

Raconter à l'oral au cycle 3:
Les outils numériques
peuvent-ils faciliter un
apprentissage explicite et
réfléchi de cette
compétence ?

Une expérimentation en milieu
scolaire plurilingue.

Pascale CLAUDEL

LYCEE FRANÇAIS ALEXANDRE YERSIN DE HANOI

Table des matières

1.	Une problématique liée au contexte local et national	1
1.1	Explication de la problématique et hypothèse de travail	1
1.2	Le cadre institutionnel.....	1
	La place du langage oral au cycle 3.....	1
	Les enjeux nationaux autour du numérique à l'école	2
1.3	Le contexte local : dans une classe de CE2, à l'école française de Hanoi	2
	Un public scolaire plurilingue	2
	Un accès développé aux outils numériques	2
	Une réflexion de l'équipe enseignante.....	2
	Un cheminement professionnel personnel	3
2.	Cadre théorique, choix pédagogiques et didactiques.....	3
2.1	Pourquoi travailler le langage oral d'évocation encore au cycle 3 ?	3
2.2	Mettre en œuvre un apprentissage explicite	4
	Définir l'objet d'apprentissage, une nécessité pour l'enseignant comme pour l'élève.	4
	Partir de ce que savent les élèves.....	5
	Prendre en compte le contexte culturel des élèves.	6
2.3	Mettre les élèves en situation d'apprentissage des compétences de la langue orale au cycle 3	7
	Le constat actuel dans les classes.	7
	Accorder de la place pour l'oral dans la classe (temps, organisation pédagogique, disciplines).	7
	Appuyer l'apprentissage sur les interactions dans la classe.....	8
	Favoriser un apprentissage réfléchi (projet d'apprentissage de l'élève).	8
	Liens entre oral et écrit.....	9
2.4	Evaluer l'oral.....	11
3.	Mise en œuvre pédagogique	12
3.1	La séquence d'apprentissage.....	13
3.2	L'évaluation diagnostique et la nécessité de préciser le projet :	13
	Raconter une histoire lue :	13
	Le débat avec les élèves, un plus pour évaluer	15
	Raconter un fait vécu.....	16
3.3	Tenter l'utilisation des outils numériques pour apprendre à raconter à l'oral	17
3.4	Comment ces outils ou ressources numériques peuvent servir les apprentissages ?	17
	Créer des situations de communication motivantes.....	17
	Favoriser l'engagement de l'élève.....	18
	Favoriser un apprentissage réfléchi.....	18
	Travailler autrement dans la classe :	19
	Impact sur la communication école-familles.....	19
	Faire des choix face à l'offre numérique : l'exemple de deux outils	20
3.5	L'importance de l'écoute : modèles, exemples.....	21
	L'écoute de productions d'élèves :	21
	L'écoute de modèles : histoires, oraux sociaux de référence	21
3.6	Les aides.....	22
	Aides élaborées avec les élèves.....	22
	L'étayage.....	23
3.7	La co-évaluation : un exercice délicat à propos de l'oral.....	24
3.8	L'évaluation finale.....	26
	Conclusion.....	28
	Bibliographie	29
	Annexes.....	31

1. Une problématique liée au contexte local et national

1.1 Explication de la problématique et hypothèse de travail

Le travail rapporté ici porte sur une compétence du langage oral en CE2. L'élève doit être capable de « *faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, (...) en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié* ».

Il ne s'agit donc pas d'inventer un récit, ni de raconter une histoire, à la manière du conteur, mais de faire un récit structuré pour rapporter, transmettre une histoire ou un fait connu.

Il ne s'agit pas non plus d'écrit oralisé, mais d'une prise de parole mono-gérée, qui peut cependant être soutenue par quelques aides écrites. Ce mémoire traitera donc de l'oral comme objet d'apprentissage.

Cette compétence, « *faire un récit structuré à l'oral* », n'est pas nouvelle pour l'élève qui entre au CE2 puisqu'elle est déjà au programme du CE1, et de nombreuses activités, avec supports imagés souvent, en maternelle et en CP en favorisent l'émergence. Les années de CM1, CM2, puis de collège conduiront petit à petit l'élève à une maîtrise plus spécifique de l'exposé oral, qui comblera différentes capacités telles que rendre compte, argumenter, justifier, expliquer.

L'intention pédagogique est d'utiliser les outils numériques, et d'explorer un peu l'impact du numérique sur la manière d'apprendre à l'école, sur la relation des élèves aux savoirs, en se basant sur une expérience personnelle.

La démarche proposée favorise l'engagement de l'élève dans un apprentissage explicite et réfléchi. Je parlerai à ce sujet, dans la partie « *Mise en œuvre pédagogique* », des retours et ajustements que cela nécessite.

Enfin, le sous-titre « *Une expérimentation en milieu scolaire plurilingue* » renvoie au fait que la problématique exposée dans ce mémoire s'est certainement imposée plus nettement à moi en école française à l'étranger que lors de mes années d'enseignement en France. Mais, le dispositif expérimenté en classe cette année, se veut transposable dans toute classe de cycle 3, puisqu'il s'appuie sur les compétences initiales des élèves et sur la réflexion du groupe classe, guidée par l'enseignant.

A travers plusieurs séquences d'apprentissage, j'ai voulu vérifier l'hypothèse suivante : l'utilisation combinée de divers outils numériques va faciliter un apprentissage explicite et réfléchi de la conduite discursive narrative à l'oral. La vérification de cette hypothèse ne portera pas sur une évaluation des outils numériques en eux-mêmes, mais sur la pertinence de situations pédagogiques, d'activités d'apprentissage rendues possibles par les outils numériques dans la classe.

1.2 Le cadre institutionnel

La place du langage oral au cycle 3.

Comme le souligne, dans son introduction, « *l'enquête de l'Inspection Générale de l'Education Nationale, de 1999, sur la place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* »¹, la place faite au langage oral et à la langue orale à l'école a régulièrement varié au cours des différents programmes, et son importance dépend de facteurs extérieurs, sociaux et culturels. Les auteurs de l'enquête l'analysent ainsi : « *Lorsque le projet d'acculturation est ambitieux, c'est-à-dire lorsque la langue et la culture de l'école sont très éloignées de la langue et la culture ordinaire des populations concernées, l'écrit ne saurait suffire, il doit être appuyé sur une pratique régulière et exigeante de l'oral. Un survol rapide de la succession des programmes et instructions de 1882 à 1995 montre que cette règle est relativement générale. Chaque fois que le système éducatif français est confronté à de nouveaux défis, il redonne à l'oral une place plus grande.* »

Au cycle 3, les programmes de 2008 confirment la maîtrise de la langue française orale comme une compétence transversale, à laquelle le maître doit apporter son attention dans toutes les activités scolaires.

¹ Rapport de l'inspection générale, 1999, *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*

L'élève de cycle 3, pose des questions, exprime son point de vue et ses sentiments, et il s'entraîne à prendre la parole dans différents usages du langage comme résumer, raconter, décrire, expliquer, argumenter. Le langage oral est donc bien un objet d'apprentissage du cycle 3.

Les enjeux nationaux autour du numérique à l'école

La « *stratégie pour faire entrer l'École dans l'ère du numérique* » constitue un élément majeur de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 Juillet 2013. L'École doit apporter sa contribution au développement et à la généralisation des usages du numérique.

Les usages du numérique à l'école se diversifient. Alors que l'introduction des ordinateurs, puis d'internet, dans les écoles depuis une trentaine d'années amenait les enseignants à proposer essentiellement la recherche documentaire et le traitement de texte à leurs élèves, la stratégie « *L'École dans l'ère du numérique* » les invite à dépasser ce stade. Formation continue et échange de pratiques des enseignants, communication renforcée entre l'école et les familles, meilleur engagement des élèves dans les apprentissages et individualisation des parcours scolaires, inclusion scolaire, diminution des inégalités sociales par l'accès généralisé à des ressources éducatives et culturelles, développement d'une attitude citoyenne avertie et responsable chez les élèves, autant d'attentes et d'objectifs dont les enseignants doivent s'emparer à travers le numérique pour mettre l'école en adéquation avec la société d'aujourd'hui.

1.3 Le contexte local : dans une classe de CE2, à l'école française de Hanoi

Un public scolaire plurilingue

Ma classe accueille des élèves de 7 nationalités différentes. La majorité des élèves a suivi une scolarité dans le système français depuis la maternelle. Le profil de classe ([annexe 1](#)) montre que 50 % des élèves de la classe parlent le français à la maison, parfois associé à d'autres langues. Cette classe est très hétérogène donc, avec des écarts importants de performances en français entre élèves, et des contextes familiaux et culturels divers.

Si les élèves obtiennent globalement de bons résultats en lecture et en compréhension du français à leur entrée en cycle 3, l'année de CE2 fait apparaître de nouveaux obstacles.

Une première difficulté concerne l'étude plus explicite de la langue, la compréhension et l'utilisation du métalangage en grammaire : en effet, beaucoup d'élèves n'arrivent pas à s'appuyer sur une connaissance intuitive de la syntaxe, à l'oral, car ils ne la maîtrisent pas encore assez.

Une deuxième difficulté, concerne la mémorisation et l'appropriation d'un lexique spécifique dans des nouvelles disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences. Les enseignants du cycle 3 constatent que, malgré le temps passé à son enseignement, le vocabulaire ne semble pas assez acquis d'une année sur l'autre au cycle 3 et les élèves le réinvestissent peu.

Un accès développé aux outils numériques

L'école Yersin a développé considérablement ses équipements informatiques depuis 3 ans, dotant chaque classe de CP à CM2 d'un tableau numérique interactif (TNI), et d'ordinateurs. L'école met également à disposition des enseignants des outils mobiles tels qu'appareils photos numériques, dictaphones numériques et tablettes tactiles en maternelle. Une réflexion sur la communication école-familles est engagée et depuis quelques années, l'établissement a son site web. L'environnement numérique de travail (ENT) se développe depuis 2013, et l'école primaire a adopté depuis 2 ans un suivi numérisé d'acquisition des compétences avec SACoche.

Une rapide enquête auprès de mes élèves montre qu'ils ont absolument tous accès à un ou plusieurs outils numériques et à internet à la maison ([annexe 1](#)).

Une réflexion de l'équipe enseignante

La réflexion autour du projet d'école 2013-2016, conduit à fixer, comme premier objectif pour la réussite de tous les élèves, la maîtrise de l'oral. Ce besoin de travailler sur la langue orale est plébiscité par tous les enseignants du cycle 1 au cycle 3. Il se décline en divers projets d'actions, dont certains orientés vers les

usages des outils numériques. La proposition d'élaborer des progressions d'enseignement et des grilles d'évaluation de l'oral, inscrite dans le projet d'école et dans le projet d'établissement, témoigne de la demande des enseignants de mettre en place un apprentissage plus structuré et plus efficace de la langue orale.

L'école construit actuellement un nouveau dispositif de parcours plurilingues, avec dès la rentrée 2015 des modules d'apprentissage des langues en fonction des besoins de chaque élève.

C'est dans ce contexte dynamique, que s'inscrit mon travail autour de l'oral, comme objet d'apprentissage, à l'ère du numérique à l'école.

Un cheminement professionnel personnel

Mon expérience professionnelle, d'abord dans des classes à cours multiples dans le département de la Haute-Saône, puis pendant 4 ans à l'école française de Tunis m'a largement sensibilisée à l'hétérogénéité des classes et à la pratique d'une pédagogie différenciée. Arrivée en 2012 à l'école française de Hanoi, je me trouvais cependant confrontée pour la première fois à un contexte scolaire plurilingue. Après avoir constaté les obstacles que de nombreux élèves avaient à surmonter en grammaire, à leur entrée au CE2, il m'a semblé peu à peu évident qu'il fallait renforcer l'apprentissage de l'oral et l'apprentissage par l'oral dans ma classe. Ma réflexion s'est alors portée plus spécifiquement sur la place de l'oral au cycle 3. Ma participation à un stage inter-degrés « L'oral à l'école du socle » en 2014, des lectures et les échanges avec mes collègues ont nourri cette réflexion.

Une première expérimentation de site web d'école, en 2006, à l'école de Villersexel (Haute-Saône) puis le suivi d'un blog de classe à l'école française de Tunis, de 2008 à 2012, m'ont persuadée de l'intérêt du blog de classe comme situation motivante de communication pour les élèves, et d'information pour les parents. Il m'intéresse à présent d'explorer comment les outils numériques peuvent favoriser les apprentissages et quel impact ils ont sur le rapport qu'entretient l'élève avec les savoirs de l'école.

C'est donc un ensemble de facteurs, liés au contexte national de l'éducation, au contexte local particulier d'un poste en école française à l'étranger, à mon expérience professionnelle, qui m'ont amenée à poser la problématique de ce mémoire. Mais, ce sont avant tout mes élèves de CE2 à Hanoi, qui en sont le point de départ et l'ancrage.

2. Cadre théorique, choix pédagogiques et didactiques

Cette seconde partie du mémoire expose les apports théoriques qui ont guidé mes choix didactiques et pédagogiques pour travailler l'oral de narration dans ma classe.

2.1 Pourquoi travailler le langage oral d'évocation encore au cycle 3 ?

Bruno Maurer² rappelle les implications sociales de l'enseignement de la langue orale à l'école. Compte-tenu du « *pluriculturalisme croissant dans la société française, des changements de la structure familiale, et de l'exposition à la télévision* », et à internet pourrions-nous ajouter aujourd'hui, « *l'école ne peut pas continuer à laisser les apprentissages des compétences orales de communication au hasard des contextes sociaux. Ce serait contribuer à creuser encore des écarts d'origine sociale.* »

Pourquoi, travailler, plus précisément, l'oral de narration ?

En dehors de l'école, l'enfant fait souvent l'expérience du récit d'un fait vécu. Nous sommes tous des narrateurs. Cependant, narrer un fait vécu se fait souvent, dans la vie quotidienne, dans le cadre d'un dialogue et non d'une prise de parole mono-gérée. L'enfant raconte ce qu'il a fait ou vu dans la journée, en réponse aux questions et relances de son entourage et, d'une famille à l'autre, les enfants ne seront pas stimulés de la même façon pour raconter à l'oral.

² Bruno Maurer, 2001, *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Éditions Bertrand-Lacoste.

Les situations de la vie de tous les jours où l'enfant est amené à « *faire le récit structuré d'une histoire lue ou entendue* » sont beaucoup plus rares, voire inexistantes. Il semble que c'est là un exercice scolaire auquel tous les enfants ne sont pas habitués et dont l'apprentissage doit se construire progressivement de l'école maternelle au collège. Dans « *Oser parler, pouvoir écrire* »³, les auteurs expliquent l'intérêt de cet exercice répété dans la scolarité. « *L'entraînement à l'utilisation de la « langue à distance » - variété de langue qui permet d'évoquer et de rendre présent par le langage et lui seul ce qui est absent – peut constituer une passerelle de première importance entre l'oral et l'écrit. Il s'agit d'utiliser en situation de communication orale des formes de langue que l'on trouve principalement écrites : langues des histoires, des exposés, des récits. (...) La capacité à redire des histoires suscite une forte motivation pour écrire ensuite ses propres histoires.* »

Cet exercice de restitution orale est difficile, mais nécessaire à l'école. L'élève fait l'expérience de « *la langue parlée qui raconte, portant en promesse tout l'accès à la culture.* »

Sans oublier les autres compétences de langue orale à travailler en CE2, il m'a semblé intéressant, vu le profil de la classe, et les difficultés des élèves évoquées plus haut, de centrer ma réflexion sur la narration à l'oral. On verra, plus loin, que cette compétence, n'est pas aussi simple qu'elle ne le paraît, puisque peu familière du vécu des enfants et puisqu'elle se travaille dans des situations complexes qui font appel à de nombreuses capacités linguistiques.

2.2 Mettre en œuvre un apprentissage explicite

Définir l'objet d'apprentissage, une nécessité pour l'enseignant comme pour l'élève.

La première compétence⁴ de tous les professeurs, porteurs de savoirs et d'une culture commune, est celle de « *connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement, d'en situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.* »

Concernant le domaine de l'oral, ce n'est pourtant pas si évident. Parler, prendre la parole en classe, tout le monde pense savoir ce que cela veut dire. L'oral est tellement omniprésent et tellement naturel pour le professeur qu'il pourrait en oublier l'utilité de l'enseigner, surtout en cycle 3. Les élèves savent déjà parler, ils parlent, certains moins que d'autres, cela étant souvent attribué à une raison extérieure à l'école, une question de caractère de l'élève plus que d'apprentissage.

Or, de nombreux pédagogues ont démontré l'intérêt d'un enseignement explicite pour favoriser l'engagement et la réussite de l'élève. L'enseignement de la langue orale gagne également à devenir plus explicite, cela veut dire que l'élève doit être conscient des objectifs d'apprentissage visés.

Il est d'abord nécessaire pour l'enseignant de connaître un peu mieux cet objet d'apprentissage.

Suivant que l'on se place du point de vue de la langue ou de celui du langage, on ne cherchera pas forcément à atteindre les mêmes objectifs. La langue orale fait référence à un code, qui s'apprend, tout comme s'apprend la langue écrite. Alors que la notion de langage oral renvoie à une approche plus pragmatique de l'oral, qui vise l'efficacité du discours ou des interactions dans un dialogue et qui fait intervenir d'autres facteurs que les facteurs linguistiques (facteurs physiques, socialisants...).

A l'école, c'est à travers des situations variées de pratique du langage oral que l'élève va affiner sa connaissance de la « langue orale ».

L'école vise bien la maîtrise de la langue orale, et pas seulement l'efficacité du langage oral. En témoigne l'item du palier 2 du socle commun « *Répondre à une question par une phrase complète à l'oral* ». Dans la vie de tous les jours, il serait beaucoup plus efficace du point de vue de la pragmatique de ne pas répondre par une phrase complète ! Alors, pourquoi cet item dans le socle commun ? Il y a bien une langue orale de l'école, que l'élève doit appréhender et maîtriser car c'est une langue orale qui lui donnera accès à une plus grande maîtrise et compréhension de l'écrit.

On peut voir aussi dans cet item du palier 2, une invitation aux professeurs à laisser à leurs élèves la parole, au moins le temps de faire une phrase complète !

³ Marie-Christine Jeanjean, Marie-Françoise Jeanjean, Jacqueline Massonnet, 1994, *Oser parler, pouvoir écrire*, Nathan Pédagogie

⁴ MEN, 2013, *Référentiel des compétences professionnelles des enseignants*

Mais si l'école vise l'apprentissage d'une langue orale exigeante, l'enseignant s'interdira la « sur norme » d'un oral calqué sur l'écrit, qui serait inapproprié à l'école et qui bloquerait les prises de paroles en classe. On évitera ainsi de tomber dans la caricature du professeur désespéré, qui se lamente : « *C'est épuisant, j'arrive pas à leur faire dire ne...pas !* »

Ici, il faut encore faire la distinction entre oral et écrit oralisé. Un oral n'est pas forcément spontané, il ne l'est jamais même dans les examens et concours à l'école ou dans la vie professionnelle, un oral se prépare. Mais, une production orale et la lecture d'un discours écrit ne sont pas les mêmes activités.

Je retiendrai également la solution proposée par Claude Le Manchec⁵, dans son ouvrage, « *Pratiques orales de la langue à l'école : séquences didactiques cycle 3-liaison 6^{ème}* » : mettre les élèves dans des situations de communication, qui sont des situations-problèmes, pour que l'objectif visé soit l'efficacité et non la norme, ou la sur-norme. En visant l'efficacité, l'élève doit tenir compte de ses auditeurs ou interlocuteurs et donc s'attacher à une plus grande justesse de la langue.

« *Faire un récit structuré d'un fait vécu ou d'une histoire lue ou entendue* » est une situation problème : elle nécessite une bonne compréhension et mémorisation de l'histoire ou du fait, la capacité à articuler les idées essentielles entre elles, le recours possible à plusieurs types de conduites discursives (narration, description, explication), la maîtrise du vocabulaire et d'une syntaxe appropriée. Il est important de montrer aux élèves que cette compétence s'apprend, que cette tâche demande de la préparation.

Ceci s'oppose à un enseignement compartimenté, découpé en unités de bases, mais cela ne veut pas dire mettre les élèves dans des situations hors d'atteinte pour eux. Nous verrons plus loin que l'analyse des productions est nécessaire pour permettre les réajustements qui amènent l'élève à progresser en restant dans sa « zone proximale de développement » et que l'étayage de l'enseignant est important.

L'enseignant, expert de la langue orale scolaire, doit prendre conscience de la complexité de son apprentissage pour les élèves, et du chemin à parcourir pour eux.

Partir de ce que savent les élèves.

S'il est important que les élèves sachent ce qu'on attend d'eux et les objectifs visés, et maintenant que l'enseignant est à peu près au clair avec ce qu'il doit enseigner, il lui sera tout aussi utile de connaître les capacités de ses élèves. On pointe bien souvent le doigt sur ce que les élèves ne savent pas faire, en insistant sur le fait qu'ils n'ont pas les bases ou les prérequis nécessaires... Une autre démarche consiste à essayer de connaître ce qu'ils savent faire. Ainsi, Jean-Pierre Astolfi, dans *La saveur des savoirs*⁶ invite l'enseignant, à travers l'évaluation diagnostique, à chercher davantage les *pré-acquis* de ses élèves (ce qu'ils savent déjà) que les *pré-requis* (ce qu'ils devraient savoir). Il met également en garde contre l'idée de « bases requises » nécessaires, d'étapes intermédiaires incontournables pour pouvoir progresser, comme si les apprentissages et les tâches scolaires étaient découpés en petites unités élémentaires qui s'enchaînent sur un mode linéaire. Bien souvent, au contraire, l'élève progresse, apprend et mémorise plus facilement lorsqu'il est face à une situation complexe, difficile certes, mais beaucoup plus porteuse de sens pour lui que ne le serait une petite tâche élémentaire.

Devant la difficulté à « *reprendre les bases* » en matière d'oral, et comme le préconisent Patrick Jourdain et Catherine Le Cunff⁷, je fais le choix, pour répondre à la diversité des élèves, de faire porter mon aide davantage sur la différenciation pédagogique dans la classe que sur la remédiation.

Les études de Laurence Lentin⁸, ont démontré que les différences entre les enfants « *bons parleurs* » et les enfants « *mauvais parleurs* » ne portaient ni sur le lexique, ni sur les marques grammaticales (accords en genre et en nombre et conjugaison des verbes) mais sur la configuration syntaxique des énoncés. Les « bons parleurs » sont capables d'utiliser un système syntaxique varié et complexe : énoncés longs avec des

⁵ Claude Le Manchec, 2005, *Pratiques orales de la langue à l'école : séquences didactiques cycle 3 – liaison 6^e*, Scéren CRDP Midi Pyrénées – Delagrave

⁶ Jean-Pierre Astolfi, 2010, *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*, ESF Editeur

⁷ Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain, 2008, *Enseigner l'oral à l'école primaire, groupe Oral-Créteil*, Hachette Education

⁸ Laurence Lentin, 2009, *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*, ESF – Éditeur

subordinations juxtaposées ou enchâssées, ce qui favorise l'explicitation de la pensée. Alors que les « mauvais parleurs » privilégient des énoncés brefs, rarement articulés en deux ou plusieurs séquences, avec peu de subordination et pratiquement aucun enchâssement : leurs formulations sont alors beaucoup plus implicites par rapport à la pensée à verbaliser.

Bruno Maurer, de son côté, sensibilise l'enseignant aux écarts qui peuvent exister pour l'élève entre la langue de la classe et la langue hors de la classe. Il est important alors, que l'enseignant, conscient de ce décalage possible entre langue orale scolaire et langue orale sociale, n'adopte pas une attitude de stigmatisation de l'élève dans ce qu'il a de plus profondément ancré dans son identité, sa manière de parler. Cependant, ce n'est pas à l'école à adopter le langage de la rue ou de la famille. La démarche de Bruno Maurer est intéressante, dans le sens où elle montre qu'au contraire, l'enseignant doit amener l'élève à prendre conscience des différences entre les savoirs sociaux, efficaces par ailleurs et qui ne doivent pas être dévalorisés, et les savoirs scolaires. Plus les limites entre la langue de la classe et la langue en dehors de la classe sont faibles, plus on va tendre à rapprocher la communication scolaire de la communication sociale dans un souci « d'authenticité », plus les élèves auront du mal à situer la performance orale que l'on attend d'eux et à se placer réellement dans une démarche d'apprentissage.

