu'on sache bien que coucher ici est au sens figuré, elle le dit à sa manière)

e) Peut-on faire une progression programmation ?

Peut-on en faire ?

On ne peut pas vraiment en faire sur l'oral mais on en a besoin alors ce que je propose c'est plutôt une évaluation à posteriori. On se fixe une liste de points et d'objectifs sur les conduites narratives ou descriptives, sur des opérations qu'on veut stimuler, sur des comportements communicationnels que l'on veut développer.

Il y a des actions qu'on peut prévoir, on peut construire une séquence autour de l'explication (dispositif comme en sciences) et puis il y a des moments qui vont surgir dans la classe, qui vont être intéressants ; il faudrait une liste de tout ce que l'on souhaiterait faire avec des actions fortes et en fin de journée, de semaine ou de période, cocher, ce qui a pu être fait, soit par un groupe soit par un autre et de faire le point régulièrement. Cela permet de saisir tout ce qui est incident parce qu'il y a tout ce qu'on peut programmer et tout ce qui peut survenir qui échappe complètement à la programmation

Il faut passer d'une évaluation formelle au repérage d'indicateurs de progrès i.e ; si on se fait des listes de critères à évaluer, c'est impossible d'évaluer une prestation à la fois sur le contenu, les modalités, la qualité linguistique, on ne peut pas écouter tout en même temps, on reste sur des aspects formels.

On ne peut pas évaluer et gérer sa classe en même temps. Il faut se fixer quelques éléments de progrès qu'on observe plus spécifiquement à tel ou tel moment : comment est pris en compte le propos de l'autre, comment on rebondit sur un argument avancé par l'autre, comment on l'intègre ...

Trouver les situations qui permettent de travailler les points qu'on veut travailler. Les enfants construisent à deux étages : le savoir de la discipline et le savoir langagier.