Enseigner dans une classe plurilingue, est au premier abord assez déroutant, et l'on se sent parfois démuni devant l'hétérogénéité de la classe en français, surtout si on ne perçoit chez nos élèves que les manques, « les bases » à combler. L'attitude inverse proposée par Astolfi remet l'enseignant et le groupe classe dans une dynamique d'apprentissage positive, elle me semble à privilégier dans un contexte de classe très hétérogène. Nous verrons toute l'utilité de l'évaluation diagnostique.

Mais travailler avec des élèves plurilingues est une véritable richesse et la démarche de comparaison des langues permet aux élèves comme à l'enseignant d'aller plus loin dans la compréhension de la construction et des usages des différentes langues de la classe.

Prendre en compte le contexte culturel des élèves.

De nombreux linguistes ont insisté sur le fait que notre langue façonne notre pensée et fait partie intégrante de notre culture. En milieu plurilingue, il est utile de prendre en compte le contexte culturel de l'élève. Les erreurs de compréhension ou d'expression ne sont pas toujours dues à un manque de vocabulaire ou de maîtrise de la syntaxe, mais parfois à une interprétation différente de l'énoncé, liée à des repères culturels différents. Ici, il est important de se pencher sur le statut de l'erreur. Si elle n'est pas niée, balayée par le professeur, si au contraire elle donne place à une interrogation, à un débat dans la classe, l'erreur peut bien souvent amener à une meilleure compréhension des uns et des autres et favoriser l'apprentissage. Dans la classe plurilingue, nous rencontrons de multiples erreurs de langue quand l'élève « copie » sa langue d'origine en français, c'est ainsi par exemple que de très bons élèves de CE2 peuvent dire « Je suis 8 ans », simplement parce qu'ils sont anglophones.

D'autres erreurs seront moins facilement compréhensibles par le professeur, car elles s'appuient sur les repères culturels de l'élève. C'est bien souvent le débat mené dans le groupe classe, et aboutissant parfois à des anecdotes assez amusantes, qui permettra au professeur de déceler la cause de l'erreur. Car, dans la classe plurilingue, l'incompréhension ne se situe pas toujours du côté de l'élève, mais régulièrement du côté du professeur. Et d'ailleurs, n'en est-il pas de même dans toute classe, ce qui faisait déjà dire à Gaston Bachelard, à propos des professeurs trop experts de leur discipline, « *Les professeurs ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas.* »

Ainsi, accueillir la culture de l'élève, les différentes cultures de la classe, est une façon d'enrichir tous les membres du groupe classe, de mettre en valeur l'élève dans son identité. Mais c'est aussi une occasion de changer le statut du « maître » de la classe. Pouvoir dire à ses élèves : « Merci, vous m'avez appris quelque chose de très intéressant, que je ne savais pas ! » change les rapports aux savoirs dans la classe.

2.3 Mettre les élèves en situation d'apprentissage des compétences de la langue orale au cycle 3

Le constat actuel dans les classes.

L'enquête de L'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, de 1999, « *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* », si elle avait le mérite de mettre en lumière des expériences innovantes et des réussites pédagogiques, pointait des lacunes et des difficultés dans un très grand nombre de classes : caractère limité ou trop cadré des échanges verbaux dans la classe, prédominance de la parole de l'enseignant, faible temps accordé au tâtonnement oral, caractère trop normatif des attentes des enseignants, plus faible sollicitation des enseignants envers les élèves « petits parleurs », rareté des situations dans lesquelles l'oral est explicitement un objet d'apprentissage en dehors des moments de diction ou de récitation, et enfin la quasi-absence de progression dans les apprentissages relatifs à l'oral et la disparité des pratiques d'évaluation quand elles existent.

En 2004, afin d'apporter un éclairage à ce constat, Sylvie Plane et Claudine Garcia Debanc⁹, mènent une enquête sur les attentes et les représentations des enseignants en matière d'oral dans la classe.

Les conclusions de leur enquête amènent les auteurs à interpréter les problèmes repérés par l'enquête de 1999 moins comme la dénonciation d'une mauvaise volonté de la part des enseignants que comme le signal de difficultés inhérentes à enseigner cet « *objet polymorphe* » qu'est l'oral. Les réponses des enseignants d'école primaire montrent en effet une conception assez floue des aspects cognitifs de l'oral, une persistance à considérer l'oral par rapport à l'écrit, peu de mention de l'oral comme moyen d'enseignement et encore moins comme objet d'apprentissage.

En ce sens, et curieusement, alors que la rédaction des programmes fait apparaître le langage oral en premier point abordé en français, il est assez innovant de concevoir des séquences d'apprentissage prenant comme objet l'oral au cycle 3. Il sera important, dans la mise en œuvre des séances, de rappeler aux élèves cet objet d'apprentissage, comme nous le verrons plus loin.

Accorder de la place pour l'oral dans la classe (temps, organisation pédagogique, disciplines).

Les enquêtes citées précédemment pointent bien les contradictions de l'oral à l'école :

- oral omniprésent dans la classe, vecteur des apprentissages, et pourtant souvent ignoré comme tel ; parole envahissante et transparente du professeur dans la classe,
- oral, peu pris en compte comme objet d'apprentissage, et pourtant déterminant pour la réussite des études, ou des examens et concours professionnels,
- oral, présent dans toutes les disciplines à l'école, comme le stipulent les programmes, mais si peu présent dans les évaluations de ces mêmes disciplines.

L'oral est partout à l'école, tout le temps, mais beaucoup trop de manière implicite, ce qui constitue sûrement un facteur de difficulté scolaire. Quelle parole occupe le temps et l'espace scolaire ? Celle du professeur ou celle des élèves ?

Laurence Lentin, Sylvie Plane et Claudine Garcia Debanc insistent sur la nécessité d'une pratique fréquente (écoute et production) pour apprendre à parler. On sait sur ce point le facteur déterminant de la famille sur les capacités langagières de l'enfant. Quand la famille ne remplit pas ce rôle, ou dans la classe plurilingue, quand la moitié des élèves ne parle pas du tout français à la maison, c'est à l'école de combler ce manque et de fournir aux élèves de multiples occasions d'écoute et de pratique de la langue orale.

Il n'y a pas d'horaire spécifique à l'école pour apprendre à parler ou à raconter, l'oral doit être une préoccupation permanente du professeur et il doit être enseigné dans toutes les matières. Aussi, ai-je fait le choix de ne pas fixer à l'emploi du temps des « séances d'expression orale » hebdomadaires, mais d'organiser quatre fois par semaine des « ateliers » : les élèves, répartis en groupes, travaillent pendant 30 à 45 minutes sur des activités différentes, qui peuvent porter sur des disciplines différentes en fonction des projets de la

⁹ Sylvie Plane et Claudine Garcia Debanc, 2004, *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?*, INRP – Hatier pédagogie

classe. Lors de ces temps d'ateliers, un groupe est systématiquement pris en charge par l'enseignante pour un travail spécifique en expression orale. Souvent, un autre groupe a un travail d'écoute à faire. Les outils numériques (ordinateurs avec casques, TNI, dictaphones) induisent et facilitent ce fonctionnement en ateliers. Il ne s'agit pas là de groupes de besoins, mais de groupes hétérogènes.

Faire de la place à l'oral comme objet d'apprentissage m'a amenée également à consacrer une partie du classeur de l'élève à l'expression orale, car nous le verrons plus loin, l'apprentissage de la langue orale peut demander des traces écrites.

Appuyer l'apprentissage sur les interactions dans la classe.

De nombreux linguistes ont placé la communication et les interactions enfant-adulte au cœur de l'apprentissage de l'oral. « *L'adulte est un système de support pour l'acquisition du langage* », nous dit Jérôme Bruner. Les nouvelles théories sur l'acquisition du langage ont montré le peu d'efficacité des « exercices structuraux », basés sur l'imitation en dehors de tout projet de communication.

A l'école, les interactions élève-professeur sont à privilégier dans cette construction de la langue orale. C'est dire l'importance de la parole du professeur dans la classe, comme l'explique Bruno Maurer, déjà cité sur ce point. Le professeur ne cherchera pas à rapprocher la langue scolaire de la langue sociale de l'élève, mais au contraire à montrer à l'élève l'écart existant entre ces deux langues et à l'aider à adapter son discours à l'école. Ce faisant, le professeur amène l'élève non seulement à progresser dans la langue, mais à raisonner, à construire sa pensée.

Au cycle 3, les élèves ont déjà considérablement développé leurs capacités de communication orale, et Claude Le Manchec, s'opposant au cours dialogué et aux questions souvent trop fermées du professeur, explique comment les interactions entre pairs peuvent être enrichissantes : « *Lorsqu'il s'agit, par exemple, d'échanger entre eux, et non plus seulement avec le maître, les élèves ne peuvent plus se contenter de réponses situées dans le seul champ des attentes de l'adulte. Ils doivent jouer le jeu de la parole en la prenant réellement. (...) Le maître est, pour l'élève, un modèle de maîtrise du langage. Mais le groupe classe exerce, lui aussi, une forte influence sur l'individu. Il faut donc voir ce qui engendre des apprentissages, parfois en dépit ou à l'insu du maître.* »

Juste dosage à trouver donc pour le maître, qui reste le modèle de la langue, mais qui doit savoir s'effacer, laisser du temps et de l'espace à ses élèves pour des vraies prises de paroles et pour les interactions entre élèves.

J'ai fait le choix de composer des groupes hétérogènes du point de vue des compétences langagières, pour favoriser l'aide, une certaine forme d'étayage entre pairs, qui fonctionne bien en contexte plurilingue. Les élèves les plus performants en profitent aussi, obligés d'explicitier leur pensée, de définir des mots, d'argumenter face aux autres élèves pour faire avancer le projet de communication commun au groupe.

Favoriser un apprentissage réfléchi (projet d'apprentissage de l'élève).

Est-il possible de mener une réflexion avec les élèves sur la langue orale, comme on le fait pour la langue écrite ? La mise à distance semble plus compliquée, l'oral n'a pas la même stabilité que l'écrit, l'oral est linéaire, et il s'efface rapidement. En se basant sur ses nombreuses années de recherche, l'équipe Oral-Créteil considère pourtant qu'il est « *possible et même important de prendre en compte la dimension méta-langagière dans la construction des situations didactiques relatives à la maîtrise de la langue orale.* » L'enfant, lui-même, qui apprend à parler, mène constamment une réflexion (hypothèses, essais, conclusions, stratégies), qui s'appuie sur les interactions orales avec son entourage. Toutefois, cette réflexion personnelle n'est pas forcément consciente et explicite.

En CE2, l'élève est capable d'une réflexion sur la langue orale. Et l'enjeu pour les élèves de travailler sur le métalangage, y compris à l'oral, est d'importance : en effet, de nombreux travaux montrent que « *c'est dans cette composante méta-langagière de l'exercice de la parole que se manifestent les différences fondamentales entre élèves, les inégalités.* » (Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain).

Quels éléments entrent en jeu dans une pratique réflexive de l'apprentissage ?

Tout d'abord, comme développé précédemment, l'objectif d'apprentissage doit être explicite, et partagé entre élèves et professeur.

Si l'enseignant crée des situations de communications, des projets pour assurer la motivation de ses élèves, et si l'oral se travaille dans toutes les disciplines, il est important d'expliciter pour les élèves les objectifs langagiers et linguistiques visés. En effet, comme l'explique Bruno Maurer, bien souvent les enfants prennent à cœur le sujet traité ou la production à laquelle le projet doit aboutir, et non les objectifs langagiers.

Ensuite, mettre les élèves en situation de communication, ne suffit pas pour les faire progresser dans la langue. Il sera nécessaire, en cours de projet, de prendre le temps de séances spécifiques, réflexives, destinées à améliorer le discours. L'évaluation, diagnostique puis formative, joue ici un rôle important pour le professeur, afin de cibler au mieux des objectifs d'apprentissage, ou « objectifs obstacles » comme les décrit Jean-Pierre Astolfi, qui restent dans une zone d'atteinte des élèves et qui permettent de les faire progresser. Ces séances d'apprentissage réfléchi seront basées sur l'écoute : écoute de productions d'élèves et écoute d'exemples à travers des reportages audio ou vidéo. Ces séances spécifiques ne proposent pas aux élèves d'imiter. La réflexion des élèves, guidée par le professeur, permet des comparaisons, explications, propositions du groupe pour améliorer les productions orales. L'enjeu n'est pas seulement linguistique, il est intellectuel : c'est l'enfant qui apprend, qui construit ses connaissances, dans la langue orale, comme dans les autres disciplines de l'école.

Ainsi, l'enseignant montre aux élèves, que l'expression orale s'apprend, qu'un discours « parfait » s'obtient rarement, voire jamais, spontanément. L'écoute d'interviews radiophoniques ou télévisées permettra facilement de mettre cela en évidence. Alors, le statut de l'erreur change, l'erreur joue son rôle de déclencheur des apprentissages. La manière d'apprendre a bien souvent des impacts sur la manière de vivre ensemble dans la classe. Cette réhabilitation de l'erreur comme moteur des apprentissages prend du temps, demande de changer les habitudes ou de dialoguer avec les parents parfois, mais elle me semble capitale surtout pour les élèves qui n'osent pas parler même s'ils ont de bonnes capacités.

Enfin, dans ces séances spécifiques d'apprentissage réfléchi, le climat de classe doit permettre un vrai dialogue professeur-élèves. En milieu plurilingue plus particulièrement, les erreurs des élèves peuvent être dues à de multiples facteurs que le professeur ne saisit pas forcément, nous l'avons vu. Demander à l'élève d'expliciter sa pensée, demander au groupe d'essayer de reformuler les propos d'un élève, participe à la mise à distance nécessaire pour réfléchir sur la langue et peut apporter au professeur de précieux éléments pour faire progresser ses élèves.

Ainsi, le débat cognitif, qui peut inclure un travail de comparaison des langues en contexte plurilingue, a toute sa place dans la classe pour apprendre à raconter, à rapporter de manière structurée des faits vécus ou des histoires.

Liens entre oral et écrit.

Oral et écrit sont-ils opposés ou liés ? Quels rapports entretiennent-ils ?

Les récents travaux en linguistique ont mis fin aux tentatives de définir l'oral par rapport à l'écrit, ou d'opposer l'oral à l'écrit, tout en mettant à jour les nombreuses relations entre ces « deux systèmes d'une même langue ».

Laurence Lentin a montré par ses recherches que oral et écrit sont interdépendants et partagent une zone commune. Le schéma suivant représente « *le processus nécessaire et suffisant qui permet à l'apprenti d'acquérir sans rupture la maîtrise de variantes orales et écrites de la langue* » :

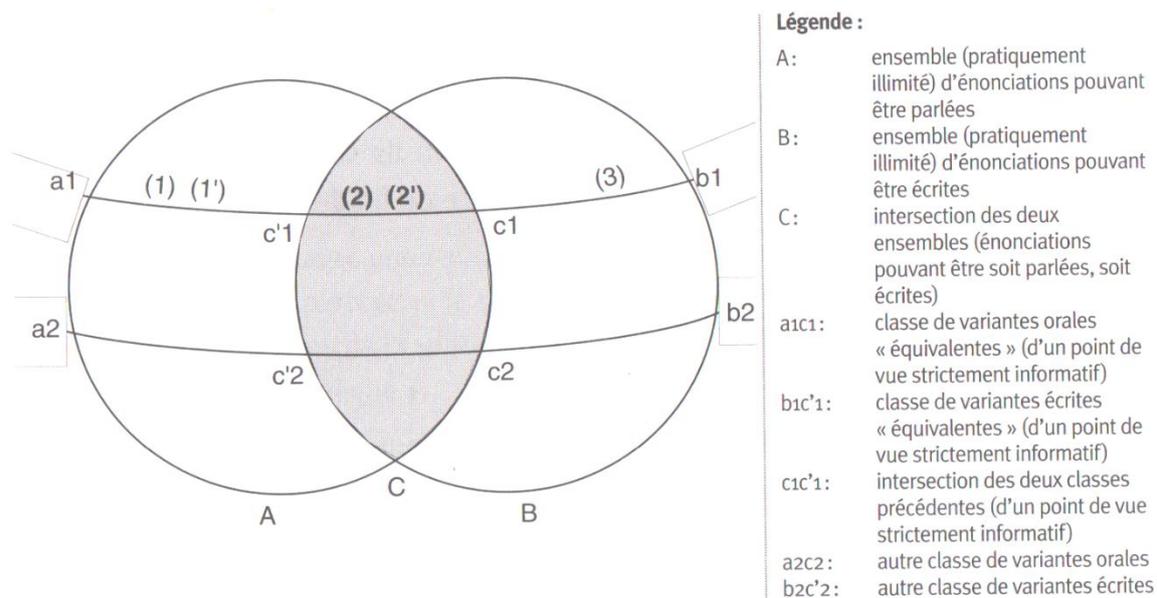


Figure 1 Dans « Apprendre à penser, parler, lire, écrire – Acquisition du langage oral et écrit » de Laurence Lentin.

C'est cette zone intermédiaire que l'enfant doit maîtriser pour entrer dans l'écrit. « *L'apprenti-parleur doit être capable de produire des formulations verbales dont certaines soient « écrivables ». Il doit maîtriser la production d'énonciations appartenant à l'ensemble A ainsi qu'à l'ensemble C de ce schéma.* »

Le professeur, par ses énoncés justes et explicites, amène l'élève à « *formuler à son tour, peu à peu, des configurations discursives plus explicites, complètes, syntaxiquement construites, écrivables.* »

Les travaux de Halliday (1985), exposés dans *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* sous la direction de Claudine Garcia-Debanc et Sylvie Plane¹⁰, peuvent nous donner quelques éclairages pour les séances didactiques.

L'oral est souvent présenté comme plus simple que l'écrit puisque le passage presque obligé par la transcription, déforme notre vision de l'oral. Si on conserve l'idée de phrase pour parler de l'oral, on affirmera alors que l'oral est truffé de fautes, que l'écrit nécessite une plus grande rigueur. Or, si on se détache de ce référent « langue écrite », on s'aperçoit que l'oral présente souvent un système plus complexe que l'écrit, on perçoit alors le caractère construit et organisé de l'oral, y compris pour l'oral spontané.

Halliday (1985) a mis en évidence que :

- l'oral spontané utilise plus de mots grammaticaux, l'écrit plus de mots lexicaux. L'écrit est organisé autour du nom alors que l'oral est plutôt le domaine du verbe,
- sur le plan des unités syntaxiques, l'oral spontané paraît plus complexe que l'écrit, avec une syntaxe plus imbriquée (avec des développements, des enchaînements).

Quand l'oral devient préparé, sans tomber dans la sur-norme pour autant, Halliday observe qu'il tend à se rapprocher de l'écrit avec

- des constructions de phrases plus courtes,
- moins d'imbrications,
- une plus grande proportion de sujets lexicaux (GN seulement au lieu de GN repris par pronom dans l'oral spontané : par exemple, « *Son frère est parti.* » au lieu de « *Son frère, il est parti* » en oral spontané),
- une plus grande variété lexicale.

¹⁰ (Plane & Garcia Debanc, 2004)

Halliday nous rappelle cependant que l'oral préparé n'est pas de l'écrit et ne doit pas le devenir.

Quel impact sur les séquences didactiques ?

Les relations entre oral et écrit sont multiples et complexes. À l'école, la langue orale attendue est un oral qui se rapproche de l'écrit. Ce sont les élèves familiers avec ce type particulier d'oral scriptural, gouverné par la culture écrite, qui sont le mieux à même de réussir à l'école. Il y a donc un enjeu sociologique à travailler cet oral proche de l'écrit, cet oral préparé, à l'école.

L'oral se prépare grâce aux interactions élève-professeur et aux interactions entre pairs dans les plus grandes classes.

Dans leur ouvrage, Claudine Garcia Debanc et Sylvie Plane, insistent également sur l'importance de travailler l'oral mono-géré, de donner à tous les élèves l'occasion de vivre ces situations de prises de parole de nombreuses fois en classe. « *La gestion du monogéré est une compétence fondamentale à acquérir en classe, compétence largement utilisée par l'enseignant surtout et quelques bons élèves !* »

Dans le contexte local de l'école française de Hanoï : puisque l'oral s'appuie sur beaucoup de mots grammaticaux et qu'il est le domaine du verbe comme l'explique Halliday, il semble particulièrement important de renforcer la pratique de la langue orale pour les élèves vietnamophones, en parallèle à l'entrée dans la grammaire, lorsqu'on sait notamment que le verbe ne se conjugue pas en vietnamien.

L'écrit peut aussi être au service de l'oral, nous le verrons, dans la mise en pratique pédagogique. Puisqu'il s'agit de travailler sur un oral préparé, les écrits élaborés lors de séances de travail réflexif sur la langue orale, serviront de mémoire, de pense-bête, d'aide pour la production orale.

Ainsi, il n'y a pas primauté de l'écrit sur l'oral ou inversement, mais un profit à travailler à l'école les deux systèmes d'une même langue. Comme il existe plusieurs types d'écrits, il existe également plusieurs types d'oraux et c'est au professeur d'amener l'élève à différencier les différents usages de l'oral et de l'amener à la maîtrise de l'oral de l'école, c'est-à-dire un oral qui donne aussi les clés pour entrer dans l'écrit.

L'essentiel de mon projet porte sur une compétence en langage oral. Cependant des séances de grammaire, de lecture, de rédaction sont forcément entrées en écho avec ce travail, chacun des domaines de la langue nourrissant les autres.

2.4 Evaluer l'oral.

Évaluer l'oral n'est pas chose aisée : l'oral est complexe, les critères d'évaluation et de réussite ne sont pas toujours faciles à définir, la prise de parole engage fortement et de multiples facteurs peuvent interférer, l'évaluation de l'oral est individuelle et prend du temps... Bref, la tâche semble souvent confuse voire impossible et, en dehors des pratiques de récitation ou de lecture expressive, l'évaluation de l'oral reste majoritairement quantitative. Elle se limite trop souvent à une évaluation subjective de la participation de l'élève au cours.

Les grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun constituent pourtant un repère solide pour aider l'enseignant à évaluer les productions orales des élèves. Elles donnent les indications suivantes:

Item : « S'exprimer à l'oral comme à l'écrit dans un vocabulaire approprié et précis » :

L'évaluation est réalisée dans des situations de classe ordinaire, lors de conduite de projets ou dans des activités spécifiquement conçues pour l'évaluation. Elle peut porter sur la capacité à :

- rappeler un événement ;
- rapporter un récit ;
- restituer des informations.

L'observation porte sur :

- la clarté de l'expression ;
- la pertinence du propos ;
- le vocabulaire employé ;

- l'emploi de connecteurs appropriés.

L'item est évalué positivement lorsque l'élève parvient à construire un discours oral ou écrit continu, même court, en se faisant comprendre, en adaptant son propos au destinataire.

A l'oral, pour les élèves qui ne parviennent pas à s'exprimer en grand groupe, l'enseignant proposera le même type de travail en petit groupe et si nécessaire en situation duelle.

Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 2, MENJVA/DGESCO - Janvier 2011

On voit donc que l'évaluation porte sur différents aspects du discours : aspects physiques de la langue orale, aspects fonctionnels, pragmatiques, aspects linguistiques.

On peut, dans une démarche de travail réflexif et de co-évaluation en classe, partir de ces critères de réussite en les précisant avec les élèves en fonction de chaque situation de communication. Car si l'objectif d'apprentissage doit être explicite pour l'élève, il en va de même des indicateurs de réussite.

On remarque que les aspects linguistiques, même s'ils peuvent être plus ou moins développés, sont peu nombreux finalement dans cette évaluation ; seuls le vocabulaire approprié (et donc appris, travaillé préalablement en classe) et l'emploi de connecteurs sont exigibles.

On peut voir là un signe que l'expression orale est une activité complexe et que les critères de réussite doivent rester accessibles aux élèves de cycle 3.

Le commentaire associé à ces critères d'évaluation, invite d'ailleurs les enseignants à la modération dans leurs exigences : « *L'item est évalué positivement lorsque l'élève parvient à construire un discours oral ou écrit continu, même court, en se faisant comprendre, en adaptant son propos au destinataire.* »

- **item évalué positivement** : on peut comprendre facilement qu'évaluer négativement un item n'est guère source de progrès pour l'élève,
- **lorsque l'élève parvient à construire un discours** : construire implique donc que l'élève a eu le temps, en classe, de préparer son discours, comme expliqué précédemment,
- **même court** : pour rappel, parler en continu pendant 10 minutes est demandé aux élèves de Première au Bac de Français.

Enfin, la dernière phrase « *A l'oral, pour les élèves qui ne parviennent pas à s'exprimer en grand groupe, l'enseignant proposera le même type de travail en petit groupe et si nécessaire en situation duelle.* » nous signale que l'exposé « imposé » devant toute la classe ne peut pas être exigible pour tous, même en fin de CM2. Combien d'adultes seraient capables d'ailleurs de réussir cet exercice ?

Dans la classe plurilingue, il convient de connaître le parcours linguistique de chaque élève et d'être réaliste sur les exigences. Comme l'explique le document d'accompagnement à l'accueil des élèves allophones¹¹, la durée nécessaire aux enfants migrants pour qu'ils parviennent au rendement de leurs pairs de langue maternelle va de 2 à 8 ans. Viser une plus grande homogénéité de la classe en termes de performance orale semble donc réaliste pour l'entrée en sixième pour une école qui accueille, dès la maternelle, des élèves ne parlant pas français à la maison. Les récents travaux sur le plurilinguisme, et sur une évolution de la didactique des langues vers une didactique du plurilinguisme, ont montré l'intérêt de travailler les langues de l'élève dans un réseau de relations, et non isolément. Ceci conduit également, à différer des exigences trop élevées dans chacune des langues de l'élève, qui pourraient être contre-productives sur le plan des apprentissages.

3. Mise en œuvre pédagogique

L'élaboration du dispositif d'apprentissage expérimenté en classe s'appuie donc sur les programmes et les apports théoriques exposés précédemment.

¹¹ CASNAV, 2012, *Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*, Eduscol

Son évolution dépend de l'analyse des travaux des élèves, des situations proposées par l'enseignant et demande de nécessaires allers-retours entre apports théoriques et pratique en classe.

3.1 La séquence d'apprentissage

J'ai conçu une séquence d'apprentissage prenant en compte les principes dégagés en partie 2 de ce mémoire.

Mon intention est également d'utiliser des outils numériques : j'expliquerai en quoi ils ont servi les différentes phases de cette séquence et je dégagerai quelques impacts qui me semblent positifs sur l'apprentissage des élèves. Le blog de classe, élément essentiel pour la mise en œuvre de ce projet est présenté en [annexe 23](#), à travers la proposition d'une fiche action pour l'école.

La séquence d'apprentissage, telle qu'elle a été conçue au départ, est exposée en [annexe 2](#).

D'octobre 2014 à mars 2015, je mets en œuvre cette séquence plusieurs fois avec mes élèves, en y apportant des variantes sur les séances spécifiques et leurs objectifs, et également sur les modalités de travail (collectif, en groupe, avec plus ou moins d'aide de l'enseignant).

Je ciblerai quelques points importants, en les illustrant de situations concrètes vécues en classe, pour dégager des réponses à la problématique de ce mémoire et quelques pistes de réflexion.

3.2 L'évaluation diagnostique et la nécessité de préciser le projet :

Raconter une histoire lue :

Début octobre, après l'étude en classe d'un court roman policier, *Qui a tué Minou-Bonbon ?*¹² de Joseph Périgot, je demande aux élèves de raconter l'histoire, en s'enregistrant individuellement à l'aide du dictaphone. Préalables indispensables, la vérification de la bonne compréhension de l'histoire a été effectuée et les élèves ont déjà pu se familiariser avec l'utilisation du dictaphone.

La grille d'évaluation élaborée ([en annexe 3](#)) s'appuie sur les différents items du socle commun déclinés en indicateurs plus précis. Je me suis basée sur les apports théoriques à ma disposition, notamment les travaux de Laurence Lentin, et l'écoute de mes élèves au quotidien pour définir ces indicateurs.

L'utilisation de cette grille révèle quelques difficultés de mise en œuvre.

- L'évaluation est longue à réaliser, car elle nécessite le passage par la transcription ou plusieurs écoutes successives (entre 3 et 4) de chaque production.
- Il est difficile de compter le nombre de « phrases » à l'oral, et une transcription s'avère plus efficace que le comptage de phrases.

Mais elle permet une analyse objective des performances des élèves (l'exemple de deux élèves en [annexe 4](#)), et je donne ici les points les plus marquants des résultats de la classe :

Aspects linguistiques :

La longueur du discours et les « phrases » :

- de 1 à 35 « phrases » selon les élèves, mais
- un énoncé très court, de 1 à 4 « phrases », pour 50 % des élèves.

Répartition presque équitable entre phrases simples, phrases multiples et phrases complexes, avec cependant une légère majorité de phrases complexes. Ce qui confirme bien le fait que l'oral est un système complexe, dans lequel la syntaxe est un facteur déterminant. Cette complexité de la langue orale est présente même chez les élèves ne parlant pas français à la maison.

Les introducteurs de complexité : Prédominance du « qui » pronom relatif. Et des « connecteurs » courants de la langue française peu employés par les élèves :

Pourcentage sur 87 connecteurs employés au total, dans l'ensemble des productions :

¹² Joseph Périgot, 2007, *Qui a tué Minou-Bonbon ?*, Syros Jeunesse

- Qui (pronom relatif) = 45 %
- parce que : 9,1%
- quand : 2,3%
- alors : 3,4%
- pour + verbe à l'infinitif : 8,0 %
- participe présent (gérondif): 3,4%
- mais : 5,7%

La concordance des temps dans les verbes : 67 % de réussite, mais discours souvent très courts.

Les connecteurs de temps : leur nombre, selon les élèves, varie de 0 à 15.

« *et* » + « *et après* » sont omniprésents. Mais, ils sont autant utilisés comme « stratégie » pour permettre un temps de réflexion que comme connecteurs de temps.

Pourcentage de productions avec :

- aucun connecteur de temps : 25 %
- connecteurs de temps (même identiques) employé seulement 1 ou 2 fois : 54 %
- connecteurs de temps (même identiques) employés 3 fois ou plus : 21 %

Les pronoms personnels (sujet ou complément) : sont utilisés correctement dans 67 % des productions.

Du vocabulaire nouvellement appris est utilisé à bon escient dans 63 % des productions, mais le plus souvent il ne s'agit que d'un mot ou 2 (maximum 4 mots) réinvestis.

Il est intéressant, de noter que, bien souvent, les élèves, qui utilisent un mot nouveau (comme *un assassin*, *une gouttière*, *un couvreur*) en fournissent également une explication, une sorte de définition. Veulent-ils, par-là, exprimer leur plaisir d'utiliser un mot « savant », leur besoin de verbaliser pour mémoriser, leur envie de montrer au professeur ce qu'ils savent, ou leur hypothèse que l'auditeur ne connaît peut-être pas ce mot compliqué ?

Utilisation d'adjectifs ou compléments du nom : dans 38 % des productions seulement.

Utilisation de substituts du nom, autres que les pronoms, par exemple pour désigner les personnages de différentes manières et éviter les répétitions : dans 67 % des productions.

Les accords dans les GN sans aucune erreur dans toute la production : 67 % des productions (à nuancer, puisque de nombreuses productions sont très courtes).

Aspects physiques :

Prononciation : Cette évaluation permet de repérer facilement, grâce à l'enregistrement, 3 élèves qui ont des difficultés de prononciation.

La fluidité du discours : ce critère n'apparaît finalement pas être déterminant pour ce travail, vu l'âge des élèves et la situation de production orale non préparée. En effet, on trouve des productions satisfaisantes du point de vue fonctionnel (l'essentiel de l'histoire est raconté) mais avec de nombreuses pauses car l'élève prend le temps de réfléchir, d'organiser son discours.

L'intonation : On note de nombreuses intonations montantes inappropriées en milieu ou en fin de phrases, expression certainement des doutes de l'élève et du fait que, jouant son « *métier d'élève* », il reste demandeur de l'approbation du professeur.

Aspects fonctionnels : (en pourcentage des productions)

L'essentiel de l'histoire est raconté : 42 %

Les personnages principaux (au nombre de 3 dans cette histoire) :

- Les 3 personnages sont présentés : 54 %
- Les 3 personnages sont évoqués, mais ils ne sont pas tous présentés : 17 %
- L'élève ne mentionne pas tous les personnages principaux : 29 %

La chronologie du récit :

- respectée : 63 %
- non respectée : 8,3 %
- non évaluable car récit incomplet : 29 %

Cette évaluation diagnostique a permis de dégager les objectifs prioritaires d'apprentissage suivants :

Aspects linguistiques :

- Utiliser des connecteurs de temps pour organiser le discours.
- Utiliser d'autres connecteurs logiques courants.
- Utiliser des adjectifs et des compléments du nom pour enrichir le discours.

Aspects physiques : prononciation à travailler pour 3 élèves concernés et en parler aux parents.

Aspects fonctionnels :

- Dégager et raconter l'essentiel d'une histoire. Raconter l'histoire jusqu'au bout.
- Nommer de différentes façons les personnages principaux et inclure leur présentation quand on relate une histoire.
- Respecter la chronologie du récit.

Tous ces objectifs d'apprentissage semblent possibles à expliquer aux élèves, au fur et à mesure des séances d'apprentissage. Il est important que l'élève soit impliqué et informé des objectifs visés et retenus pour les futures évaluations.

Les tapuscrits des productions de 4 élèves témoins à cette évaluation diagnostique se trouvent en annexe 6.

Minh Duc est un élève en difficulté en français, qui participe activement pendant en classe. Il parle uniquement vietnamien à la maison.

Ha An est une élève en difficulté dans toutes les matières et qui a du mal à prendre la parole en classe. Elle parle uniquement vietnamien à la maison.

An Minh est un élève performant dans toutes les matières et qui participe bien en classe. Il parle français et vietnamien à la maison.

Elsa est une élève performante dans toutes les matières, et qui participe bien en classe. Elle parle uniquement français à la maison.

Une rapide analyse de leur productions montre qu'elles sont courtes, voire très courtes, et qu'elles relatent uniquement le début de l'histoire, excepté pour Elsa. Elsa fait allusion à toute l'histoire, mais ne la raconte pas dans l'ordre chronologique. L'absence de connecteurs de temps, pour les quatre élèves (sauf « *il était une fois* » utilisé par Minh Duc et Anh Minh) complique la mise en ordre du récit. Les personnages sont évoqués mais non présentés, l'auditeur ne peut pas suivre le fil de l'histoire. L'exercice a semblé difficile pour les élèves, on note de nombreuses hésitations et allongement de la fin des mots pour permettre la réflexion.

Le débat avec les élèves, un plus pour évaluer

A la suite immédiate de cette évaluation diagnostique, j'organise un petit débat avec chaque groupe de 6 élèves. Je demande aux élèves s'ils ont trouvé ce travail facile ou difficile, et ce qu'on aurait pu faire pour rendre cet exercice plus facile, quelles aides on aurait pu apporter.

Si l'évaluation diagnostique, par son caractère détaillé, a permis de définir des objectifs d'apprentissage, les débats qui suivent sont peut-être plus révélateurs encore.

Ainsi, je suis très étonnée de constater que les élèves qui ont plutôt bien réussi l'exercice le jugent difficile. Et inversement, plusieurs élèves qui ont échoué, notamment par une production très courte et incomplète, jugent l'exercice facile et pensent l'avoir bien réussi. Il est alors évident que les attentes ne sont pas assez explicites pour les élèves et que c'est sur la définition même de ce que veut dire « raconter une histoire » qu'il faut travailler.

Un de ces débats, rapporté en [annexe 10](#), montre la confusion chez certains élèves entre « raconter » et « lire », ou encore entre « raconter » et « répondre à des questions de compréhension ».

Le débat avec les six élèves commence ainsi :

Maitresse (M) : *Je vous ai demandé de raconter l'histoire de Minou-Bonbon. Certains d'entre vous ont trouvé cet exercice facile et d'autres difficile. Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour que ce soit plus facile pour vous ?*

Bao Quan : *c'est facile*

Bao Han : *on prend le livre et on lit*

M : *je vous avais demandé de lire l'histoire ?*

Bao Quan : *non*

M : *Bao Han, si tu avais lu tout le livre, ça aurait été très très long, non ?*

Ha An : *c'est plus facile*

Le débat se poursuit. Tout au long du débat, Bao Han restera accrochée à son idée première, et elle tentera plusieurs fois de proposer de lire au lieu de raconter.

Le dialogue, dans une démarche réflexive, avec les élèves, permet d'aller plus loin dans la compréhension des réussites ou échecs des élèves. Il donne des indications précieuses à l'enseignant sur les obstacles à lever pour permettre l'apprentissage de ces objectifs, en même temps qu'il amène les élèves à expliquer, comparer, confronter leurs procédures, et de ce fait à construire leurs apprentissages.

Les principales difficultés pour raconter une histoire, relevées par les élèves, grâce à ces débats, portent sur les aspects fonctionnels (se souvenir de toute l'histoire, raconter dans le bon ordre). Aucun élève n'évoque de difficulté linguistique, qui serait liée à l'emploi du vocabulaire ou à la bonne construction des phrases. Quelques élèves évoquent la difficulté à « parler et en même temps réfléchir à ce qu'on doit dire ».

Les principales aides proposées par les élèves sont :

- le travail par deux pour préparer la production orale, car ainsi on peut s'aider pour se souvenir de l'histoire
- la réalisation d'une affiche collective ou d'une feuille individuelle d'aide, pour y écrire les noms des personnages, les actions dans l'ordre de l'histoire, seulement ce qui est important et non les détails.

Raconter un fait vécu

Une activité est menée, la semaine suivante. Il s'agit, à la suite d'une sortie à la découverte des différents types d'habitats, moyens de transport et activités du quartier de l'école, de raconter la sortie pour publier un article dans le site web de la classe.

Dès ces premières activités, qui n'ont pas été présentées comme des évaluations aux élèves, je m'efforce d'expliquer le projet de la classe : réaliser et alimenter un blog de la classe, avec des productions orales. Cependant, lorsque je propose cette deuxième activité (raconter la sortie dans le quartier), quelques élèves se montrent réticents, car ils ne veulent pas que tout le monde puisse entendre leur production. On voit combien l'oral est engageant et fait partie de nous, davantage que l'écrit. Certains élèves me demandent s'ils peuvent raconter par écrit, et ensuite lire leur écrit. Je leur explique que ce n'est pas le même travail et je demande alors aux élèves leur préférence. Nous travaillons ce jour-là en ½ groupe classe : seuls 4 élèves sur 13 préfèrent raconter la sortie à l'oral, les autres préféreraient le faire à l'écrit.

Une discussion collective en classe complète, nous permet alors de redéfinir plus clairement le projet, ou plutôt les projets. Il apparaît, nécessaire, de clarifier avec les élèves :

- le projet d'action de la classe : la réalisation d'un blog avec des articles audio
- le projet d'apprentissage : apprendre à raconter correctement une histoire, ou un fait, à quelqu'un qui n'en n'a pas encore la connaissance.
- parallèlement, le projet d'enseignement du professeur, qui sera peut-être différent d'un élève à l'autre, suivant ses besoins, les exigences visées et l'aide apportée.

Je profite de quelques productions réalisées par mes élèves de l'année précédente pour montrer les publications possibles dans le blog, tout en expliquant à la classe également les objectifs d'apprentissage. L'adhésion au projet semble acquise et la classe se met d'accord sur un point : ce sont les élèves, et non la

maitresse, qui, après plusieurs essais et écoutes si nécessaire, donneront leur accord ou non à la publication de leur production sur le site.

Le tapuscrit des productions des 4 élèves témoins est donné en [annexe 7](#).

Les productions ont un peu évolué depuis la première évaluation diagnostique.

On peut noter l'utilisation du vocabulaire spécifique travaillé lors des séances de géographie et lors de la sortie, sur l'habitat, les activités et les transports.

Minh Duc essaie d'organiser son discours en précisant la date de la sortie, en utilisant le mot « d'abord », et les adjectifs numéraux ordinaux « deuxième », « troisième ». Il porte ses efforts sur la forme mais n'arrive pas à gérer en même temps la mémorisation des faits. Il livre un récit incomplet, en s'en excusant même auprès de l'auditeur !

Les trois autres élèves font une production un peu plus longue que la première évaluation diagnostique, mais leur volonté d'utiliser le vocabulaire nouveau appris en géographie prime, et ils aboutissent davantage à une liste des éléments, observés lors de la sortie, qu'à un véritable récit.

3.3 Tenter l'utilisation des outils numériques pour apprendre à raconter à l'oral

Enseigner par le numérique et au numérique est un enjeu majeur, inscrit dans « la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République » (juillet 2013) et développé par la stratégie « Faire entrer l'École dans l'ère du numérique ».

Le référentiel de compétences professionnelles des enseignants de juillet 2013 le spécifie également : le numérique est outil d'apprentissage, et objet d'apprentissage, intégrant deux dimensions qui ne sont pas opposées mais plutôt complémentaires : l'individualisation des parcours et les apprentissages collaboratifs.

La question du numérique est vaste, évolutive et en même temps urgente pour l'école. Les nouvelles technologies numériques vont se développer dans les décennies à venir, avec une complexité que nous ne soupçonnons pas encore. L'heure n'est plus à se demander s'il est pertinent ou non d'utiliser le numérique dans la classe, il n'y aura pas de retour en arrière.

La question se pose plutôt en ces termes : comment, à l'ère du numérique, l'École peut-elle rester École, c'est-à-dire le lieu où l'on apprend, où l'on raisonne, où l'on se construit ?

Si la classe plurilingue en école française à l'étranger est un contexte particulier, sans équivalent en France, les récents documents d'accompagnement de la DGESCO concernant l'accueil des élèves allophones peuvent donner quelques pistes quant à la didactique et à la pédagogie de l'oral à mettre en œuvre avec nos élèves.

Dans les *Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde* – DGESCO 2012, la considération 3 précise : « La didactique des langues-cultures s'est approprié les nouveaux outils issus des technologies de l'information et de la communication pour permettre de développer les compétences des apprenants de langue : le lecteur CD, pour l'écoute collective de documents audio ; le baladeur numérique, pour développer l'oral (écouter des documents audio, des lectures enregistrées) ; le micro-casque (enregistrer des productions orales, faire des exercices de correction phonétique) ; l'ordinateur ou la tablette connectés, (pour développer la capacité à traiter l'information et la restituer, pour faciliter le travail individuel) ; le TBI, le vidéoprojecteur, le lecteur DVD et le téléviseur... »

Les outils et ressources numériques utilisés dans ma classe sont indiqués en [annexe 11](#).

3.4 Comment ces outils ou ressources numériques peuvent servir les apprentissages ?

J'expose dans cette partie les points sur lesquels les outils numériques ont particulièrement favorisé l'apprentissage de la compétence « raconter à l'oral » pour mes élèves.

Créer des situations de communication motivantes.

« La seule manière d'apprendre l'usage du langage c'est de l'utiliser pour communiquer », nous dit Jérôme Bruner (*in Comment les enfants apprennent à parler*).

Afin de mettre les élèves dans un projet de réelles situations de communication, la classe a créé sa page sur le site web de l'école [annexe 23](#). La nouveauté est de se fixer l'oral comme contrainte : les comptes rendus ou les « articles » doivent être oraux uniquement. Comme je l'ai déjà expliqué, il ne s'agit pas de lire un texte déjà rédigé, mais bien de prendre la parole pour raconter.

Cette situation oblige les élèves à produire un discours juste, explicite, compréhensible, et à prendre en compte que tout visiteur du site de l'école peut être un auditeur de ce discours. Les élèves prennent ainsi conscience de l'impact de la publication sur internet, dans une démarche de responsabilisation citoyenne.

Favoriser l'engagement de l'élève.

Tout le monde reconnaît l'attrance des élèves pour les outils numériques. Mais la motivation produite par l'objet suffit-elle à mettre l'élève en réel apprentissage ? Bien sûr, non. On pourrait facilement trouver, malheureusement, de nombreux sites ou applications, soit disant « éducatifs », qui rendent l'élève passif et peu constructeur de son apprentissage.

Les pédagogues, tels que Britt Mary Barth¹³, ont bien démontré que la motivation n'est pas un préalable qui ferait partie de l'élève, comme si certains élèves étaient motivés pour apprendre et d'autres non. La motivation de l'élève est fluctuante à l'école, puisqu'elle est en grande partie intrinsèque à l'activité d'apprentissage, c'est l'activité proposée qui est source de motivation ou non.

Quelques études commencent à mieux cibler les apports des outils numériques sur l'engagement des élèves dans l'apprentissage, comme la récente thèse d'Emmanuel Bernet¹⁴. L'intérêt de cette étude, menée avec 230 élèves de milieux défavorisés, est dû au fait qu'elle porte sur trois grandes dimensions définies de l'engagement de l'élève dans la tâche :

- dimension comportementale : participation, implication, efforts ou au contraire stratégies d'évitement ;
- dimension cognitive : volonté de réinvestir les nouveaux apprentissages, demande d'aide pour réussir, ou au contraire recherche de solution de facilité et résistance à changer ses conceptions ;
- dimension affective : plaisir d'apprendre, satisfaction personnelle face au travail accompli, ou au contraire peur de l'échec, manque de confiance face à l'obstacle.

Les résultats de cette étude montrent que c'est la dimension comportementale qui évolue le plus positivement grâce à l'utilisation des TIC (élèves qui se mettent tout de suite au travail, plus d'entraide et de volonté de montrer qu'on sait faire...). La dimension affective semble aussi progresser mais de façon moins marquée, alors que la dimension cognitive ne gagne pas vraiment de profit de l'utilisation des TIC.

Globalement, les élèves s'engagent plus rapidement et avec plus de confiance dans des tâches scolaires si elles utilisent les TIC, mais ce n'est pas la garantie d'un meilleur apprentissage. Il serait dommage de ne pas profiter de cette attrance des élèves pour les outils numériques. Mais, dans un marché grandissant, et face à la multiplicité des propositions, c'est bien à l'enseignant, professionnel de l'éducation, d'être le garant d'un usage du numérique au service des apprentissages. Dans les séances utilisant les outils numériques à l'école, l'effort cognitif doit être au rendez-vous. L'enseignant doit éviter la dérive possible de noyer l'élève dans un flot d'informations et par là-même de l'empêcher de raisonner activement. Comme le manuel scolaire, ce n'est donc pas l'outil numérique, qui provoque l'apprentissage, mais l'usage que l'enseignant va en proposer à ses élèves.

Favoriser un apprentissage réfléchi

Les élèves de CE2 apprennent très rapidement à utiliser les dictaphones numériques de façon autonome. Cet outil apporte de nombreux avantages. Mémoire de la production orale, il facilite grandement l'évaluation

¹³ Britt-Mari Barth, 2004, *L'apprentissage de l'abstraction*, Retz

¹⁴ Emmanuel Bernet, 2010, *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC : une étude multi-cas en milieux défavorisés*, soutenance de thèse de doctorat.

par l'enseignant mais aussi la co-évaluation par les élèves, par l'écoute des productions. Ceci sera développé un peu plus loin.

Mais il faudra apprendre également à se détacher de l'outil, à d'autres moments, pour être capable de s'exprimer à l'oral devant le groupe, de prendre part à un débat en classe, attentes des programmes du cycle 3.

Le TNI, les ordinateurs installés dans la classe et les ressources numériques à disposition sur internet permettent d'augmenter et de varier les supports d'écoute en classe, et à la maison. L'écoute des productions d'élèves, d'histoires racontées et « d'oraux sociaux de référence » est primordiale pour un apprentissage réfléchi de la langue orale. En effet, comme l'apprentissage de l'écriture accompagne celui de la lecture, l'écoute et la production orale se travaillent simultanément. Quelques activités d'écoute seront présentées dans la partie suivante de ce mémoire, « 3.5 L'importance de l'écoute : modèles, exemples ».

Le logiciel Freeplane permet de revoir le vocabulaire autour d'un thème, d'un champ lexical en l'organisant en carte mentale : en construisant collectivement la carte, au TNI, les élèves travaillent la catégorisation. Une fois la carte terminée, elle est mise à disposition des élèves, en format papier dans le cahier et en format image dans le blog de classe. Un exemple de carte sur le thème de l'Antiquité se trouve en [annexe 12](#).

Le blog de classe annexe 23 a un rôle essentiel dans ce projet pour favoriser l'apprentissage. Lieu de publication d'une part, il oblige les élèves à améliorer leurs productions. Lieu de ressources vidéo et audio, mises à disposition des élèves par l'enseignante, et en lien avec les apprentissages de la classe, il permet d'augmenter le temps d'exposition à la langue française, particulièrement pour les élèves qui ne parlent pas français à la maison. On verra également qu'il est un support privilégié pour la communication école-familles, parfois déterminante dans la réussite scolaire.

Travailler autrement dans la classe :

La disposition du mobilier scolaire, les outils utilisés ont une influence sur la façon de travailler. Avoir six ordinateurs dans la classe oblige à repenser le temps et l'espace de travail. Afin de tirer profit de ces six ordinateurs, j'organise plus de temps de travail en « ateliers ». Ce dispositif demande une préparation soignée et de l'anticipation mais il change beaucoup de choses dans la classe :

- les élèves sont plus autonomes, l'entraide et les interactions orales augmentent,
- les élèves se comparent moins puisqu'ils ne font pas tous le même travail en même temps,
- ils se sentent également moins jugés par l'enseignant, il est plus facile de prendre la parole dans un petit groupe de copains qu'en grand groupe classe avec le professeur,
- l'enseignant est disponible pour un petit groupes d'élèves, il dialogue davantage avec les élèves sur leurs procédures, la différenciation pédagogique et l'étayage en sont facilités.

Les outils numériques favorisent la « pédagogie de projet » (ici la création d'un blog de classe). Ce retour à la pédagogie de projet peut surprendre peut-être. Mais, les récents travaux des pédagogues et des didacticiens ont mis en avant la nécessité du « projet d'apprentissage » et du « parcours individuel d'apprentissage » de l'élève. Il appartient à l'enseignant d'impliquer ses élèves dans ces deux dimensions, projet collaboratif d'actions de la classe et projet d'apprentissage individuel de l'élève, et de se servir des outils numériques pour une pédagogie de l'apprentissage.

Enfin, les outils numériques changent la façon d'évaluer l'oral. Si l'auto-évaluation ne paraît pas simple pour l'oral, comme j'en ferai part un peu plus loin, une sorte de régulation et de retour sur ses productions s'opère quand même chez l'élève qui travaille en autonomie avec le dictaphone. Il produit, il a tout le temps nécessaire pour parler, il écoute sa production, la juge lui-même ou avec ses pairs, recommence, améliore... C'est le statut de l'erreur qui peu à peu se modifie pour lui.

Impact sur la communication école-familles.

On ne dira jamais assez l'importance de la communication pour aider l'élève et sa famille à comprendre les enjeux de l'école.

Les élèves accueillis à l'école française à l'étranger sont dans une situation différente des élèves allophones en France. Cependant, la barrière de la langue et les différences d'approche culturelle de l'éducation, font que les parents ne parlant pas français ont du mal à s'impliquer concrètement dans l'accompagnement de leur enfant à l'école. Cette situation d'incompréhension de l'école par les parents peut être source de difficulté scolaire pour l'élève. Il y a donc une réelle nécessité à expliquer l'école aux parents.

Le blog de classe participe à cette communication. Donner à voir et à entendre le travail au quotidien de la classe, des productions d'élèves, mettre en ligne également des supports de travail pour les élèves, permet d'expliquer davantage aux familles les attentes et les façons de travailler.

Il ne faudrait pas faire une vision idyllique du numérique, et l'essai de nouveaux outils demande un investissement important de la part de l'enseignant. C'est pourquoi face à la multitude de l'offre, il semble raisonnable d'expérimenter quelques outils chaque année et de garder à l'esprit que tout ne peut pas être appris par le numérique. Les outils doivent servir des situations d'apprentissage. Pour exemples, je présente deux outils numériques, expérimentés dans le cadre de mon projet et qui ont suscité une réflexion.

Faire des choix face à l'offre numérique : l'exemple de deux outils

1. Un diaporama PowerPoint :

A la suite de l'évaluation diagnostique pour « raconter la sortie dans le quartier de l'école », réalisée sans aide, la classe travaille sur la chronologie du récit et particulièrement sur les connecteurs de temps. Puis je demande aux élèves de refaire leur production pour l'améliorer. Pour cela, je leur propose de s'aider d'un diaporama PowerPoint d'une dizaine de photos de la sortie.

A mon étonnement, les productions obtenues ne sont pas satisfaisantes. Je souhaitais aboutir à un récit plus organisé et plus lié grâce aux connecteurs de temps, mais face au diaporama, beaucoup d'élèves se contentent de faire une description de chaque image. Ils en oublient qu'ils racontent pour un auditeur qui ne connaît pas les faits et ils produisent des phrases telles que :

« Là, on voit Martin et Dorian qui dessinent une villa. » ou « C'est moi et ma copine, quand on est devant le lac »...

Bref, il semble qu'ici l'outil « diaporama » guide trop, et que les productions auraient été meilleures sans son utilisation. Il faut savoir se détacher de l'outil numérique s'il n'apporte pas un avantage pédagogique.

2. La classe inversée :

On entend parler, depuis quelques temps, de « classe inversée ». Sans étudier de manière approfondie la question, je me montre à priori assez réticente à cette pratique, avec ses fameuses « capsules » qui, pour moi, ne sont autres que des petits cours magistraux rondement menés. J'ai pourtant fait une petite expérimentation de « classe inversée » dans le cadre de mon projet.

En effet, avec 100% de mes élèves ayant un accès au numérique à la maison, je voulais voir s'il était profitable de mettre à disposition des élèves, des supports à écouter en préalable aux séances d'apprentissage, sur le blog de la classe.

Il s'avère que les élèves aiment écouter les histoires ou voir les reportages en français publiés. Preuve en est, qu'en temps libre en classe, ils retournent souvent sur le blog pour les réécouter. Plusieurs parents font des retours positifs, confirmant l'attrait des enfants pour ces écoutes et l'intérêt de leur aide à la lecture, puisque parfois l'écoute d'une histoire accompagne sa lecture à faire à la maison. Certains élèves ont profité de ces liens mis sur le blog de classe pour écouter d'autres histoires ou d'autres reportages provenant des sites ou émissions proposées.

La « classe inversée » me semble positive ici car elle se limite à des supports d'écoute, elle permet d'augmenter l'exposition à la langue et à la culture française. Par contre, il ne s'agit pas de mettre à disposition des élèves, des « leçons » toutes faites, qui, sous une forme moderne et attrayante, nous renverraient à une pédagogie de la transmission et du cours magistral.

3.5 L'importance de l'écoute : modèles, exemples

Les séances spécifiques d'écoute ont pour but de repérer et construire avec la classe les éléments utiles pour raconter de façon structurée une histoire ou un fait.

L'écoute de productions d'élèves :

Le but recherché est d'amener les élèves à apporter une critique constructive sur leur travail et à l'améliorer. Cette pratique n'a certainement pas été assez exploitée par le groupe classe. Quand nous l'avons fait, je me suis retrouvée confrontée à deux obstacles :

- une certaine gêne des élèves à ce que la classe entière écoute leur production enregistrée : si bien que seuls les élèves qui m'y autorisaient étaient écoutés par la classe.
- un manque d'investissement des élèves quand il s'agit de reprendre leur production orale en vue de son amélioration : nous en parlerons dans la partie du mémoire, qui traite de la co-évaluation.

Un exemple de séance : une écoute comparative des productions de trois élèves, qui racontent la sortie dans le quartier, a permis à la classe de relever des éléments essentiels pour relater un fait vécu, et d'aboutir au tableau donné en [annexe 13](#).

Si ce genre de travail collectif n'a pas été suffisamment investi à mon avis, je remarque par contre qu'une écoute entre pairs, et une amélioration du travail (retours, amélioration, aide par les pairs) s'effectue d'elle-même quand les élèves travaillent en petits groupes de 2 à 4 élèves pour produire des enregistrements à publier sur le blog. Les élèves ont très vite compris que le dictaphone les autorise à l'erreur, aux essais, aux reprises, que cet outil leur laisse la possibilité et le temps du « tâtonnement verbal », si rare en groupe classe collectif.

L'écoute de modèles : histoires, oraux sociaux de référence

L'expression orale profite d'être travaillée en parallèle à l'écoute, et à la compréhension orale, particulièrement en contexte plurilingue. L'écoute de contes, d'histoires, de reportages radios ou vidéos en français devrait être fréquente, massive. La mise à disposition de supports d'écoute divers, est grandement facilitée par les outils numériques (ENT ou blog de classe), et permet d'augmenter le temps de fréquentation de la langue française.

Les élèves ont bénéficié de plusieurs séances d'écoute en classe, avec des supports différents, en fonction des objectifs visés. L'[annexe 14](#) donne rapidement différents types d'activités réalisées.

Au cours de ces séances ciblées d'écoute, les élèves ont pu repérer et comprendre le rôle de divers éléments utiles pour raconter, principalement :

- les différents substituts pour parler d'un même personnage
- les adjectifs, compléments du nom ou exemples pour enrichir les phrases et le discours
- les connecteurs de temps et les connecteurs logiques pour articuler le discours

Je fais part plus particulièrement d'une séance qui montre à quel point le travail réflexif des élèves et le travail réflexif de l'enseignant se nourrissent mutuellement.

L'écoute d'un reportage vidéo sur la vieille ville de Hanoi :

Cette séance fait suite aux productions des élèves pour raconter la sortie dans le quartier.

Le reportage utilisé¹⁵, extrait d'une émission pour la jeunesse, met en scène deux jeunes français d'une vingtaine d'années, qui visitent la vieille ville de Hanoi. Ils emploient un vocabulaire simple et un langage parlé familier. Contrairement aux podcasts radio, la vidéo facilite la compréhension par les images et le sujet ici est bien connu de tous les élèves de la classe.

Lors d'une première écoute, les élèves doivent repérer si les jeunes reporters ont bien répondu à toutes les questions essentielles du compte-rendu (Qui ? Où ? Quoi ? Quand ? Pourquoi ? Comment ?). Une mise en commun nous le confirme.

¹⁵ « Drôle de trip » en Asie, 2013, [Une journée à Hanoi](#), Youtube.

Une deuxième séance, le lendemain, a pour but de sensibiliser les élèves aux différences entre la langue orale et la langue écrite. La consigne est de répéter la dernière phrase dite dans le reportage quand je l'arrête. Nous sommes ce jour-là en demi-groupe classe et les élèves travaillent par deux, ils doivent d'abord répéter la phrase à leur voisin, avant la mise en commun. La mise en commun aboutira à une affiche avec phrases orales et phrases correspondantes à l'écrit.

Le tapuscrit de cette séance d'apprentissage est en [annexe 15](#).

Je ne pensais pas du tout que la répétition des phrases poserait problème à mes élèves, et je suis, à cet instant-là, assez surprise, voire découragée, de constater qu'une bonne partie de mes élèves ne parvient pas à répéter des phrases courantes du reportage. Ce sont pourtant ces mêmes élèves qui obtiennent de bons résultats généralement dans les évaluations proposées à l'école. Je suis alors dans une certaine incompréhension. Mais le soir même, un film québécois est programmé à la télévision, et me voici dans la même situation que mes élèves ! Je comprends l'essentiel, c'est en français, mais il m'est bien impossible de répéter certaines phrases ou tournures idiomatiques ! Cette expérience personnelle, arrivée à point, et le retour ensuite à des références théoriques m'amèneront à reconsidérer la complexité de la langue orale.

La réflexion du groupe classe, quand elle a le temps et l'espace pour s'installer dans la classe, peut déconstruire les représentations erronées des élèves, mais aussi celles de l'enseignant !

Cette séance d'écoute, qui fait appel à la comparaison des langues de la classe, aura aussi permis de pointer quelques différences d'expression et de compréhension entre l'oral et l'écrit et l'importance du contexte culturel. (voir [annexe 15](#)).

Extrait de l'annexe 15 :

Par exemple, pour répéter la phrase du reportage : « *Y'a pas d'thé, y'a pas d'chocolat, y'a pas de céréales.* »

Ha An (vietnamophone, en difficulté à l'oral) répète : « *Il n'y a pas de thé, il n'y a pas de chocolat, il n'y a pas de café* ».

Quand je lui demande de répéter exactement la phrase du reportage, elle refait la même erreur. Elle a du se concentrer sur le sens, elle a retenu dans l'ordre thé, chocolat, puis devine « café » au lieu de « céréales », mais elle ne maîtrise pas le français parlé « *y'a pas* », qu'elle n'a pas saisi.

Tentative d'aide de Bao Quan qui dit : « *Il n'y a pas du thé, il n'y a pas du chocolat, il n'y a pas du café* ». Même problème que Ha An, mais il ne maîtrise pas le déterminant « de » de la phrase négative.

Après correction, et correspondance sur affiche phrase orale / phrase écrite, **Le Minh fait une remarque** : « *Oui, mais si on parle comme ça, on peut pas savoir si on parle de thé ou de pâté !* », si on dit « *Y'a pas d'thé* ».

Maitresse : *Alors, comment savoir si on parle de thé ou de pâté ?*

Blanche, une élève française répond : « *Mais eux, ce sont des français, alors ils ne mangent pas de pâté le matin, alors on sait qu'ils parlent du thé.* »

Le Minh : « *Alors, oui, on regarde les images, et on sait... Mais quand même...* » (Il n'a pas l'air convaincu).

Ici, le contexte culturel de l'élève intervient : celui de Le Minh, vietnamien, l'amène à une possible confusion « *thé ou pâté au petit déjeuner ?* », ce qui est tout à fait compréhensible quand on sait que le petit déjeuner vietnamien est salé, comme les autres repas de la journée. Alors que le contexte culturel de Blanche, française, lui permet de justifier « *Ils sont français, au petit déjeuner, impossible qu'ils parlent de pâté !* ».

Maitresse : « *C'est vrai que les Vietnamiens peuvent aussi manger du pâté le matin, mais en général, pas les français. Et là ce sont des français qui parlent. On parle de café, de céréales, de... thé !* »

Blanche : « *Et puis sinon, il dirait Y'a pas d'pâté* ».

3.6 Les aides

Aides élaborées avec les élèves

Au fur et à mesure des séances spécifiques basées sur l'écoute et le débat avec la classe, nous élaborons des aides pour relater une histoire ou un fait vécu. Ces aides sont rédigées collectivement au TNI. Les aides essentielles ont porté sur les points suivants :

- Une production orale doit être préparée, sans nécessiter obligatoirement l'écriture de tout le texte. Les élèves ont proposé de s'entraîner par groupes de deux. L'étayage m'a amenée à imposer souvent les paires d'élèves pour préparer les productions, et à proposer à certains groupes d'élèves (entre 3 et 6) de préparer avec moi.
- Il faut dire l'essentiel et non les détails. Des affiches sont en évidence dans la classe qui présentent les questions essentielles : Quand ? (le temps) Où ? (le lieu) Qui ? (les personnes ou les personnages) Quoi ? (les actions). Pourquoi ? Comment ? Chacune est associée à un pictogramme. ([annexe 16](#))
- Les connecteurs de temps organisent le discours. Là encore, ces outils servent également la rédaction et la lecture.
- Concernant le vocabulaire, un entraînement régulier à chercher les mots de la même famille pour comprendre un nouveau mot, nous évite le passage par la langue parlée à la maison et oblige à considérer la langue comme un système construit. Autour d'un mot, sont recherchés ensuite, les synonymes, les contraires, des exemples ou la catégorie. Le logiciel Freeplane, déjà présenté en partie 3.4 du mémoire, est un support attractif pour organiser et utiliser le vocabulaire nouvellement découvert. Un exemple d'utilisation d'une carte mentale pour réinvestir le vocabulaire à l'oral est consultable dans notre blog de classe, sous ce lien : http://lfay.com.vn/site_spip/?Raconter-la-Prehistoire-a-partir-d

Les séances d'écoute ont permis de travailler, à l'oral d'abord, puis à l'écrit, l'enrichissement des phrases, grâce aux adjectifs, compléments du nom, exemples et connecteurs logiques. S'il semble réalisable de demander aux élèves d'inclure quelques connecteurs de temps dans leurs discours, une gestion contrôlée par l'élève d'ajout d'adjectifs ou d'autres aspects linguistiques ne semble guère réaliste. C'est par une fréquentation importante de l'oral que l'élève pourra peu à peu enrichir ses phrases pour produire un discours plus juste et plus explicite. Les [annexes 17](#) et [18](#) présentent deux fiches d'exercices proposés aux élèves, à partir de l'écoute de podcasts de l'émission « Mêmes Trotteurs », pour amener à un enrichissement des phrases.

Enfin, un travail, plus récent, à partir de plusieurs lectures suivies, pour dégager les étapes habituelles du schéma narratif, aura certainement un impact important sur la présentation orale d'une lecture par les élèves.

De nombreuses aides ou outils élaborés servent conjointement l'écrit, la rédaction mais également la compréhension en lecture et la grammaire. En effet, les élèves prennent conscience que les questions portant sur les informations explicites (qui ? quoi ? quand ? où ?) correspondent également aux fonctions dans la phrase en grammaire et aux groupes de mots porteurs de sens en lecture.

L'étayage

Mais concernant la pratique de l'oral, toute l'aide ne peut pas venir d'une réflexion du groupe classe, et le transfert de connaissances ou compétences travaillées n'est pas immédiat.

L'étayage du professeur est essentiel. Le travail de la langue orale en petits groupes laisse le temps à tous les élèves pour parler, se tromper, se corriger avec l'appui du professeur. Jérôme Bruner a montré que l'accompagnement de l'enfant par l'adulte permet des progrès rapides.

« L'intervention d'un tuteur (...) la plupart du temps (...) comprend une sorte de processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte « à prendre en main » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les compétences du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et les mener à terme. (...) Nous soutenons (...) que ce processus (...) peut, pour finir,

produire un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse de beaucoup celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'ils étaient restés sans aide. » Bruner J-S¹⁶.

Catherine Le Cunff et Patrick Jourdain, avec le groupe Oral-Créteil, définissent les modalités de l'échafaudage verbal. Ainsi l'enseignant peut utiliser :

- le questionnement, pour amener l'élève à être plus explicite
- la citation : le professeur cite les paroles que l'enfant devrait prononcer
- la reformulation
- l'incitation à dire, à reformuler
- la confrontation entre plusieurs énoncés
- le modèle : le professeur montre le chemin, dit ce qu'il fait

Au cycle 3, l'échafaudage par les pairs s'opère naturellement dans le travail oral en petits groupes. Cependant, le professeur peut intervenir sur la distribution des rôles dans le groupe, soit pour confier une plus grande prise en charge des tâches langagières aux élèves habituellement les plus timides, soit, au contraire, pour leur confier une tâche coutumière ou préparée en amont afin qu'ils participent au projet du groupe en restant en confiance. Ainsi, lors des premières séances de travail en groupe pour relater une histoire, pour présenter un livre, dans ma classe, certains élèves en difficulté prenaient seulement en charge la présentation du livre ou quelques phrases préparées en amont avec moi.

La comparaison des langues et des cultures de la classe, effectuée dès que l'occasion se présente dans ma classe est aussi une forme d'aide, construite par le groupe. Cette aide a des répercussions sur tous les domaines du français, mais également sur la vie de classe, chaque élève étant reconnu dans son identité et comme porteur de nouveaux savoirs pour les autres.

Avec l'accompagnement dosé de l'adulte, qui joue sur toutes les modalités d'échafaudage, l'élève peut aller beaucoup plus loin dans ses prises de paroles et il a davantage les moyens d'exprimer sa pensée. On ne peut pas cantonner l'élève « petit parleur » de cycle 3 à des sujets ou des tâches langagières simples, sous prétexte que son vocabulaire n'est pas étendu, alors qu'il a certainement les connaissances, le raisonnement pour aborder des sujets plus ambitieux. Je peux le vérifier dans ma classe régulièrement, et toutes les deux semaines lors d'ateliers de discussion à visée philosophique. Avec quelques interventions de l'adulte et l'aide du groupe pour relancer la discussion, avec la reformulation de phrases par les élèves pour amener à des propos plus explicites, la classe peut aborder des sujets riches et ouverts. (Extraits enregistrés, disponibles sous ce lien http://lfay.com.vn/site_spip/?-Nos-ateliers-philosophiques-)

3.7 La co-évaluation : un exercice délicat à propos de l'oral

A la suite de plusieurs séances de productions, d'écoutes et d'élaboration d'aides pour raconter une histoire ou un fait, je propose en janvier, une évaluation formative. Il s'agit de raconter l'histoire *Le hollandais sans peine*¹⁷ étudiée en lecture suivie. Je demande d'abord aux élèves d'un demi-groupe classe de me donner leur préférence : ils sont 8 élèves sur 13, ce jour-là, à préférer raconter l'histoire à l'oral. Dans ce même demi-groupe classe, ils étaient 4 élèves sur 13 à préférer l'oral, en début d'année scolaire, pour la sortie dans le quartier de l'école. Un petit débat engagé avec les élèves sur leur préférence montre qu'elle change en fonction de la langue concernée (voir [annexe 19](#)).

Extrait de l'annexe 19 : Préfères-tu raconter l'histoire à l'oral ou à l'écrit ?

Bao Quan : *j'aime plutôt à l'oral parce que si on écrit, après on doit corriger les mots qui sont pas justes, ça prend beaucoup de temps alors qu'à l'oral on peut pas entendre les fautes.*

Albert : *Oui, mais à l'écrit on peut très facilement se corriger, on prend la souris et on fait clic droit et on choisit ce qu'on veut*

¹⁶ Jérôme S. Bruner, 1983, *Savoir faire savoir dire*, PUF

¹⁷ Marie-Aude Murail, 2010, *Le hollandais sans peine*, École des loisirs

Eloïse : quand on écrit, à l'écrit on sait déjà ce qu'on va dire alors qu'à l'oral on a moins de temps pour réfléchir

Bao Han : Je préfère à l'écrit parce que ça va plus vite, en français. Mais en vietnamien, je préfère à l'oral.

Le Minh : En vietnamien, si on écrit, il y a des accents, et si on les oublie ça va être un peu mal. En vietnamien, je préfère à l'oral. Et en français à l'oral aussi.

Ha Trang : si c'est en vietnamien, j'aimerais bien faire les deux, à l'écrit on sait comment on écrit le vietnamien plus que le français et on n'a pas besoin de conjuguer les verbes et beaucoup de choses sont plus faciles que le français

Bao Quan : et au pluriel, on met pas de s

Ha Trang : en français, je préfère à l'oral parce que ça va plus vite

Quyên : à l'oral, parce que j'aime mieux dire que écrire. En anglais, aussi, je préfère parler.

Anh Minh : pour moi c'est pareil, dans toutes les langues, parler ou écrire

Charlie : je préfère raconter à l'écrit parce qu'on a plus de temps. Mais, en anglais, à la maison je préfère parler.

Phuong Anh : En français, je préfère écrire, parce que je suis timide.

Pour servir cette évaluation formative, la classe construit une grille, guide pour l'élève, calquée sur le modèle des grilles de réécriture en production d'écrit (voir [annexe 20](#)). Une différenciation pédagogique est prévue quant aux exigences : les élèves choisissent, en accord avec l'enseignante, les objectifs prioritaires qu'ils se fixent, en remplissant la première colonne de la grille.

Mais, après mise en œuvre de cette grille, il s'avère plus difficile pour l'élève d'évaluer son oral que ses écrits. Les élèves ont bien compris l'utilisation de la grille, mais une fois encore le guidage par cet outil semble contraindre un peu l'expression. D'autre part, il n'est guère possible pour les élèves de se fixer des objectifs portant sur les aspects linguistiques. Concernant l'auto-évaluation, il semblerait plus réaliste et plus naturel de se concentrer uniquement sur les aspects physiques (prononciation, intonation, débit...) et fonctionnels (pertinence du propos et organisation des idées).

De plus, si les élèves peuvent commencer à pratiquer une auto-évaluation de leur production, grâce à l'enregistrement, ils semblent souvent peu enclins à reprendre la même production pour l'améliorer. Pour la plupart l'effort fourni pour bien raconter a été assez considérable, et le découragement gagne vite s'il faut reprendre ce travail. Cela semble normal finalement, car autant, correction et réécriture, font partie de l'acte d'écriture, autant il semble peu naturel de reprendre un discours qui a été dit pour le refaire. Le langage oral n'a pas le même statut que l'écrit, on ne peut pas améliorer ou effacer ce qui est dit.

Alors comment amener l'élève à améliorer sa production ? Comme le conseillent Claudine Garcia-Deban et Sylvie Plane, les aides et améliorations construites doivent être réinvesties dans un projet d'expression similaire, mais pratiqué à partir d'un autre support (autre histoire, autre fait à raconter). J'ai rapidement opté pour cette façon de travailler, et il me semble que les projets à l'oral ne doivent pas trop trainer en longueur ou demander une préparation trop longue si on veut garder la motivation des élèves.

L'évaluation intermédiaire formative a porté sur le roman *Le hollandais sans peine* de Marie-Aude Murail. Les élèves ont à leur disposition les aides déjà conçues en classe, et ils ont maintenant l'habitude de préparer rapidement leur intervention en s'appuyant sur ces aides, sans écrire leur texte. Cette évaluation formative montre globalement une prise en compte des éléments travaillés en classe, mais l'exercice paraît encore difficile pour une bonne partie des élèves, qui ont du mal à gérer à la fois la mémorisation des idées et les contraintes linguistiques ou fonctionnelles pour raconter une histoire en entier.

Le tapuscrit des productions des quatre élèves témoins se trouve en [annexe 8](#).

Il semble utile de continuer l'entraînement, avec un étayage plus fort et des exigences plus faibles pour certains élèves. Je profite de l'opération Le prix des Incorruptibles¹⁸ 2015, prix de littérature de jeunesse décerné par les jeunes lecteurs lancé dans notre école au mois de janvier, pour proposer de raconter par

¹⁸ Le prix des Incorruptibles, <http://www.lesincos.com/>

dévoilement les histoires de la sélection 2015. Un groupe de trois élèves lit une première partie du livre et la raconte. Leur enregistrement est mis en ligne sur le blog de la classe le soir même. Le lendemain, un deuxième groupe écoute la première partie, et prend le relais pour la deuxième partie du livre. Et ainsi, de suite, l'histoire est dévoilée un peu plus chaque jour, chaque groupe prenant en charge seulement une partie de l'histoire. Les élèves ont bien perçu l'intérêt de raconter avec le plus de justesse possible chaque étape de l'histoire à leurs camarades, et cette activité suscitait également l'envie de poursuivre la lecture du livre. Ce projet a été l'occasion pour moi d'accentuer l'étayage auprès d'élèves qui en avaient le plus besoin.

3.8 L'évaluation finale

L'évaluation finale est passée début mars. Chaque élève doit raconter, seul, une histoire qu'il connaît bien, dernier livre lu en classe ou tout autre livre, emprunté en BCD ou lu pendant le Jury des Incorruptibles. L'élève peut préparer rapidement sa production, sur feuille blanche en écrivant quelques mots (personnages, actions dans l'ordre...) mais la plupart des élèves utilisent peu cette feuille. La grille d'évaluation que j'utilise est une version simplifiée de ma première grille. Plus pratique d'utilisation, elle se concentre sur les aspects fonctionnels, tout en prenant en compte quelques aspects linguistiques jugés prioritaires suite à l'évaluation diagnostique, et qui ont été travaillés en classe à l'oral.

La grille d'évaluation finale se trouve en [annexe 21](#) et une comparaison entre les résultats obtenus à l'évaluation diagnostique et ceux obtenus à l'évaluation finale en [annexe 22](#).

Ces résultats montrent une évolution positive des productions de la classe :

- la prise de parole est plus longue pour presque la totalité des élèves
- tous les élèves emploient des connecteurs de temps, en une proportion et une variété plus importante
- tous les élèves utilisent du vocabulaire nouvellement appris, cependant avec quelques erreurs pour 26 % d'entre eux
- ils sont plus nombreux à utiliser quelques adjectifs ou compléments du nom pour enrichir leurs phrases
- un plus grand nombre d'élèves parvient à un discours plus fluide
- la chronologie du récit est mieux respectée

Presque tous les élèves racontent l'histoire complète, sans oublier d'étape. Cependant, certainement dans un souci de fournir une production riche et complète, beaucoup d'élèves ne dégagent pas assez l'essentiel de l'histoire. C'est un point à travailler encore, et sur le long terme. Les enfants s'attachent parfois à des détails de l'histoire, qui leur paraissent très importants, pour des raisons plutôt affectives. Par exemple, ils retiendront un passage car il est très drôle, car il leur permet de s'identifier au personnage, car il leur a fait découvrir un mot nouveau qui leur plaît, ou pour tout autre raison subjective. Les priorités de l'élève ne sont pas toujours les mêmes que celles du professeur ! C'est en travaillant, en parallèle, en lecture et rédaction sur les étapes du texte narratif, que l'élève apprendra peu à peu à dégager les idées essentielles et les grandes étapes d'une histoire.

Un travail est à poursuivre également sur la présentation des personnages principaux dans le récit. En effet, les élèves sont encore nombreux à oublier des personnages ou à les citer sans expliquer leur rôle ou leur relation avec les autres personnages.

Les tapuscrits des productions des 4 élèves témoins se trouvent en [annexe 9](#).

Minh Duc et Ha An, élèves ne parlant pas français à la maison, se lancent maintenant dans des productions plus longues et complètes de l'histoire, sans oubli de personnages. Ils font des efforts pour réinvestir les apprentissages, en indiquant les temps et lieux des actions par exemple, mais leurs difficultés linguistiques persistantes font que leurs discours n'est pas encore suffisamment compréhensible pour un tiers ignorant l'histoire.

Extrait de la production de Minh Duc :

ils vont vendre les poteries – il a trouvé une belle villa – il a raconté (=rencontré) un Gauloise qui s'appelle Avallorix - - et : - et ils ont : et les trois Gauloises=ont trouvé que y'en a ils ont : zon : (=ils ont) ils pensaient que y'en a un voleur dans le/dans la villa

Extrait de la production de Ha An :

et il a dit que et il y a quelque chose est perdu parce que le sén/le sénateur – et il y a une sénateur qui s'appelle Probus – il a crié et après a dit il a crié parce que il vu pas ses argent ? – al/et il a dit avec Onnogénos de trouver cet argent pour lui - - et/et – Onnogénos a sauté ? hum hum – il a vu / après/ensuite Onnogénos a vu quelque argent : dans son / dans sa / dans Pro / dans Pro / dans la chambre de Probus / dans la chambre de la femme de Probus

Ces deux élèves devront continuer à produire des récits avec l'étayage de l'enseignant, tant que leur aisance orale n'est pas suffisante, ou travailler sur des parties plus courtes, par exemple raconter un chapitre du livre seulement. Ils me confient que cet exercice leur semble toujours aussi difficile, et ils n'ont pas conscience d'avoir progressé depuis la première évaluation diagnostique où il s'agissait de raconter « Qui a tué Minou-Bonbon ». Une écoute comparée de leurs productions, leur permettra de mesurer les progrès accomplis.

Anh Minh et Elsa ont fait une rapide préparation écrite individuelle. On note qu'ils l'utilisent pour construire leur discours, en lisant parfois ce qu'ils ont écrit, par exemple, en gras, dans ces extraits :

Extrait de la production d'Anh Minh :

*ils ont rencontré une personne qui s'appelle Avallorix – il dit qu'il y a un voleur dans la villa – **c'est toujours les mêmes mais y a un esclave** – ils ont rencontré un esclave – **les galeries** – dans les galeries du chauffage y'avait une lampe/une coupe d'argent qui coinçait toute la galerie de chauffage pendant la journée –*

Extrait de la production d'Elsa :

*alors – Onnogénos - le gaulois – retrouve/retrouve la coupe en argent dans le chau/dans le chauffage – ça donne une piste ! – **argent retrouvé sous le lit de Sabina** – il y a eu de l'argent retrouvé sous le lit de Sabina*

Anh Minh aboutit à un récit complet de l'histoire, relativement organisé, avec une fluidité insuffisante car il réfléchit beaucoup pour répondre au mieux à la consigne. Il utilise tous les personnages principaux mais ils ne sont pas suffisamment présentés.

Elsa produit un récit tout à fait satisfaisant : intrigue complète, personnages tous présentés et discours organisé par quelques connecteurs de temps ou connecteurs logiques. Les phrases sont simples et le récit est relativement court (1 min 25 s) mais il montre un réel travail et un réinvestissement des éléments travaillés en classe. Elsa rend même le récit plus vivant par l'utilisation de phrases interrogatives et exclamatives.

Conclusion

Sous l'influence du numérique, le langage et la communication évoluent. Les liens entre oral et écrit s'en trouvent modifiés, resserrés. Il est fort probable que nos sociétés modernes inventeront d'autres manières de raconter ou de lire, et par là-même, d'autres manières d'apprendre et de penser. Les consultations et réformes menées actuellement par l'Éducation Nationale font une large place au langage ou plutôt « aux langages ». En témoigne l'intitulé du domaine 1 du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture « *Les langages pour penser et communiquer* » avec dans son introduction une mention de l'écoute comme support d'apprentissage : « *L'élève apprend à lire, comprendre, exploiter des textes, des documents divers, des images et des sons...* »

Le langage oral est également largement convoqué dans la réflexion menée actuellement sur l'Éducation Morale et Civique à l'école, à travers la proposition de débats réflexifs et d'ateliers à visée philosophique au cycle 3.

Travailler de manière plus approfondie la langue orale comme objet d'apprentissage dans la classe de cycle 3, implique de redistribuer le temps et l'espace accordés à la parole de l'élève et à celle du maître. Ce faisant, c'est la stature de l'enseignant qui se trouve modifiée et le statut de l'erreur déplacé vers un rôle positif, déclencheur d'apprentissages.

L'oral comme objet d'apprentissage a toute sa place au cycle 3. Permanente dans la classe, et pourtant difficile à cerner, la langue orale de l'école est un savoir qui s'apprend, déterminant pour la réussite scolaire et professionnelle. Comme pour les autres savoirs de l'école, son apprentissage ne peut être laissé au hasard des suppositions personnelles de l'élève. Il s'enseigne et l'élève le construit en étant placé face à des situations problèmes d'écoute et de production.

Les outils numériques facilitent grandement la mise en place de ces situations d'apprentissage, particulièrement dans le contexte d'une classe hétérogène, ou celui d'une classe plurilingue.

Je mesure les limites de l'expérimentation relatée dans ce mémoire et de son analyse. Si la professionnalisation du métier doit conduire de plus en plus l'enseignant à adopter une pratique réflexive, l'enseignant n'est pas le chercheur. A la fois concepteur, acteur et observateur des dispositifs d'apprentissage dans sa classe, impliqué donc forcément subjectif, l'enseignant doit faire des choix dans l'immédiateté de l'action et des réactions de ses élèves. Cependant, cette expérimentation m'aura permis d'approcher de manière plus précise les bénéfices possibles des outils numériques en matière d'apprentissage de l'oral. L'écoute, l'évaluation, la relation de l'élève au maître et à l'erreur, la motivation, l'autonomie et l'entraide, la communication avec les familles, la différenciation, la prise en compte du parcours personnel de l'élève, mais également l'implication de l'élève dans un projet collaboratif, sont autant de domaines qui se sont trouvés facilités ou renforcés grâce à l'usage des outils numériques.

Le domaine du numérique est particulièrement déroutant, par sa vitesse d'évolution, son caractère envahissant dans notre société actuelle et parce qu'il modifie toute notre relation aux savoirs, au pouvoir, à la mémorisation, à la manière d'apprendre, à la communication. Comme le dit Michel Serres¹⁹, « nos élèves n'ont plus la même tête que nous », ils développent par l'usage du numérique d'autres zones corticales.

Face à cette révolution numérique, et aux dérives possibles qu'elle comporte, l'École cherche sa place et s'inquiète. « *Désormais distribué partout, le savoir se répand dans un espace homogène, décentré, libre de mouvements. La salle d'autrefois est morte, même si encore on ne voit qu'elle, même si on ne sait construire qu'elle, même si la société du spectacle cherche à l'imposer encore.* » (Michel Serres, *Petite Poucette*).

C'est pourtant elle, l'École, qui est en première ligne pour s'emparer de ces nouvelles manières d'apprendre, afin de former les élèves à un usage réfléchi et responsable du numérique. En intégrant les outils numériques dans ses situations d'apprentissage, l'École pourra rester École.

¹⁹ Michel Serres, 2012, *petite poucette*, Le Pommier

Bibliographie

- Altet, M. (2006). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- Antibi, A. (2007). *Pour en finir avec la constante macabre*. Math'Adore.
- Astolfi, J.-P. (2010). *L'école pour apprendre, l'élève face aux savoirs*. ESF Éditeur.
- Astolfi, J.-P. (2010). *La saveur des savoirs, Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF Éditeur.
- Bach, J.-F., Houdé, O., Léna, P., & Pommier, S. (2013). *L'enfant et les écrans*. Éditions Le Pommier.
- Barth, B.-M. (2004). *L'apprentissage de l'abstraction*. Retz.
- Bernet, E. (2010). *Engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du primaire dans un contexte pédagogique d'intégration des TIC : une étude multi-cas en milieux défavorisés*. Soutenance de thèse de doctorat.
- Blanchet, P. (2003). *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*. Récupéré sur YouTube: https://www.youtube.com/watch?v=sEsBmQ_BQ5s&sns=em
- Bloch, P., & Mairal, C. (1998). *Maitriser l'oral, cycle 3*. Magnard écoles.
- Bruner, J. S. (1983). *Savoir faire savoir dire*. PUF.
- Buzan, T. (2003). *Mind Maps For Kids*.
- CASNAV. (2012). *Dix considérations préliminaires sur l'enseignement du français et en français comme langue seconde*. éducol.
- Compétences numériques, B2i, C2i, Loi d'orientation*. (2005, 04 23). Récupéré sur eduscol: <http://eduscol.education.fr/numerique/textes/reglementaires/competences/cadre/loi>
- Cycle de consultation des acteurs des ENT*. (2013, 09). Récupéré sur http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ENT/96/7/synthese_cycle_consultation_acteursENT_VF_274967.pdf
- Delaplace, A., & de Casablanca, R. (Réalisateurs). (2013). *"Drôle de trip" en Asie, une journée à Hanoi* [Film]. *Des films agités pour bien cogiter*. (s.d.). Récupéré sur Réseau CANOPÉ: <http://www.reseau-canope.fr/lesfondamentaux/pages-simples/a-propos.html>
- DGESCO. (2011, 07 04). *Le langage à l'école maternelle : publication de ressources pour faire la classe*. Récupéré sur [education.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/cid56600/le-langage-a-l-ecole-maternelle-publication-de-ressources-pour-faire-la-classe.html](http://www.education.gouv.fr/cid56600/le-langage-a-l-ecole-maternelle-publication-de-ressources-pour-faire-la-classe.html)
- DGESCO. (2013, 07 25). *Référentiel des compétences professionnelles des enseignants*. Récupéré sur [education.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html](http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html)
- DGESCO. (2014, 06 18). *Recommandations pour la mise en oeuvre des programmes à l'école élémentaire*. Récupéré sur [education.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80467](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=80467)
- DGESCO. (2015, 01). *L'utilisation du numérique et des Tice à l'École*. Récupéré sur [education.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/cid208/l-utilisation-du-numerique-et-des-tice-a-l-ecole.html](http://www.education.gouv.fr/cid208/l-utilisation-du-numerique-et-des-tice-a-l-ecole.html)
- DGESCO et CNDP. (2010, 10 01). *Apprendre à parler*. Scéren, collection « ressources pour faire la classe ».
- Direction du numérique pour l'éducation . (2015). *École Numérique*. Récupéré sur [education.gouv.fr: http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html](http://www.education.gouv.fr/pid29064/ecole-numerique.html)

- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral, initiation aux genres formels à l'école*. : ESF éditeur.
- Dossier Vocabulaire*. (s.d.). Récupéré sur eduscol: <http://eduscol.education.fr/pid25992/vocabulaire.html>
- Inspection générale de l'éducation nationale. (1999). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*. Paris: IGEN.
- Jeanjean, M.-C., Jeanjean, M.-F., & Massonnet, J. (1994). *Oser parler, pouvoir écrire*. Nathan Pédagogie.
- La revue du numérique pour l'éducation. (2013, 06). *FLE/FLS/FLSCO*. Récupéré sur L'École numérique: <http://www.cndp.fr/ecolenumérique/>
- Labenne, J., & Houbron, G. (2003). *Pratiquer la langue orale, cycle 2*. Scéren.
- Le Cunff, C., & Jourdain, P. (2008). *Enseigner l'oral à l'école primaire, groupe Oral-Créteil*. Hachette Éducation.
- Le langage à l'école maternelle : publication de ressources pour faire la classe*. (2011, 07 04). Récupéré sur eduscol: http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf
- Le Manchec, C. (s.d.). *Pratiques orales de la langue à l'école : séquences didactiques cycle 3 – liaison 6e*. 2005: Scéren CRDP Midi-Pyrénées - Delagrave.
- Lentin, L. (2009). *Apprendre à penser, parler, lire, écrire*. ESF – Éditeur.
- Les incorruptibles. (2014/2015). *Le prix des Incorruptibles*. Récupéré sur LES INCORRUPTIBLES: <http://www.lesincos.com/>
- Maurer, B. (2001). *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*. Éditions Bertrand-Lacoste.
- Maurer, B. (2002). *Didactique de l'oral*. Récupéré sur eduscol: <http://eduscol.education.fr/cid46413/sommaire.html>
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi. Des méthodes actives à la pédagogie différenciée*. ESF Éditeur.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2013, 07 25). *Référentiel des compétences professionnelles des enseignants*. Récupéré sur education.gouv.fr: <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Murail, M.-A. (2010). *Le hollandais sans peine*. École des loisirs.
- Périgot, J. (2007). *Qui a tué Minou-Bonbon ?* Syros Jeunesse.
- Perrenoud, P. (2002). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF éditeurs.
- Plane, S., & Garcia Debanc, C. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* INRP - Hatier Pédagogie.
- Portail Lettre Tic'Edu du Premier degré*. (s.d.). Récupéré sur <http://eduscol.education.fr/numerique/ticedu-premier-degre>
- Programmes d'enseignement moral et civique, consultation nationale 2014-2015*. (2014, 07 03). Récupéré sur eduscol: <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/programmes-denseignement-moral-et-civique/>
- Revue Repères. (2001). *Repères n° 24/25, Enseigner l'oral*. Récupéré sur Institut Français de l'Éducation: http://ife.ens-lyon.fr/edition-electronique/archives/reperes/web/fascicule.php?num_fas=280
- Rispail, M., & Faye, F. (2002). *Oser l'oral* (Vol. Revue n°400). Cahiers pédagogiques. Récupéré sur <http://librairie.cahiers-pedagogiques.com/378-osser-l-oral.html>
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Éditions Le Pommier.

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, consultation nationale 2014/2015. (2014, 06 08). Récupéré sur eduscol: <http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/events/socle-commun-de-connaissances/>

Stiegler, B., & Meirieu, P. (2012). *L'école, le numérique et la société qui vient.* Fayard/Mille et une nuits.

Vecchi, G. d. (2010). *Aider les élèves à apprendre.* Hachette Education.

Vecchi, G. d. (2011). *Evaluer sans dévaluer et évaluer les compétences.* Hachette Education.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1. Profil de la classe	32
ANNEXE 2. Séquence d'apprentissage.....	33
ANNEXE 3. Grille d'évaluation utilisée pour l'évaluation diagnostique.....	35
ANNEXE 4. Résultats de 2 élèves à l'évaluation diagnostique.....	36
ANNEXE 5. Code utilisé pour les transcriptions	37
ANNEXE 6. Tapuscrits de 4 élèves témoins, évaluation diagnostique	38
ANNEXE 7. Tapuscrits de 4 élèves témoins, sortie dans le quartier de l'école.....	39
ANNEXE 8. Tapuscrits de 4 élèves témoins, évaluation formative	40
ANNEXE 9. Tapuscrits de 4 élèves témoins, évaluation finale.....	42
ANNEXE 10. Débat en classe, suite à l'évaluation diagnostique.....	44
ANNEXE 11. Les outils et ressources numériques utilisés en classe.....	46
ANNEXE 12. Carte mentale, l'Antiquité	47
ANNEXE 13. Tableau obtenu en classe par l'écoute de 3 productions d'élèves	48
ANNEXE 14. Différents supports d'écoute, différentes activités d'apprentissage	49
ANNEXE 15. Séance d'écoute d'un reportage sur la vieille ville de Hanoi.....	51
ANNEXE 16. Les affiches « questions explicites » en classe.....	54
ANNEXE 17. Fiche élève pour une séance d'écoute de l'émission Mômes Trotteurs (Madrid).....	55
ANNEXE 18. Fiche élève pour une séance d'écoute de l'émission Mômes Trotteurs (Iles Caïmans)....	57
ANNEXE 19. Débat en classe : préfères-tu raconter à l'oral ou à l'écrit ?	58
ANNEXE 20. Grille de réécoute pour la coévaluation	59
ANNEXE 21. Grille d'évaluation modifiée	60
ANNEXE 22. Comparaison des résultats de la classe : évaluation diagnostique / évaluation finale	61
ANNEXE 23. Présentation du blog de la classe	63

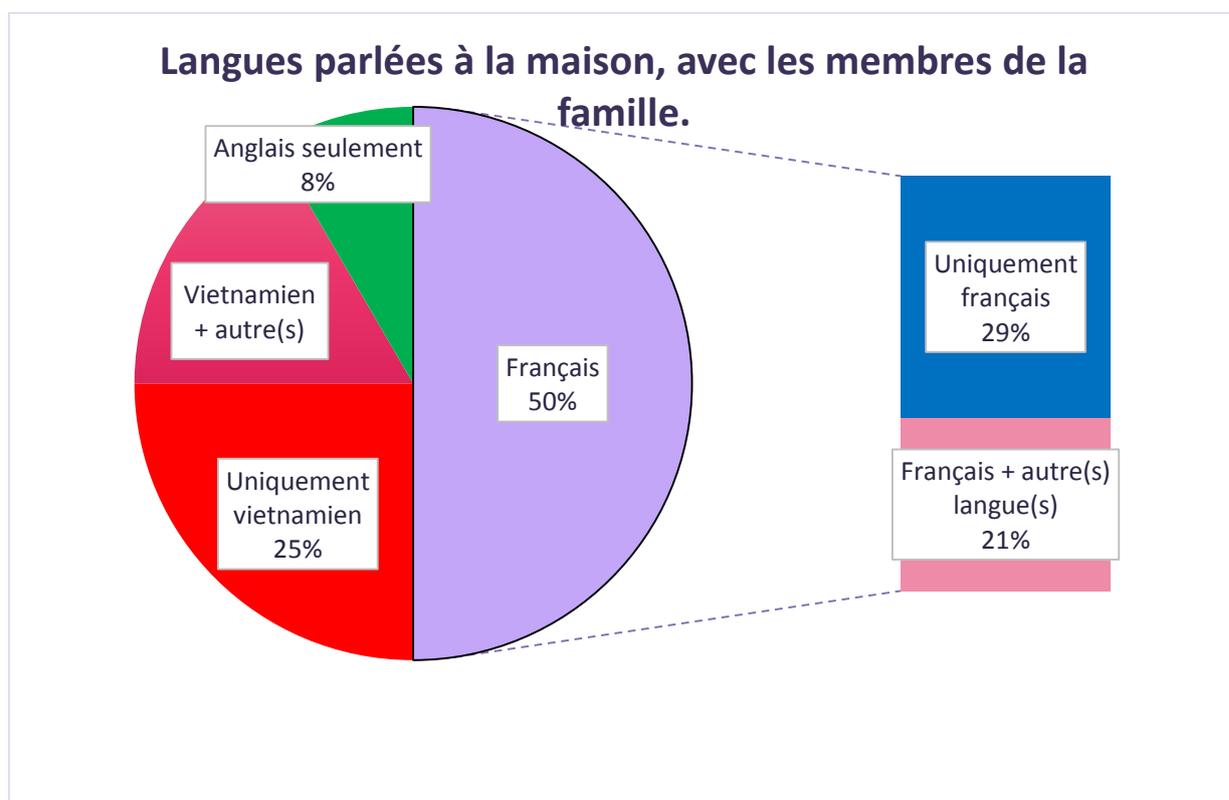


ANNEXE 1 – Profil de la classe

Profil de la classe, CE2 B, 2014-2015, Lycée Yersin de Hanoi :

- Langues parlées à la maison
- Accès au numérique

	Langues parlées à la maison, avec les membres de la famille.					Accès au numérique à la maison.		
	Uniquement français	Français + autre(s) langue(s)	Uniquement vietnamien	Vietnamien + autre(s) langue(s)	Anglais seulement	Ordinateur	Tablette	Les 2 : ordinateur+ tablette
Nombre d'élèves /24	7	5	6	4	2	9	6	9
%	29,2 %	20,8 %	25 %	16,7 %	8,3 %	37,5 %	25 %	37,5 %
	Parlent le français à la maison : 50 %		Ne parlent pas le français à la maison : 50 %			Ont accès au numérique à la maison : 100 %		



ANNEXE 2 – Séquence d'apprentissage

Séquence CE2 / langue orale : Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant d'une histoire lue ou entendue ou d'un fait vécu, en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié.				
Séances	Activité	Pour l'élève	Pour l'enseignant	Outils numériques utilisés
1	<p>Mise en situation de communication, présentation du projet : le but est de faire part à l'oral de nos lectures ou de nos sorties ou activités, en publiant un enregistrement oral, qui peut être accompagné de photographies, sur le site de l'école.</p> <p>Préalable nécessaire : s'assurer de la bonne compréhension de l'histoire lue ou entendue. (par questionnaire simple sur les éléments essentiels de l'histoire)</p> <p>Premier enregistrement (premier jet)</p>	<p>Travail individuel avec le dictaphone.</p> <p>Possibilité de s'enregistrer plusieurs fois si nécessaire.</p> <p>Sans aide.</p>	<p>Evaluation diagnostique (grâce à l'enregistrement) + entretien possible avec l'élève : <i>était-ce facile ou non ? pourquoi ? Qu'aurais-tu aimé avoir pour faciliter ce travail, pour t'aider ?</i></p> <p>Si nécessaire, expliquer à nouveau à l'élève l'objectif du travail, en différenciant « produit d'action » et projet d'apprentissage.</p> <p>Montrer à l'élève que raconter à l'oral, ça s'apprend, et qu'on va travailler pour améliorer sa production.</p>	<p>Dictaphones numériques</p>
2	<p>Ecoute de quelques premiers jets, comparaisons de plusieurs productions.</p> <p>Débat : quelles différences ? quelles ressemblances ? quel message est le plus efficace, pourquoi ? que peut-on faire pour améliorer les productions ? Quelles aides apporter ?</p>	<p>Travail collectif, débat avec toute la classe</p>	<p>Retenir les propositions d'aides données par les élèves (images ? écrits outils ?...)</p> <p>Prendre note au TNI des aides proposées par la classe, et les mettre à disposition des élèves dans l'ENT.</p>	<p>Logiciel « Audacity » utilisé par l'enseignant pour diffuser un enregistrement de bonne qualité à la classe.</p>
3	<p>Ecoute d'un modèle, « d'un oral social authentique » : histoire racontées, reportages, podcasts...</p> <p>Proposition de nouvelles aides pour raconter ?</p> <p>Elaboration des aides proposées par les élèves.</p>	<p>Travail collectif, débat avec toute la classe</p>	<p>Guider le groupe classe pour la rédaction des aides.</p> <p>Prendre note au TNI des aides proposées par la classe, et les mettre à disposition des élèves dans l'ENT.</p> <p>Les élèves ont aussi les aides dans leur classeur, partie expression orale.</p>	<p>Radios, podcasts, enregistrements...</p> <p>TNI pour garder la trace des aides élaborées + ENT.</p>
4	<p>Entraînement par groupes de 2 élèves, avec ces aides. Avec ou sans étayage de l'enseignant en fonction des besoins.</p> <p>2^{ème} enregistrement (2^{ème} jet) individuel</p>	<p>Travail par 2</p> <p>Aide possible de l'enseignant, sous forme d'étayage.</p>		<p>Dictaphones numériques</p> <p>Photos de la sortie ?</p>

ANNEXE 2 – Séquence d'apprentissage

		Puis, deuxième enregistrement.		Essai de sites collaboratifs : Voxopop ? Padlet ?
5 et 6 ?	<p>Proposition par l'enseignant d'une ou deux séances spécifiques, en fonction des besoins repérés chez les élèves.</p> <p>Entraînement à utiliser ces nouveaux apports à l'oral, dans une situation décontextualisée.</p>	Travail en groupe, avec l'enseignant.	<p>Définir des priorités à travailler, à partir de l'écoute des productions enregistrées des élèves :</p> <p><i>Etre capable de raconter l'essentiel, sans donner tous les détails ?</i></p> <p><i>Travailler la chronologie ?</i></p> <p><i>Travailler les temps du récit ?</i></p> <p><i>Travailler les connecteurs dans le récit ?</i></p> <p><i>Travailler le vocabulaire ?</i></p> <p><i>Travailler des points de syntaxe ?</i></p> <p><i>Travailler la prononciation ?</i></p> <p><i>Travailler la description ?...</i></p>	<p>Utilisation d'enregistrements, podcasts modèles</p> <p>Travail d'écoute préparatoire proposé aux élèves à la maison, grâce au site de l'école (système de la classe inversée)</p> <p>Elaboration de cartes mentales pour le vocabulaire en utilisant le logiciel Freeplane.</p>
7	<p>Rappeler les aides élaborées par la classe et créer avec les élèves une grille d'écoute et d'évaluation de la production orale.</p> <p>Travail sur l'auto-évaluation : demander à chaque élève de choisir dans la grille les objectifs qu'il se sent capable d'atteindre.</p>	Toute la classe	<p>Définir clairement avec les élèves les compétences qui seront évaluées et les critères de réussite.</p> <p>Différenciation pédagogique dans les attentes qui peuvent être différentes d'un élève à l'autre.</p>	<p>Avec le TNI : le document est rédigé proprement, élaboré avec les élèves, et sauvegardé dans l'ENT pour que les élèves puissent le récupérer.</p>
8	<p>Dernier enregistrement pour le site, avec les aides et la grille d'écoute.</p> <p>Réécoute et co-évaluation avec un autre élève.</p> <p>Publication possible sur le site de la classe.</p>	<p>Individuel</p> <p>Par 2.</p>	<p>Evaluation de la production de l'élève.</p> <p>Entretien avec quelques élèves en comparant enregistrement 1 et enregistrement 3 : qu'as-tu appris ? as-tu progressé ? en quoi est-ce différent ?</p>	<p>Dictaphones numériques</p> <p>Logiciel Audacity</p> <p>Site de l'école pour publication</p>

ANNEXE 3 – Grille d'évaluation utilisée pour l'évaluation diagnostique

Grille d'évaluation : faire le récit structuré d'une histoire lue ou entendue

Faire le récit structuré d'une histoire lue ou entendue, et inconnue de l'auditeur												
Aspects de la maîtrise linguistique.												
	<i>Varier les phrases.</i>				<i>Organiser le récit.</i>				<i>Varier le vocabulaire</i>			
Faire le récit structuré d'une histoire lue ou entendue, et inconnue de l'auditeur	Nombre de phrases simples : I correctes X incorrectes	Nombre de phrases simples multiples : I correctes X incorrectes	Nombre de phrases complexes : I correctes X incorrectes	Introduceurs de complexité utilisés (cf Lentin)	Concordance des temps : Oui : globalement correcte X : erreurs	Connecteurs de temps utilisés		Utilisation de pronoms personnels. Oui : globalement correcte X : erreurs	Utilisation du vocabulaire spécifique appris	Utilisation d'adjectifs ou de compléments du nom pour préciser le nom.	Utilisation de substituts pour éviter répétitions.	Accords en genre dans le groupe nominal corrects. Oui X : erreurs

	Aspects physiques				Aspects fonctionnels				Etayage
Faire le récit structuré d'une histoire lue ou entendue, et inconnue de l'auditeur	Audibilité Prononciation	Audibilité Intensité (parle assez fort)	Débit, fluidité du discours ○ + de 3 arrêts ← + de 3 reprises	Intonation correcte liée aux types de phrases	L'essentiel de l'histoire a été raconté : X incomplet + trop de détails	Les personnages principaux ont été décrits ou présentés.		Respect de la chronologie de l'histoire	Nombre de relances de l'enseignant

ANNEXE 4 – Résultat de deux élèves à l'évaluation diagnostique

L'exemple de 2 élèves : évaluation diagnostique à partir du roman « Qui a tué Minou Bonbon ? » de Joseph Périquot.

Aspects de la maîtrise linguistique.												
Varier les phrases.				Organiser le récit.				Varier le vocabulaire				
Nombre de phrases simples : I correctes X incorrectes	Nombre de phrases simples multiples : I correctes X incorrectes	Nombre de phrases complexes : I correctes X incorrectes	Introduceurs de complexité utilisés (cf Lentin)	Concordance des temps : Oui : globalement correcte X : erreurs	Connecteurs de temps utilisés		Utilisation de pronoms personnels. Oui : globalement correcte X : erreurs	Utilisation du vocabulaire spécifique appris	Utilisation d'adjectifs ou de compléments du nom pour préciser le nom.	Utilisation de substituts pour éviter répétitions.	Accords en genre dans le groupe nominal corrects. Oui X : erreurs	
Ha An			2	Qui (pron relatif)	oui	Un matin		oui	non	1 (vieux)	non	xxx
Martin	3	7	9 x	Qui (pron relatif) qu'est-ce qui se passe (au lieu de ce qui se passe) dans discours indirect pendant que ce qui où <u>2 gérondifs</u> : en allant / en suivant	xx	Au début Un jour Plus tard Puis Ensuite Et après (3X) Après Le lendemain		oui	oui	oui	oui	oui

Aspects physiques				Aspects fonctionnels				Etayage
Audibilité Prononciation Bonne : Oui X : erreurs Ar : pas erreurs, mais articulation à améliorer	Audibilité Intensité (parle assez fort)	Débit, fluidité du discours ○ + de 3 arrêts ← + de 3 reprises	Intonation correcte liée aux types de phrases	L'essentiel de l'histoire a été raconté : X incomplet + trop de détails	Les personnages principaux ont été décrits ou présentés. 3 personnages : Minou-Bonbon Père Latuille Nicolas		Respect de la chronologie de l'histoire	Nombre de relances de l'enseignant (aucune relance, pour cette évaluation diagnostique)
Ha An	oui	oui	← ○	oui	X	2	Histoire non racontée	
Martin	Ar	oui	oui	oui	oui	3	oui	

ANNEXE 5 – Code utilisé pour les transcriptions

Code pour les tapuscrits du mémoire :

Les majuscules sont mises uniquement aux noms propres.

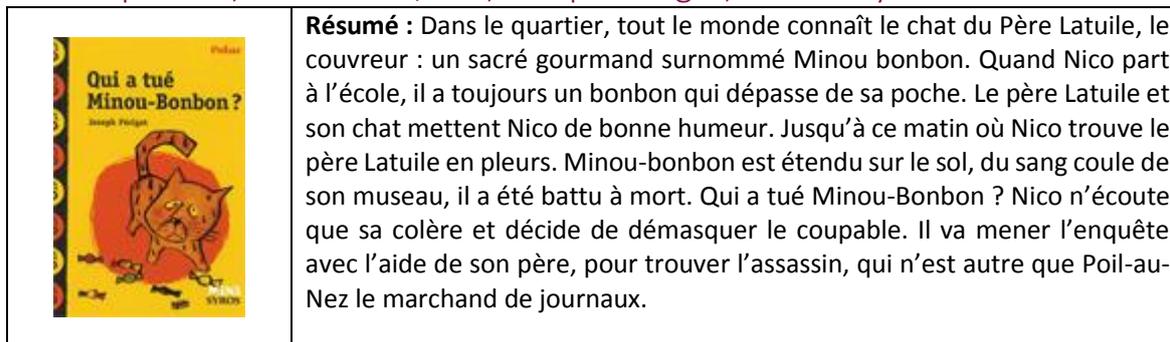
La ponctuation n'est pas indiquée.

Transcription des mots selon l'orthographe usuelle

pa(r)ti	certaines lettres ou syllabes ne sont pas prononcées
un sat (= un chat)	entre parenthèses interprétation faite par le transcripteur
-, --, ---	pause très brève, brève, moyenne
(p.15 s.)	pause de 15 secondes
il a / il a p / il a pris	notation d'hésitation par une barre oblique
oui : bon ::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
?	intonation montante
=	liaison inhabituelle
≠	absence inhabituelle de liaison



Roman policier, niveau CE1/CE2, Joseph Périgot, Edition Syros.



Evaluation diagnostique : Raconter le livre lu « Qui a tué Minou-Bonbon ? »

Travail individuel, sans aide. Octobre 2014.

Tapuscrits :

Minh Duc :

Bonjour je m'appelle Minh Duc maintenant je va raconter ? : euh : l'histoire – hum - - attends – ah ? l'histoire Minou euh qui a tué Minou Bonbon ? - - il était une fois y'a un chat qui s'appelle Midou Bonbon – Minou c'est son nom mais / mais euh c'est l'chat a aimé se : / les bonbons et tout le monde le s'appelle Minou Bonbon et une fois – il voit – il est mort – et – euh - - il est mort et Nico c'est son meilleur ami - - - son meilleur ami ? et on a / il a trouvé - le Père Latui qui a tu/tué Minou Bonbon ? et – et - - hum – j'ai ra/je t'ai déjà racronté euh – le premier d'histoire maintenant je raconter – hum – maintenant : : je - - non - je c'est fini au revoir

Ha An :

c'est/c'est un / c'est un vieux : / euh c'est un vieux personne qui : a toujours : marché dans le toit ? – et – un : matin : il voit un chat qui a mangé toutes ses bonbons et il a dit euh - / et il a dit euh – hum – et il a dit - - et il a dit - - que : - - - (souple) Pascale je oublié

Anh Minh :

une /il était#une fois un chat - - un monsieur qui - - qui couvrait les maisons - - il rencontre un chat sur/sur/dans les gouttières ? et il l'a adopté

Elsa :

Bonjour je m'appelle Elsa - je dois vous raconter un livre qui s'appelle Minou Bonbon – et – il euh – et c'est – se passe c'est qu'y a un - chat qui est mort – parc(e)que – quelqu'un qui s'appelle Poil Au Nez, qui roule toujours ses yeux de poisson a - / l'a tu / l'a tué à coups de bâton --- son maitre s'appelle Le Père Latuile et Ni/et Nico recherche l'assassin

ANNEXE 7 – Tapuscrit de quatre élèves témoins, sortie dans le quartier de l'école

Evaluation diagnostique : raconter notre sortie dans le quartier de l'école

(15 octobre 2014, après un travail sur le vocabulaire de l'habitat). Travail individuel, sans aide.

Tapuscrits de 4 élèves :

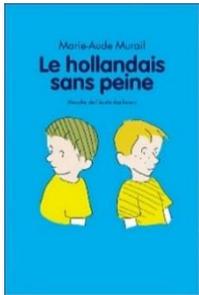
Minh Duc : bonjour je m'appelle Minh Duc maintenant je vais -- dire notre sortir dans le quartier de l'école -- le mercredi quinze octobre c'est notre c'est notre sortie de -- dans le : quartier de l'école -- on a v(u) d'abord on a dessiné une maison qui a : des : qui fait des massages et les et couper des cheveux -- deuxième heu : deuxième dessin on a on a dessiné une maison il est très grand mais : ce n'est pas un#hotel pa(r)ce que y'en a que dix personnes : : ce n'est pas comme un immeuble mais : : il est un petit un tout un il est grand et troisième -- aïe -- troisième d'image troisième dessin c'est : troisième dessin c'est / et ce / et c'était la dernière dessin qu'on fait -- c'est : --- ah -- c'est on va dessiner lac et cinq choses cinq maisons mais : j'ai oublié -- pardon tout le monde -- au revoir j'ai dit que ça au revoir !

Ha An : je m'appelle Ha An : je va ra(c)onter un un sortie dans le quartier de l'école hum : hum : on on#a : dessiné les#immeubles et les/les maisons - les#hotels ? on#a des on#a travaillé aussi : on#a parti : et on#a vu : les salons : des cafés des restaurants ? -- hum : des : : des restaurants -- des : bou(l)angeries à côté de un#hotel -- on#a dessiné une lac -- il -- avec des maisons des l'arbre ? on#a parti : on#a vu des restaurants ? et : les : : vêt/tements -- les les rai les : : on#a vu : : plein de l'arbre - on#a vu des motos : des vélos : des voitures ? du tarsi (= taxi) -- du vélo avec l'éle(c)tricité - du vélo avec l'éle(c)tricité -- c'est tout -- au revoir !

Anh Minh : on avait dessiné la vil/on avait dessiné une/une villa -- après on a dessiné des maisons tubes -- on a dessiné le lac -- un hôtel -- (en chuchotant) un hôtel -- -- une maison tube -- et : nous sommes y allés avec une/une classe qui s'app/une autre classe qu'est CE/les CE2A --- ah non les CE2 C ? et : nous avons dessiné ensemble -- toute la classe de CE2C et les CE2 B -- avec Allison et -- Cédric -- et : :

Elsa : le mercredi 15 octobre -- on a fait -- une sortie -- et on a/ on a découvert comment fait/fai/on fait des croquis -- aussi on a marché -- on a vu surtout des vélos : des motos : des voitures : des bus : des taxis et des vélos électriques -- et aussi -- comme lieu -- on a vu un hôtel : un distri/un distributeur d'argent : un/un restaurant : une épicerie : un salon de massage : et -- et : : --- et c'est tout !

ANNEXE 8 – Tapuscrit de quatre élèves témoins, évaluation formative

	<p>Roman humoristique</p> <p>L'action se situe de nos jours pendant la période estivale. Le héros est amené à créer un langage facilitant les relations qu'il établit au cours de différentes situations vécues pendant son séjour à l'étranger. Le roman permet d'aborder, avec humour et un brin de fantaisie, les problèmes de communication des individus.</p>
---	---

Évaluation formative : raconter le Hollandais sans peine

Préparation individuelle, et production sans aide, décembre 2014.

Tapuscrits de 4 élèves témoins:

Minh Duc : cet/cette titre de cette livre c'est le hollandais sans pieine (= peine) – ça se passe à – à Allemaile/Allemagne au camping et : c'est le mois août - - - euh – y'en a le père de Jean-Charles qui veut/qui veulent Jean-Char(l)es retourner avec e retourner avec sa maman ? - - et – et : - et puis / je / et puis ils racontent les deux ? les deux : les deux euh les deux : y'en a deux monsieurs qui y'en a fait des dessins avec les doigts ? – et - - et ils / ils ont : / ils ont : trouvé une – Jean-Charles a trouvé une personne qui s'appelle – trouvé une d'ami qui s'appelle Niclausse ? et – ils ont joué : toute ? ensemble et : une fois – euh : euh : - - - ah : - et ils ont : nami est Barba c'est la petite sœur de Niclausse et Christine c'est la sœur de euh : Jean-Charles ? et : euh les deux filles=ont disparu et : les deux familles sont retrouvées ? et/et quand Jean-Charles il est vieux / presque vieux il en a raconté cette histoire – fini !

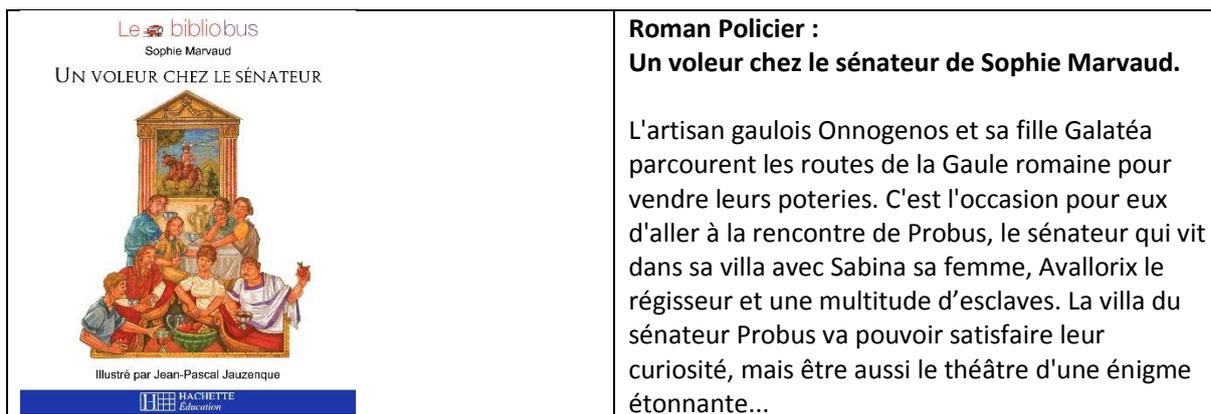
Ha An : bonjour je m'appelle Ha An et je vais raconter le Hollandais sans peine – c'est une petit raçon (=garçon) il s'appelle Jean-Charles il est huit ans – son père veut il apprend le allemande mais il ne veut pas – il veut aller à la mer mais son père a dit – non ! tu dois apprendre le hollandais c'est bien pour ton vie – quand il est dans l/la voiture il y a le gardien il a fait : un carré et son père ne comprend pas – et Jean-Charles a dit : a dit : euh : au revoir

Anh Minh : C'est Jean-Charles – y'a le père qui veut aller au camping – en Allemagne – pour que Jean-Charles il apprenne un bain de langue – ils sont partis le mois d'aout au camping - - - ils sont : arrivés au camping – Jean-Charles/le p / Jean-Charles a rencontré un p'tit garçon qui s'appelle Niclausse - - - et ils se sont bien amusés – la mè – ils ont appris : puis : / puis ils : / ont : / puis Jean-Charles a inventé des mots ? – puis : puis – ils - - puis : le petit garçon / puis le petit garçon est rentré à la mais(on)/dans sa tente – il/et il/ et il : - - il a : - dit des mots à sa famille ? – puis : - - puis – ils ont parlé ensemble - - après - - après le petit garçon joue avec son ami – joue avec son ami Niclausse – à la fin : - non – puis leurs sœurs Barbra et Christine se ont disparues heureusement des Français / heureusement y'a des Français y : ils - - Jean-Charles et Niclausse ont trouvé les filles – à la fin Niclausse a donné son adresse à Jean-Charles ? puis : Jean-Ch/ puis : puis quand Jean-Charles est grand était adulte/était un adulte – il a appris : quand il était un p(e)tit peu vieux il a appris plusieurs langues

ANNEXE 8 – Tapuscrit de quatre élèves témoins, évaluation formative

Elsa : Le Hollandais sans peine – ils sont en Allemagne – au camping – les personnages principaux sont Jean-Charles Niclausse Christine Barbra le père de Jean-Charles – les connecteurs de temps sont un jour ensuite pour finir – un jour Jean-Charles est parti en Allemagne dans un camping – il a rencontré un garçon qui s'appelait Niclausse – Jean-Charles depuis ce jour-là joue tout le temps avec lui – pourtant ils ont inventé une langue assez bizarre – mais : cette langue qu'on peut pas/on peut pas comprendre – c'est à part Niclausse et Jean-Charles – donc – Jean-Charles y fait semblant de savoir parler le hol/le hollandais ? pa(r)ce que Niclausse est hollandais mais - - en fait c'est pas le vrai hollandais – c'est juste/c'est juste la langue qu'il a inventée donc chaque jour – il doit inventer dix nouveaux mots dans leur langue et donc : c'est/c'est de plus en plus compliqué pour les/pour les parents et : un jour quand ils se baignaient dans la mer Christine et Barbara – Christine est la p'tite sœur de Jean-Charles et Barbara la petite sœur de Niclausse – elles jouaient ensemble dans/ mais un moment on les a plus revues – des Français sont venus et leur ont dit où c'était / où elles étaient/ où elles/où/qu'est-ce qu'elles faisaient Christine et Barbara – elles étaient en train de faire une cabane – après – le père de Jean-Charles était très très très fâché contre Christine donc – il : donc après ils ont fait une fessée et : c'est : ça fait très mal – et c'est depuis ce jour-là que : Niclausse peut/peut/peut avoir l'email de Jean-Charles – pareil pour Jean-Charles – c'est/ à la fin c'était dev(e)nu une histoire très importante – pour – pour les personnes

ANNEXE 9 – Tapuscrit de quatre élèves témoins, évaluation finale



ÉVALUATION FINALE : raconter un roman historique, « Un voleur chez le sénateur »

Préparation individuelle, et production sans aide, février 2015.

Tapuscrits de 4 élèves témoins:

Minh Duc : je m'appelle Minh Duc et : je vais raconter ce : d'histoire de un voleur chez le sénateur – l'auteur c'est Sophie Marvaud – illustrateur Jean/c'est Jean-Pascal Je/jen/que – euh – dans l'Anti/l'an /dans l'Antiqui / dans l'Antiquité y'en a deux personnes qui s'appellent Onnogénos qui sont les Gauloises – ils vont vendre les poteries – il a trouvé une belle villa – il a raconté (=rencontré) un Gauloise qui s'appelle Avallorix - - et : - et ils ont : et les trois Gauloises=ont trouvé que y'en a ils ont : zon : (=ils ont) ils pensaient que y'en a un voleur dans le/dans la villa – euh Avallorix Onnogénos et Galatée allaient à galerie du chauffage il a retrouve/Onnogénos retrouve la co/co/coupe en argent – euh : dans la villa/dans la vi/dans la villa de : d'un / dans la villa d'un sénateur - le sénateur qui s'appelle Probus – et il est dans la chambre de sa/de son mari/euh de son/de sa femme de sa femme et la nuit / la nuit / à la nuit dernière il a / il a dans sa femme/chambre – il a trou/retrou et : il a trouvé les=argent sous le lit de Sabina – Galatée dans le euh/la - elle a parti dans/dans la villa – dans/dans la chambre de Probus euh : lendemain lendemain Galatée – va dans la chambre de Probus et euh elle a retrouvé les perles re/les perles sous la statuette de Hermè(s) – Onnogénos

Ha An : bonjour je m'appelle Ha An et je vais raconter un voleur chez le sénateur – et il y a un/un monsi/ un homme qui faire les céramiques et les poteries – il s'appelle Onnogénos et il y a son fille – elle s'appelle Galatée – un/un matin il/il a veni/venir sur une ville / sur une villa – il/il a / il a vu des belles choses et il veut/ et il veut vendre / veut vendre leur poteries – et il a raconté une séna/ une serviteur qui s'appelle Avallorix ? – ap / et/ il a / il / il a présenté des choses – après : il a / euh / et / et il y a un voleur – et il a dit que et il y a quelque chose est perdu parce que le sén/le sénateur – et il y a une sénateur qui s'appelle Probus – il a crié et après a dit il a crié parce que il vu pas ses argent ? – al/et il a dit avec Onnogénos de trouver cet argent pour lui - - et/et – Onnogénos a sauté ? hum hum – il a vu / après/ensuite Onnogénos a vu quelque argent : dans son / dans sa / dans Pro / dans Pro / dans la chambre de Probus / dans la chambre de la femme de Probus – hum – et le servi – non - - - et – la nuit – la journée – et la même/ la même jour / dans la même jour – Onnogénos a un nuit / un matin – encore – Probus a dit avec Onnogénos il a perdu son cou/coupe en argent - - et – la jou/la journée et Onnogénos retrouve la coupe argent – et encore – et encore : argent : la nuit dernière les argent de Probus a retrouvé sous le lit de Sabina - - heu – le lendemain Galatée a retrouvé les perles de Probus sous la statue de Hermè(s) et tout le/et un jour/le jour du lendemain Probus et tout le monde sait que Probus est sommeil – le même jour Probus/Probus/Probus

ANNEXE 9 – Tapuscrit de quatre élèves témoins, évaluation finale

croit que – Hermès le dieu des voleurs a faire une exercice pour lui – et Onnogénos a peur que Probus va couper les mains – et/et il est peur mais Probus ne coupe pas la main – et/et la fin Probus va acheter les céramiques de Onnogénos – au revoir !

Anh Minh : un voleur chez le sénateur – ça se passe sur une voie romaine – Onnogénos et Galatée : sont : sur une charrette le matin – ils essaient de vendre leurs très grandes poteries – puis ils ont vu une très grande villa – ils ont rencontré une personne qui s'appelle Avallorix – il dit qu'il y a un voleur dans la villa – c'est toujours les mêmes mais y a un esclave – ils ont rencontré un esclave – les galeries – dans les galeries du chauffage y'avait une lampe/une coupe d'argent qui coinçait toute la galerie de chauffage pendant la journée – puis : Onnogénos l'a retrouvée – Probus après il a trouvé : sa pièce/son argent sous le lit de sa femme Sabina la nuit dernière – Galatée dans la chambre de Probus / le lendemain matin dans la chambre de Probus a perdu les perles sous la statuette d'Hermès – mais – puis Galatée les a trouvées – Onnogénos - - pour la journée du lendemain - Onnogénos – dit que Probus est somnambule - Onnogénos Galatée et Probus sont maintenant tranquilles contents

Elsa : un voleur chez le sénateur – deux/deux personnes gauloises appelées Onnogénos et Galatée – ils veulent vendre leurs poteries – mais il y a un/ un voleur dans la villa – c'est terrible ! – alors – Onnogénos - le gaulois – retrouve/retrouve la coupe en argent dans le chau/dans le chauffage – ça donne une piste ! – argent retrouvé sous le lit de Sabina – il y a eu de l'argent retrouvé sous le lit de Sabina – la/la/la femme de Probus – Probus est le sénateur – un moment c'était tellement terrible qu'on voyait des traces du voleur – mais après on a découvert on a trouvé des perles sous la statue de Hermès – Probus ? – mais oui ! Probus est somnambule ! Probus est le sénateur – donc Probus va acheter les céramiques de Onnogénos et Galatée !

ANNEXE 10 – Débat en classe suite à l'évaluation diagnostique

Débat réflexif, qui fait suite à l'évaluation diagnostique « Raconter l'histoire *Qui a tué Minou-Bonbon ?* ».

Ce groupe est composé de six élèves. Seul un élève, Charlie, est considéré en difficulté dans les apprentissages quotidiens en classe, les cinq autres élèves sont performants en général.

Maitresse (M) : Je vous ai demandé de raconter l'histoire de Minou-Bonbon. Certains d'entre vous ont trouvé cet exercice facile et d'autres difficile. Qu'est-ce qu'on aurait pu faire pour que ce soit plus facile pour vous ?

Bao Quan : c'est facile

Bao Han : on prend le livre et on lit

M : je vous avais demandé de lire l'histoire ?

Bao Quan : non

M : Bao Han, si tu avais lu tout le livre, ça aurait été très très long, non ?

Ha An : c'est plus facile

Bao Han : sinon, on lit juste les pages qui sont importantes

M : on aurait pu lire les passages importants de l'histoire ?

Un élève : mais comment on sait les pages ?

M : et comment on aurait trouvé les passages importants, comment on aurait su à quelle page il faut lire ?

Anh Minh : ouais, c'est ça le problème

Bao Quan : on prend quelque chose et on le met dans la page

M : un petit papier ? pour dire page 7, il faut lire, par exemple ?

Bao Quan : oui

Mai An : sinon, on peut lire le texte qui est derrière le livre, le ...

M : le résumé, sur la quatrième de couverture ?

Mai An : oui

M : les autres, qu'est-ce que vous en pensez ?
(Pas de réponse)

M : On va voir. Phuong Anh, tu peux lire la quatrième de couverture ?

(Phuong Anh lit la quatrième de couverture.)

M : est-ce que ça aurait bien répondu à la consigne, est-ce que ça raconte l'histoire ?

Un élève : pas trop

M : pourquoi ?

Anh Minh : parce que ça, ça dit pas qui a tué Minou-Bonbon

Bao Quan : non, parce que sur la quatrième de couverture, y'a écrit que la gourmandise est un vilain défaut mais on sait pas c'est qui le plus gourmand

M : et puis ?

Mai An : et on sait pas qui a tué Minou Bonbon

Bao Han : et on sait pas le titre

M : Ca ne convient pas vraiment. Si je vous demandais de refaire la même chose, raconter l'histoire de Minou-Bonbon, mais maintenant, vous avez le droit d'avoir des aides, d'avoir tout ce que vous voulez pour vous aider. Qu'est-ce que vous voudriez comme aides ?

Bao Han : On peut dire « Ce livre s'appelle Minou-Bonbon » et on va lire ça. (Elle montre une page du livre)

M : tu voudrais le livre, pour lire dans le livre ? pour lire les passages importants ?

Bao Han : oui

On voit qu'elle insiste et qu'elle revient sur sa première idée, malgré le débat. Elle reste confortée dans son idée que relater l'histoire consiste à lire les passages importants et que ce serait plus facile ainsi.

Anh Minh : une feuille pour écrire des mots

Bao Quan : moi, comme Anh Minh !

M : et toi Charlie ?

Charlie : comme Bao Han

M : alors, tu dis **des mots**, qu'est-ce qu'on écrirait comme mots ? (Je prends une affiche)

Bao Han : le nom

M : quel nom ?

Bao Han : notre prénom

ANNEXE 10 – Débat en classe suite à l'évaluation diagnostique

M : Ah, oui, d'accord. Mais maintenant, pour raconter l'histoire, qu'est-ce qu'on écrirait comme mots ?

Bao Quan : Ah, je sais, on travaille par deux !

M : Attends, on en parle après, d'accord. Mais, je vous demande quels mots on pourrait écrire sur notre feuille pour nous aider à raconter l'histoire.

Phuong Anh : le titre ?

M : le titre. vous êtes d'accord avec Phuong Anh ?

Bao Quan : Oui

M : Vous êtes sûrs que vous devez écrire le titre pour vous aider ?

Autre élève (*en même temps que je parle*) : Non, non, non...

Mai An : non, on connaît !

M : ensuite, alors ... qu'est-ce qu'on va écrire comme mots pour nous aider ?

Phuong Anh : l'assassin

M : d'accord ?

Elèves : oui !

(J'écris sur l'affiche)

Bao Quan : le coupable

M : le coupable, ça veut dire quoi ?

Bao Quan : on est sûrs que c'est lui, l'assassin

M : alors, c'est pareil l'assassin et le coupable, d'accord ? ensuite...

An Minh : le commissaire

M : c'est qui le commissaire dans notre histoire ?

Les élèves vont ensuite énumérer un par un les personnages de l'histoire. Je les note au fur et à mesure sur l'affiche, en demandant en plus aux élèves de préciser leur rôle dans l'histoire (assassin ? victime ? suspects ? commissaire ?) et j'indique le rôle de chaque personnage à côté de leur nom.

C'est quand tous les noms sont écrits sur l'affiche que je demande : « Regardez l'affiche, qu'est-ce qu'on a écrit ? »

Un élève : les personnages !

(J'écris sur l'affiche « les personnages ».)

M : Bao Quan avait aussi proposé de travailler par deux.

Bao Quan : travail par deux !

M : alors, vous vous mettez à 2 pour raconter l'histoire ?

Bao Quan : non, c'est un qui pose les questions et l'autre il répond

M : tu veux dire, avant d'enregistrer ou quand vous enregistrez ?

Bao Quan : quand on enregistre

M : les autres qu'est-ce que vous en pensez ?

Anh Minh : non, parce qu'on doit réfléchir aux questions qu'on va dire. Et ça va prendre longtemps...

M : Bao Quan, tu entends ce que dit Anh Minh ? Qu'est-ce que tu poserais comme question par exemple ?

Bao Quan : c'est qui l'assassin ?

M : tu commencerais comme ça l'histoire ?

Autres élèves : non !

An Min : en plus il va pas savoir dire quelle question en premier !

M : Est-ce que, quand on raconte une histoire, on va poser des questions ?

Elèves : non

(Je conclus en rappelant avec les élèves ce qu'on a dégagé : pour raconter l'histoire, on ne peut pas lire tout le livre, ni lire la quatrième de couverture. On peut s'aider d'une feuille pour noter les personnages et leur rôle. Raconter, ce n'est pas non plus, répondre à des questions. Fin du débat.)

On voit qu'à la fin du débat, on commence à peine à aborder l'intérêt de la chronologie de l'histoire, mais les élèves ne sont plus réceptifs, le débat a déjà été long, je l'arrête là.

Ce travail réflexif, qui a duré environ 15 minutes, aura permis de mettre en évidence un élément essentiel pour raconter une histoire : le repérage des personnages et leur rôle. Mais il a essentiellement porté sur la définition de la consigne « raconter », qui étonnamment, n'était pas claire pour les élèves. Cela a pris du temps, et on voit combien certains élèves comme Bao Han peuvent « s'accrocher » à leur représentation de départ, (raconter = lire des passages), plus confortable peut-être pour eux.

ANNEXE 11 – Outils et ressources numériques utilisés en classe

Présentation des outils numériques utilisés en classe

- 2 dictaphones numériques : très simples, ils sont très rapidement utilisés de façon autonome par tous les élèves du CE2.
- 6 ordinateurs « postes élèves » dans la classe, connectés à internet et équipés de casques.
- 1 tableau blanc interactif Promethean
- Le logiciel « Audacity » utilisé uniquement par l'enseignante, pour « mettre au propre » les productions avant de les publier.
- Le logiciel Windows Live Movie Maker
- Le logiciel Freeplane, pour la réalisation de cartes mentales sur le vocabulaire, avec les élèves.
- Le logiciel Powerpoint
- Le site du lycée, dont le système de gestion de contenu est SPIP : la rédaction et la publication d'articles sont donc simples.

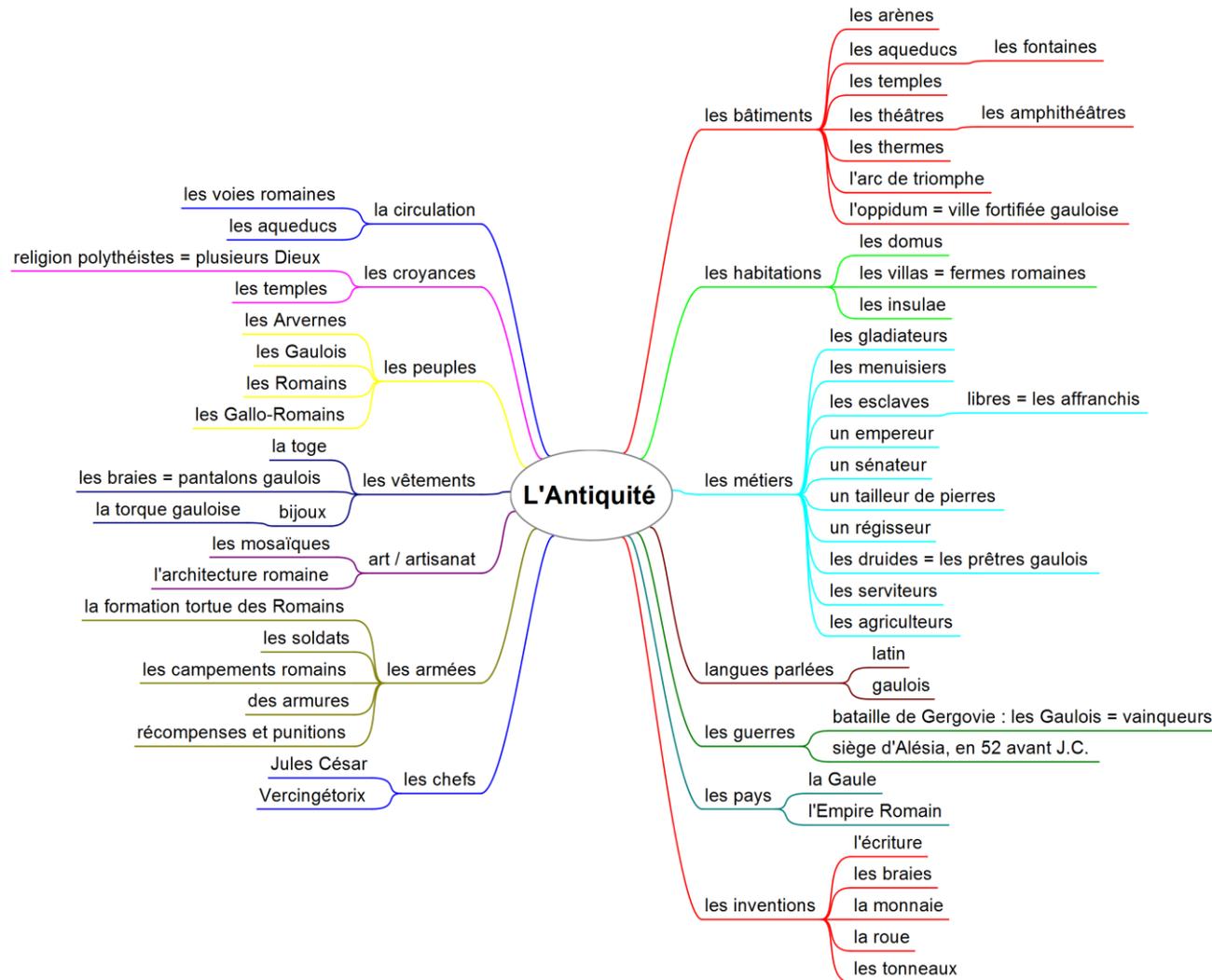
D'autres outils, plus collaboratifs, tels que les sites Padlet, Voxopop ou les espaces partagés sur l'ENT du lycée étaient envisagés mais leur mise en œuvre n'a pas abouti, confrontée à des problèmes techniques ou administratifs.

Quelques ressources utilisées en classe :

- Les podcasts de l'émission « Mômes trotteurs » de France Info.
- Des reportages vidéos du site « France tv éducation » <http://education.francetv.fr/>
- Des histoires à écouter du site <http://www.iletaitunehistoire.com/>
- Le site Les petits citoyens : <http://lespetitscitoyens.com/>
- Les films Drôle de Trip en Asie : <http://www.droledetrip.com/destinations/view/asie>
- Le site du Prix des Incorruptibles : <http://www.lesincos.com/>



ANNEXE 12 – Carte mentale, l'Antiquité



ANNEXE 13 – Tableau obtenu en classe par l’écoute de trois productions d’élèves

Eléments dégagés à partir de l’écoute des enregistrements de trois élèves : la sortie dans le quartier de l’école.

	Où ? (le lieu)	Quand ? (le temps)	Qui ? (les personnes)	Quoi ? (les actions)	Des mots pour raconter dans l’ordre chronologique	Autres remarques
Anh Minh			Avec les CE2 C Toute la classe des CE2 C et les CE2 B avec Allison et Cédric	On a dessiné une villa, des maisons tubes le lac un hôtel une maison tube	après	Il ne raconte pas toute la sortie.
Blanche		pendant deux heures		On a vu une villa un hôtel, un café, un coiffeur, une maison-tube, un restaurant, une épicerie, un distributeur d’argent, une maison collective. On a marché. On s’est arrêté pour dessiner. On a dessiné sur une feuille de papier.	et après	Elle donne plus de verbes pour expliquer ce qu’on a fait. Elle donne des exemples. Elle ne finit pas, ne raconte pas toute la sortie.
Bao Quan	Dans le quartier de l’école			On a vu beaucoup de choses, les bus, les taxis, les maisons tubes et les villas.		Il ne fait qu’une seule phrase, mais longue. Il ne raconte pas toute la sortie.

ANNEXE 14 – L’écoute : différents supports pour différentes activités

Support d’écoute	Mise à disposition pour les élèves	Activité d’apprentissage
Le mythe de Pandore http://www.lfay.com.vn/site_spip/?-Nos-ateliers-philo-	Sur le blog de classe, proposé en classe inversée à la maison puis écouté en classe	Support pour un atelier philo : la classe raconte l’histoire collectivement, en cours dialogué avec moi.
L’enfant d’éléphant, de Rudyard Kipling http://www.lfay.com.vn/site_spip/?Un-conte-des-origines	Sur le blog de classe, proposé en classe inversée à la maison puis écouté en classe	<p>En classe, jeu, à l’oral, par équipes de 6 élèves : la classe écoute un passage, quand le prof fait pause, chaque groupe prépare une question pour un autre groupe. 1 point accordé par question correctement formulée. 2 points par bonne réponse.</p> <p>Même jeu repris, à l’écrit ensuite. Parallèlement, travail en production d’écrit et grammaire sur les phrases interrogatives et les réponses par une phrase complète à une question.</p> <p>Travail pour dégager les idées essentielles de l’histoire et les personnages. De plus, travail sur la chronologie du récit et les connecteurs de temps, à partir de ce conte des origines à structure répétitive. Elaboration d’une aide pour raconter une histoire à l’oral en utilisant des connecteurs de temps.</p> <p>Production orales par groupes de 2 : raconter l’histoire en utilisant les connecteurs de temps. Peu d’intérêt, car situation peu motivante.</p>
Un récit historique Extrait de « Atanik, chasseur homo erectus » de Jean-Pierre Remond, dans le guide « Histoire à revivre » Editions Accès.	En classe, au TNI.	<p>1^{ère} écoute. Copie de 4 questions. 2^{ème} écoute pour répondre aux questions individuellement. Mise en commun par groupes de 4 élèves. Mise en commun et correction collective à la troisième écoute.</p>
Court reportage vidéo : flash info sur une éruption volcanique au Japon, trouvé sur internet	Au TNI	Support utilisé lors d’une évaluation de sciences, exercice visant la description d’une éruption volcanique en réutilisant le vocabulaire spécifique.

ANNEXE 14 – L’écoute : différents supports pour différentes activités

<p>Un conte du Vietnam : l’invention des moustiques http://www.lfay.com.vn/site_spip/?Ecouter-un-conte-qui-se-passe-au</p>	<p>Sur le blog de classe, proposé en classe inversée à la maison puis écouté en classe</p>	<p>Distinguer les personnages et les différents substituts utilisés pour les nommer.</p> <p>Intérêt culturel : partager dans la classe des histoires du pays d’accueil, un groupe d’élèves avait déjà lu ce conte en cours de vietnamien.</p>
<p>Une légende : L’oiseau et la poule. www.lfay.com.vn/site_spip/?Ecouter-une-legende-L-oiseau-et-la</p>	<p>Sur le blog de classe, proposé en classe inversée à la maison puis écouté en classe</p>	<p>Ecouter et lire : histoire proposée à l’écoute et en version écrite également. Questions de compréhension écrites.</p>
<p>Un conte : La rose bleue http://www.lfay.com.vn/site_spip/?Ecouter-un-conte-la-rose-bleue</p>	<p>Sur le blog de classe, proposé en classe inversée à la maison puis écouté en classe</p>	<p>Travail sur les personnages, les différents substituts utilisés pour les nommer et leur description. Utilisation d’adjectifs et de comparaisons pour décrire un personnage.</p>
<p>Films de la série « C’est quoi l’idée ? » du site France TV Education : <i>« Une série visuelle et drôle qui se pose les questions existentielles des enfants. C’est quoi le travail ? C’est quoi la jalousie ? Qu’est-ce que ça veut dire être juste ? Qu’est-ce que les décisions... »</i> http://www.lfay.com.vn/site_spip/?-Nos-ateliers-philosophie</p>	<p>Vu d’abord en classe au TNI, puis mis à disposition sur le blog pour le revoir à la maison.</p>	<p>Supports pour les ateliers philo.</p>
<p>Podcast de l’émission Mômes Trotteurs de France Info http://www.lfay.com.vn/site_spip/?Dans-Madrid-une-visite-de-la-ville</p>	<p>Vu d’abord en classe au TNI, puis mis à disposition sur le blog pour le revoir en classe en ateliers et à la maison.</p>	<p>Travail de compréhension : faire correspondre chaque lieu du reportage avec sa description. Exercice difficile, étayage nécessaire pour plusieurs élèves. (<i>voir fiche élève, en annexe 17</i>) Travail pour enrichir les phrases, en utilisant des adjectifs, des compléments du nom, des exemples.</p> <p>Jeu d’expression orale : enrichir une phrase, à tour de rôle, pour décrire les lieux connus de Hanoi.</p>
<p>Podcast de l’émission Mômes Trotteurs de France Info http://www.lfay.com.vn/site_spip/?Ethan-raconte-les-iles-Caimans</p>	<p>Vu d’abord en classe au TNI, puis mis à disposition sur le blog pour le revoir en classe en ateliers et à la maison.</p>	<p>Travail de compréhension : faire correspondre chaque animal à sa description. Plus simple que le travail sur le reportage Mômes Trotteurs à Madrid. (<i>voir fiche élève en annexe 18</i>) Productions orales : décrire son animal préféré.</p>

Débat cognitif, à partir d’un reportage vidéo, pour mettre en évidence des différences entre la langue orale et écrite.

Une journée à Hanoi - Série « Drôle de trip » en Asie, <https://www.youtube.com/watch?v=5-7xxKpl8o0>

Aujourd’hui, je propose aux élèves de réécouter le reportage et de répéter la dernière phrase dite, lorsque j’arrête la vidéo : ils doivent la répéter à leur voisin, par deux. Puis on vérifie ensemble.

Voici la transcription des phrases du reportage, qui devaient être répétées par les élèves.

- Ici, c’est pas comme chez nous. Y’a pas d’thé, y’a pas d’chocolat, y’a pas de céréales.
- C’est super bon, mais, moi, j’suis pressé.
- A 6h du mat, y’a une ambiance géniale !
- Avant d’ retrouver Raphaël, petite balade dans la vieille ville de Hanoi...
- Mille ans, c’est pas rien !
- Et qu’est-ce que j’ai trouvé ? Un volant de Da Cao, mon pote !
- C’est pas vrai ! C’est quoi le Da Cao ?
- Un volant de Da Cao !

Difficulté pour beaucoup d’élèves, mêmes francophones de répéter la phrase exacte du reportage.

Pour certains élèves vietnamo-phones, c’est impossible, ils n’y arrivent pas.

Plus étonnant encore, certains élèves vietnamiens répètent, mais en corrigeant la phrase.

Par exemple, pour la phrase « Y’a pas d’thé, y’a pas d’chocolat, y’a pas de céréales. »

Ha An (vietnamophone, en difficulté à l’oral) répète : « Il n’y a pas de thé, il n’y a pas de chocolat, il n’y a pas de café ».

Quand je lui demande de répéter exactement la phrase du reportage, elle refait la même erreur. Elle a du se concentrer sur le sens, elle a retenu dans l’ordre thé, chocolat, céréales, mais elle ne maîtrise pas le français parlé « y’a pas » qu’elle n’a pas saisi.

Tentative d’aide de Bao Quan qui dit : « Il n’y a pas du thé, il n’y a pas du chocolat, il n’y a pas du café ».

Même problème que Ha An, mais il ne maîtrise pas le déterminant « de » de la phrase négative.

Après correction, et correspondance sur affiche phrase orale / phrase écrite, Le Minh fait une remarque :
« Oui, mais si on parle comme ça, on peut pas savoir si on parle de thé ou de pâté ! », si on dit « Y’a pas d’thé ».

Question maitresse : Alors, comment savoir si on parle de thé ou de pâté ?

Blanche, une élève française répond : « Mais eux, ce sont des français, alors ils ne mangent pas de pâté le matin, alors on sait qu’ils parlent du thé. »

Le Minh : « Alors, oui, on regarde les images, et on sait... Mais quand même... » (Il n’a pas l’air convaincu).

Ici, le contexte culturel de l’élève intervient : celui de Le Minh, vietnamien, l’amène à une possible confusion « thé ou pâté au petit déjeuner ? », ce qui est tout à fait compréhensible quand on sait que le petit déjeuner vietnamien est salé, comme les autres repas de la journée. Alors que le contexte culturel de Blanche, française, lui permet de justifier « Ils sont français, au petit déjeuner, impossible qu’ils parlent de pâté ! ».

ANNEXE 15 – Séance d'écoute d'un reportage sur la vieille ville de Hanoi

Maîtresse : « C'est vrai que les Vietnamiens peuvent aussi manger du pâté le matin, mais en général, pas les français. Et là ce sont des français qui parlent. On parle de café, de céréales, de... thé ! »

Blanche : « Et puis sinon, il dirait Y'a pas d'pâté ».

Ensemble, on s'amuse à trouver des phrases rigolotes sur la même sonorité : « Y'a pas d'thé, y'a pas d'pâté, y'a pas d'patate ! » Qui peut répéter très vite ? Cela fait rire les élèves.

Je donne un autre exemple pour montrer qu'on peut prendre en compte le contexte, si on ne comprend pas tout à l'oral : « Si je dis : dans la classe, y'a pas d'sot. Qu'est-ce que ça veut dire ? »

Personne ne répond. Puis, seul un élève, An Minh, dit « saut, sauter. Y'a pas d'saut, ça veut dire on fait pas de saut ».

Puis, Mai An « ou alors de l'eau »

Maîtresse : « de l'eau ? »

Ha An : « Oui, un grand...(elle fait un geste circulaire) pour mettre de l'eau ! »

Maîtresse : Vers le tableau « Je dis : je veux effacer le tableau, mais y'a pas d'seau ! » Les enfants comprennent.

Maitresse fait deviner la troisième possibilité : « Si je dis : Bravo, vous avez tous très bien réussi l'exercice ! Dans la classe, y'a pas d'sot ».

Ha Trang explique : « sot, c'est quelqu'un qui est bête »

A l'oral, si on entend « so », on doit regarder celui qui parle, ou savoir le contexte (de quoi il parle) pour différencier sot / seau / saut.

A l'écrit, on regarde comment le mot s'écrit.

Autre phrase du reportage à répéter : « C'est super bon, mais, moi, j'suis pressé. »

Difficile, pour les élèves de répéter cette phrase.

Minh Duc : « Ca va trop vite ! » Il n'essaie plus vraiment aux tentatives suivantes.

Quelques élèves proposent des répétitions du type : « C'est pas bon, mais il faut que je parte », « Je dois y aller ». Ils ont compris le sens global (encore que confusion, pas bon pour super bon) et ils essaient de refaire une phrase qui a le même sens.

Mai An : « On comprend pas bien, parce qu'il rigole ! »

En effet, on remarque : quand on parle, on peut rigoler, ou même pleurer en même temps. Est-ce qu'on peut faire passer la même chose en écrivant ? Non.

On fait ensuite le même travail, de répétition de phrases et de comparaison avec l'écrit pour quelques autres phrases.

Question maîtresse + débat : Est-ce qu'on comprend quand même le message, même si ce n'est pas exactement la même phrase qu'à l'écrit ?

Oui

Pourquoi en français on ne parle pas toujours comme on écrit ?

Pour aller plus vite, pour ne pas se fatiguer.

En vietnamien ? On parle exactement comme on écrit ou est-ce qu'on raccourcit ou transforme la phrase à l'oral ?

ANNEXE 15 – Séance d'écoute d'un reportage sur la vieille ville de Hanoi

Les élèves hésitent beaucoup, ne sont pas tous d'accord, ils finissent par dire qu'en Vietnamien on dit tout à l'oral, la même phrase qu'à l'écrit.

Je les remercie de l'information, car moi je ne savais pas ça, et je leur dit que je demanderai confirmation à la professeur de Vietnamien.

(Ma collègue de Vietnamien me confirmera que pratiquement chaque unité est sémantique dans la phrase vietnamienne, donc on parle comme on écrit, on ne peut pas raccourcir. Parfois, on peut un peu raccourcir, mais il faut être très prudent car on risque que la phrase devienne malpolie. Donc on n'apprend pas ça aux enfants, ils disent les phrases complètes à l'oral, comme elles sont écrites.)

En Espagnol ? Les 2 élèves concernées (Elsa et Marta) hésitent, elles ne savent pas trop : je leur propose qu'elles demandent à leurs parents pour le lendemain.

45 minutes plus tard, Marta, qui me croisera dans le couloir, me dira qu'elle a réfléchi et qu'elle pense avoir trouvé la réponse !

En anglais ? : Les élèves anglophones trouvent quelques exemples : oui, comme en français, on raccourcit les mots parfois.

Autre séquence du reportage à répéter : (Remarque : le *Da Cao* est un sport populaire vietnamien, qui utilise un volant lesté que les joueurs se passent au pied).

(Raphaël) : *Et qu'est-ce que j'ai trouvé ? Un volant de Da Cao, mon pote !*

(Antoine) : *C'est pas vrai ! C'est quoi le Da Cao ?*

(Raphaël) : *Un volant de Da Cao !*

Dialogue très difficile à répéter puisque les 2 reporters parlent en même temps, dans les 2 dernières phrases :

Réflexion de la classe : Ce n'est pas possible à faire à l'écrit, on n'écrit pas 2 phrases en même temps, qui se mélangent.

Maitresse : « *Est-ce que Raphaël répond à la question de son copain ?* »

Elèves : Non, il répète juste « un volant de Da Cao », et il montre à la caméra le volant.

Maitresse : « *Pourquoi répète-t-il la même chose ? Au lieu de répondre à son copain ?* »

Elèves : « *C'est un reportage pour les français, et ils ne savent pas ce qu'est le Da Cao, alors il veut être sûr qu'ils comprennent bien, alors il répète en montrant à la caméra le jeu* »

Maitresse : « *Est-ce qu'on ferait pareil à l'écrit ?* »

Elèves : « Non. »

Blanche : « *A l'écrit, c'est pas la peine, car on peut relire, ça reste écrit, si on n'a pas bien compris* »

Je fais remarquer aux élèves la différence : l'écrit reste écrit, on peut le reprendre, le relire... A l'oral, on doit parfois redire les choses, répéter, reprendre, corriger. On ne peut pas relire, mais on ne peut pas non plus effacer, « ce qui est dit, est dit ! »

ANNEXE 16 – Les affiches « questions explicites »



Ces affiches sont utiles en expression orale, pour construire le discours, mais également en lecture, en rédaction, et en grammaire.

ANNEXE 17 – Fiche élève pour une séance d'écoute d'un podcast radio

Ecoute d'un reportage radio : Mômes trotteurs « Ombeline raconte sa visite de Madrid ».

<http://www.franceinfo.fr/emission/momes-trotteurs/2014-ete/ombeline-madrid-08-11-2014-07-25>

Ecoute attentivement l'interview d'Ombeline, tu peux écouter plusieurs fois si tu veux.

Comment Ombeline décrit-elle la ville ?

Complète le tableau, en mettant sur la bonne ligne les mots ou expressions proposées en bas du tableau.

Ombeline parle de :	Elle donne <u>des</u> <u>adjectifs</u> .	Elle donne <u>des</u> <u>précisions</u> pour <u>expliquer</u> .	Elle donne <u>des</u> <u>exemples</u> .
la ville de Madrid			
les rues			
les maisons			
la vieille ville			
la ville moderne			
les parcs			
les places			
les marchés			
les Espagnols			
les bars			

ANNEXE 17 – Fiche élève pour une séance d'écoute d'un podcast radio

	des adjectifs	des précisions pour expliquer	des exemples
	petites	parfois il y a des petites fleurs sur les maisons	Le Retiro, en plein cœur de Madrid, avec un lac.
	élégants	on mange sur des tonneaux	
	pareilles	pas un endroit avec beaucoup de touristes	Le marché couvert San Miguel
	apaisée		
	magnifique	en pierres claires	La Plaza Mayor, elle est super originale, elle est toute fermée.
	différentes	avec des immeubles d'un style ancien	Santa Anna
	bruyant		
	typiques	parce qu'on a toujours quelque chose à regarder	
	génial	on est sur des tabourets	
	élégantes	elles sont côte à côte	
	jamais vides	avec des voitures	
		c'est amusant avec des cafés et des restaurants	
		y'a plein de petits stands	
		on entend de la musique	

Madrid est la capitale de quel pays ?

Quel âge a Ombeline ?



La Plaza Mayor, à Madrid.

Ecoute d'un reportage radio : Mômes trotteurs « Ombeline raconte sa visite de Madrid ».

ANNEXE 18 – Fiche élève pour une séance d'écoute d'un podcast radio

Ecoute d'un reportage radio : Mômes trotteurs «Ethan chatouille les tortues des Iles Caïmans ».

<http://www.franceinfo.fr/emission/momes-trotteurs/2014-ete/ethan-chatouille-les-tortues-des-iles-caimans-08-19-2014-07-25>

Ecoute le reportage d'Ethan : colorie d'une même couleur, chaque animal évoqué dans le reportage, et sa description.

iguanes bleus	iguanes verts	raies	tortues	poissons
Dans l'eau, elles ont une propulsion énorme.		jaunes et noirs		
Ils sont moches.		Ils ont un peu une tête de dinosaure.		
On peut les attraper.		Les plus vieilles sont un peu râpeuses.		
gros, énormes		Elles étaient sur un banc de sable.		
Leur queue est un peu piquante.		C'est très doux en-dessous.		
avec des rayures comme les Dalton		Quand on les caresse sous le cou, ça les hypnotise.		
		Dans l'eau, elles vont très vite.		
Ils ont des grands ongles aux doigts.		Ils font peur.		
Quand on les caresse, elles ne bougent plus, elles ne se débattent plus.		Elles se déplacent comme si elles volaient.		



Débat avec ½ groupe classe, au sujet du Jury des Incorruptibles.

Pourquoi préférez-vous raconter à l’oral ou à l’écrit ? Expliquez votre préférence.

Albert : si on fait à l’oral, on peut faire des erreurs, on doit tout recommencer. Mais à l’écrit, si on fait une erreur, on fait retour arrière, après on peut récrire

Eloïse : l’écrit c’est plus facile parce que si on fait à l’oral on peut prendre du temps et c’est pas très beau après. A l’écrit, on peut prendre tout le temps qu’on veut, ça change rien.

Blanche : je préfère à l’oral parce que ça va plus vite

Bao Quan : j’aime plutôt à l’oral parce que si on écrit, après on doit corriger les mots qui sont pas justes, ça prend beaucoup de temps alors qu’à l’oral on peut pas entendre les fautes.

Albert : Oui, mais à l’écrit on peut très facilement se corriger, on prend la souris et on fait clic droit et on choisit ce qu’on veut

Eloïse : quand on écrit, à l’écrit on sait déjà ce qu’on va dire alors qu’à l’oral on a moins de temps pour réfléchir

Bao Han : Je préfère à l’écrit parce que ça va plus vite, en français. Mais en vietnamien, je préfère à l’oral.

Le Minh : En vietnamien, si on écrit, il y a des accents, et si on les oublie ça va être un peu mal. En vietnamien, je préfère à l’oral. Et en français à l’oral aussi.

Ha Trang : si c’est en vietnamien, j’aimerais bien faire les deux, à l’écrit on sait comment on écrit le vietnamien plus que le français et on n’a pas besoin de conjuguer les verbes et beaucoup de choses sont plus faciles que le français

Bao Quan : et au pluriel, on met pas de s

Ha Trang : en français, je préfère à l’oral parce que ça va plus vite

Quyen : à l’oral, parce que j’aime mieux dire que écrire. En anglais, aussi, je préfère parler.

Anh Minh : pour moi c’est pareil, dans toutes les langues, parler ou écrire

Charlie : je préfère raconter à l’écrit parce qu’on a plus de temps. Mais, en anglais, à la maison je préfère parler.

Phuong Anh : En français, je préfère écrire, parce que je suis timide.

Mai An : je préfère à l’oral en français, parce que ça prend pas beaucoup de temps, parce qu’il faut corriger les fautes à l’écrit. En allemand, je préfère à l’écrit. Et l’anglais et le vietnamien c’est à l’oral.

Blanche : moi en fait j’aime bien les deux mais j’ai quand même une petite préférence pour l’oral mais s’il faut le faire à l’écrit ça me gêne pas, je le fais aussi à l’écrit.

ANNEXE 20 – Grille de réécoute pour la coévaluation

Grille d'aide pour faire le récit d'une histoire lue ou entendue.

Titre de l'histoire

Prénom :	Les objectifs que je me fixe, avant mon enregistrement.	L'avis de mon auditeur oui / non	Mon avis, après écoute de mon enregistrement oui / non
Date :			
* Je dis où se passe l'histoire (le lieu).			
*Je dis quand se passe l'histoire (le temps).			
*Je présente les personnages principaux.			
*Je raconte les actions essentielles de l'histoire.			
**Je raconte au présent.			
*Je raconte les actions dans l'ordre chronologique.			
*J'utilise des connecteurs de temps.			
*Je raconte l'histoire jusqu'à la fin.			
*Je prononce bien.			
*Je parle assez fort.			
**Je nomme les personnages de différentes façons.			
**J'utilise des adjectifs ou des compléments du nom pour décrire les personnages.			
**J'utilise des adjectifs ou des compléments du nom pour décrire un ou des lieux.			

1. Je lis attentivement la grille et je choisis mes objectifs de travail.
2. Avec la grille, j'utilise une autre feuille pour écrire quelques notes avant de raconter mon histoire.
3. Je raconte l'histoire en m'aidant de ma feuille et je m'enregistre.
4. J'écoute et j'évalue mon travail avec la grille.
5. Je peux recommencer si je le souhaite.



ANNEXE 21 – Grille d'évaluation modifiée

Grille d'évaluation professeur, remaniée : « *Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée, (...) en s'exprimant en phrases correctes et dans un vocabulaire approprié* ».

Cette grille a été utilisée pour l'évaluation formative, puis pour l'évaluation finale.

Prénom de l'élève	Aspects linguistiques						Aspects physiques		Aspects fonctionnels				Etayage		
	Court (de 1 à 5 phrases) (cocher)	Plus de 5 phrases	Connecteurs logiques, introducteurs de complexité	Connecteurs de temps	vocabulaire nouveau	Discours enrichi avec des adjectifs ou compléments du nom, ou des exemples	Utilisation de substituts pour nommer les personnages de différentes façons.	Audibilité, prononciation, intensité	Débit, fluidité du discours ○ + de 3 arrêts ← + de 3 reprises	L'essentiel de l'histoire raconté : X incomplet + trop de détails	Les personnages principaux : décrits ou présentés.	Le temps a été indiqué	Les lieux : indiqués / décrits	Respect de la chronologie	Nombre de relances de l'enseignant

ANNEXE 22 – Comparaison des résultats de la classe : évaluation diagnostique/évaluation finale

Faire le récit structuré d'une histoire lue : Comparaison évaluation diagnostique /
évaluation finale

		Evaluation diagnostique (octobre 2014)	Evaluation finale (mars 2015)
Evaluation quantitative			
Longueur du discours (en pourcentage des productions)	Court : de 1 à 4 phrases	50 %	4,0 %
	Plus de 4 phrases	50 %	96 %
Aspects linguistiques			
Connecteurs de temps (en pourcentage des productions)	aucun connecteur de temps employé	25 %	0 %
	connecteurs de temps (même identiques) employé seulement 1 ou 2 fois	54 %	13 %
	connecteurs de temps (même identiques) employés 3 fois ou plus	21 %	87 %
	Variété des connecteurs : au moins 4 connecteurs de temps différents employés	8,3 %	57 %
Autres connecteurs logiques, introducteurs de complexité employés (en pourcentage de la totalité des connecteurs logiques employés)		Pourcentage sur 87 connecteurs employés au total, dans l'ensemble des productions :	Pourcentage sur 168 connecteurs employés au total, dans l'ensemble des productions :
	Qui (pronom relatif)	45 %	13 %
	Parce que	9,1 %	9,5 %
	Pour + verbe à l'infinitif	8,0 %	8,3 %
	mais	5,7 %	10 %
	alors	3,4 %	8,9 %
	Participe présent (gérondif)	3,4 %	0,6 %
	quand	2,3 %	7,7 %
	Donc	2,3 %	7,1 %
	En fait	0 %	4,2 %
	Que (il a dit que...discours indirect)	9,2 %	13 %
	<i>Nombre moyen de connecteurs différents par production</i>	2,8	4,3
Vocabulaire nouvellement appris, réutilisé (en pourcentage de productions)	63 %	100 %	
Parmi les productions qui emploient du vocabulaire nouveau, pourcentage de production avec ce vocabulaire employé sans erreur	67 %	74 %	
Utilisation d'adjectifs ou compléments du nom pour enrichir les phrases (en pourcentage des productions)	38 %	70 % (mais en nombre assez restreint, de 1 à 4 le plus souvent)	
Utilisation de substituts du nom, autres que les pronoms, par exemple pour désigner les personnages de différentes manières et éviter les répétitions :	67 %	83 %	

ANNEXE 22 – Comparaison des résultats de la classe : évaluation diagnostique/évaluation finale

Aspects fonctionnels			
Les étapes de l'histoire, les idées essentielles.	L'essentiel de l'histoire est raconté, sans détails inutiles.	37 %	44 %
	L'élève donne trop de détails.	4,4 %	52 %
	L'élève ne raconte pas toutes les étapes de l'histoire.	58 %	4,3 %
		<i>3 personnages principaux</i>	<i>De 3 à 5 personnages principaux, suivant les histoires</i>
Les personnages	Personnages principaux tous présentés	54%	48 %
	Personnages principaux tous évoqués, mais pas tous présentés	17 %	30 %
	Il manque des personnages principaux	29 %	22 %
La chronologie du récit	Respectée	63 %	87 %
	Non respectée	8,3 %	8,7 %
	Non évaluable car production incomplète	29 %	4,3 %
Aspects physiques			
	Discours fluide, avec moins de 3 arrêts.	<i>Item non pertinent car l'oral n'a pas été préparé.</i>	70 %
	Intonation	Beaucoup d'intonations montantes inappropriées en fin de phrases.	Quasiment plus d'intonations montantes inappropriées en fin de phrases.



ANNEXE 23 – Présentation du blog de la classe

LYCEE ALEXANDRE YERSIN	
Fiche descriptive par action 2014-2015	
Intitulé de l'action	Création d'une page blog de la classe, dans le site de l'école.
Axe du projet d'établissement	Maitrise de la langue française
Objectif opérationnel	Pratiques diversifiées de l'oral
Thème	Ouverture aux différentes pratiques de l'oral et découverte des différents langages artistiques fondés sur l'oral : (activités extrascolaires, théâtre, courts métrages, reportages filmés, mise en ligne sur le site internet du LFAY, blogs, etc.) (<i>Projet d'établissement 2013-2016</i>)
Publics visés	CE2 B
Personnels concernés & intervenants éventuels.	Pas d'intervenant extérieur Enseignante de la classe uniquement
Contenus, organisation et calendrier de l'action	<p><u>Contenus :</u></p> <p>A travers le blog de classe, il s'agit d'augmenter et varier la pratique de la langue française orale par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des activités d'écoute et compréhension de podcasts audio, de reportages ou animations vidéo, - des activités de production correspondant aux capacités du palier 2 du socle commun en langue orale. <p>Ainsi, le blog de classe est divisé en rubriques : « nos chansons et musiques, nos ateliers philo, on écoute des histoires, nos lectures, nos poésies, quoi de neuf à l'école, quoi de neuf dans le monde, à la maison. »</p> <p>Les productions mises en ligne, avec accord des parents et accord de l'élève, seront l'aboutissement d'un travail sur l'oral préparé, mais pas un écrit oralisé.</p> <p>Par le projet de mise en ligne sur le site, les élèves visent une plus grande justesse du discours et améliorent quantitativement et qualitativement leurs productions orales.</p> <p>Parallèlement, ils développent les compétences dans « <i>l'autonomie et l'initiative</i> », <i>palier 2 du socle commun</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - commencer à exercer sa capacité à s'autoévaluer - s'impliquer dans un projet collaboratif <p>Ils développent également des compétences dans la « <i>maitrise des techniques usuelles de l'information et de la communication</i> », <i>palier 2 du socle commun</i> :</p>

ANNEXE 23 – Présentation du blog de la classe

	<ul style="list-style-type: none"> - Adopter une attitude responsable face aux enjeux du numérique, participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles. - Produire un document numérique : podcasts audio. <p><u>Organisation et calendrier de l'action :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Action menée toute l'année dans la classe. - Travail sur l'oral, en ateliers, groupes hétérogènes de 4 à 6 élèves, dans le temps de classe. Cette organisation est facilitée par les outils numériques qui favorisent l'autonomie et l'entraide entre élèves. - Importance d'inclure le blog de la classe dans le site existant du lycée LFAY pour favoriser la communication école-familles, et assurer aux élèves et à l'enseignant une sécurité de la publication, validée par le proviseur du lycée. Page actuelle de la classe consultable à cette adresse : http://lfay.com.vn/site_spip/?-CE2-B-&lang=fr <p><i>Prolongement possible : Création d'un répertoire de sites, podcasts, livres numériques, émissions vidéos à destination des enseignants et des parents, afin d'augmenter les apports de langue française orale.</i></p>
<p>Effet(s) attendu(s)</p>	<p>« Augmentation du temps d'exposition à la langue française en travaillant la maîtrise de la langue orale, l'écoute-compréhension orale et la prise de parole en public, dans et hors temps scolaire. » (Projet d'établissement 2013-2016)</p>
<p>Critères et modalités d'évaluation</p>	<p>Évaluation quantitative et qualitative facilitée grâce aux enregistrements numériques.</p> <p>Cette évaluation s'appuiera sur des grilles détaillées, élaborées à partir des items du socle commun palier 2. Engager un travail d'équipe du cycle 3, en ce sens, à mener en liaison avec le travail sur l'évaluation de l'oral, déjà réalisé au collège.</p>



ANNEXE 23 – Présentation du blog de la classe

Budget global de l'action	Moyens LFAY	Autres financements	Moyens complémentaires demandés
<p>2014-2015 : mise à disposition des outils numériques pour la classe : 2 dictaphones, 1 appareil photo, 6 ordinateurs avec casques, 1 TNI.</p> <p>Si l'école souhaite reconduire cette action l'année prochaine et l'étendre à plusieurs classes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Achat de casques audios de bonne qualité. (<i>achat en cours</i>) - Financement d'éventuels abonnements à des sites collaboratifs, ou des sites favorisant l'écoute, conseillés en stage de formation continue. - Achat d'histoires audio, à mettre à disposition des élèves. - Achat supplémentaire de dictaphones numériques. - Achat d'une caméra numérique pour le cycle 3. 			<p>Si l'école souhaite reconduire cette action et l'étendre à plusieurs classes :</p> <p>Accompagnement technique : formation des enseignants à la publication d'articles dans le site (formation en cours)</p> <p>Accompagnement pédagogique :</p> <p>Libérer du temps pour partager les pratiques, autour de la question du numérique et de l'oral dans la classe. Création d'un groupe de travail d'enseignants, qui ont bénéficié de la formation continue dans ces 2 domaines ?</p> <p>Faire appel au formateur TICE de la zone pour un accompagnement pédagogique.</p> <p>Travailler en lien avec les professeurs de français du secondaire qui, sous l'impulsion du professeur EMCP2, ont récemment établi des grilles d'évaluation de l'oral pour le collège.</p>