

**VOUS DISPOSEZ DE DEUX SUJETS N° 1 ET N° 2
VOUS NE TRAITEREZ QUE L'UN DES DEUX**

L'usage de la calculatrice n'est pas autorisé.

SUJET N° 2

PREMIÈRE PARTIE (développement en quatre pages maximum) **(20 points)**

Vous analyserez et commenterez les documents qui composent le dossier ci-joint en précisant les enjeux de l'enseignement de l'oral dans le parcours scolaire de l'élève à l'école primaire tout en mettant en lien les apprentissages dans les autres domaines disciplinaires.

DEUXIÈME PARTIE (développement en quatre pages maximum) **(20 points)**

1. En cycle 1 ou dans le domaine de votre choix, vous proposerez une programmation d'activités que vous décrirez. (12 points)
2. Dans le cadre de cette programmation, vous détaillerez une séquence (ensemble de séances) en précisant : (8 points)
 - les objectifs ;
 - les compétences mises en œuvre ;
 - votre activité et l'activité des élèves lors du déroulement ;
 - l'exploitation pluridisciplinaire possible.

DOCUMENTS JOINTS

Document 1 : Extrait du décret 2015, « *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* », Legifrance

Document 2 : « *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances* », Cyril Delhay, juin 2019

Document 3 : Extrait des « *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langages et pratiques de la langue écrite* », Maryse Bianco, CNESCO, 2015

Document 4 : « *Guide pour enseigner le vocabulaire en maternelle* », 2023

Document 5 : « *Les cinq dimensions de l'oral* », Sylvie Plane, 2019

Document 6 : « *Les trois entrées didactiques* », Eduscol, 2018

Extrait du décret 2015, « *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* », Legifrance

Code de l'éducation

Annexe

Modifié par Décret n°2019-824 du 2 août 2019 - art. 2

Domaine 1 : les langages pour penser et communiquer

Le domaine des langages pour penser et communiquer recouvre quatre types de langage, qui sont à la fois des objets de savoir et des outils : la langue française ; les langues vivantes étrangères ou régionales ; les langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; les langages des arts et du corps. Ce domaine permet l'accès à d'autres savoirs et à une culture rendant possible l'exercice de l'esprit critique ; il implique la maîtrise de codes, de règles, de systèmes de signes et de représentations. Il met en jeu des connaissances et des compétences qui sont sollicitées comme outils de pensée, de communication, d'expression et de travail et qui sont utilisées dans tous les champs du savoir et dans la plupart des activités.

Objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun

Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit

L'élève parle, communique, argumente à l'oral de façon claire et organisée ; il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs.

Il adapte sa lecture et la module en fonction de la nature et de la difficulté du texte. Pour construire ou vérifier le sens de ce qu'il lit, il combine avec pertinence et de façon critique les informations explicites et implicites issues de sa lecture. Il découvre le plaisir de lire.

L'élève s'exprime à l'écrit pour raconter, décrire, expliquer ou argumenter de façon claire et organisée. Lorsque c'est nécessaire, il reprend ses écrits pour rechercher la formulation qui convient le mieux et préciser ses intentions et sa pensée.

Il utilise à bon escient les principales règles grammaticales et orthographiques. Il emploie à l'écrit comme à l'oral un vocabulaire juste et précis.

Dans des situations variées, il recourt, de manière spontanée et avec efficacité, à la lecture comme à l'écriture.

Il apprend que la langue française a des origines diverses et qu'elle est toujours en évolution. Il est sensibilisé à son histoire et à ses origines latines et grecques.

Comprendre, s'exprimer en utilisant une langue étrangère et, le cas échéant, une langue régionale

L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale.

Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...).

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages mathématiques, scientifiques et informatiques

L'élève utilise les principes du système de numération décimal et les langages formels (lettres, symboles...) propres aux mathématiques et aux disciplines scientifiques, notamment pour effectuer des calculs et modéliser des situations. Il lit des plans, se repère sur des cartes. Il produit et utilise des représentations d'objets, d'expériences, de phénomènes naturels tels que schémas, croquis, maquettes, patrons ou figures géométriques. Il lit, interprète, commente, produit des tableaux, des graphiques et des diagrammes organisant des données de natures diverses.

Il sait que des langages informatiques sont utilisés pour programmer des outils numériques et réaliser des traitements automatiques de données. Il connaît les principes de base de l'algorithmique et de la conception des programmes informatiques. Il les met en œuvre pour créer des applications simples.

Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps

Sensibilisé aux démarches artistiques, l'élève apprend à s'exprimer et communiquer par les arts, de manière individuelle et collective, en concevant et réalisant des productions, visuelles, plastiques, sonores ou verbales notamment. Il connaît et comprend les particularités des différents langages artistiques qu'il emploie. Il justifie ses intentions et ses choix en s'appuyant sur des notions d'analyse d'œuvres.

Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

« Faire du grand oral un levier d'égalité des chances », Cyril Delhay, juin 2019

L'apprentissage de l'oral, tout au long du parcours scolaire, de l'école maternelle à l'année de terminale

Systématiser un état des lieux de l'oral dans le paysage scolaire

L'enjeu majeur du grand oral est de donner fermeté, sens et perspective à une formation des élèves à l'oral, formation systématique, raisonnée, consciente de ses enjeux et de ses méthodes, tout au long du parcours scolaire. L'apprenant construit ainsi des compétences et des savoir-être dont il aura besoin tout au long de sa scolarité, mais aussi pour sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Un premier paradoxe apparaît entre l'omniprésence évidente de l'oral et la difficulté persistante à enseigner l'acquisition de sa compétence. Les programmes accordent à l'oral une large place dans toutes les disciplines et soulignent son importance comme chemin d'apprentissage, mais aussi comme objet nécessaire d'apprentissage et de formation pour l'élève. Un travail considérable est déjà accompli sur le terrain, mais de façon partielle, à tous les niveaux de la scolarité et dans toutes les disciplines, sur lequel s'appuyer pour en systématiser la pratique, et en construire la progression raisonnée d'un cycle à l'autre. Hormis en langues vivantes et régionales où beaucoup a déjà été spécifié ces dernières années, les parcours et les compétences pédagogiques visés à l'oral gagneraient à être connus et décrits avec une granulométrie suffisamment fine pour que les pratiques pédagogiques les plus intéressantes puissent être développées et systématisées à hauteur des objectifs.

Il s'agit ainsi de préciser ce que doit être un apprentissage de l'oral, au sein des établissements et au cœur des enseignements, qui permette d'améliorer le climat scolaire et la qualité de la relation pédagogique, tout en relevant le double défi de travailler mieux chaque discipline grâce à l'oral et de développer les compétences orales grâce à chaque discipline. Reconnu comme une responsabilité partagée, autant que le « lire, dire, écrire » dont il participe, l'oral doit faire partie intégrante de tous les projets d'établissement, de la didactique de chaque discipline et de ses pratiques pédagogiques spécifiques au sein de la classe, en assurant un continuum de progression entre les niveaux et les cycles, tout au long de la scolarité. Il doit également faire l'objet dans certains de ses aspects, d'une formation et d'un temps dédiés.

Un état des lieux de l'oral dans le paysage scolaire n'existe qu'inégalement aujourd'hui. Réaliser un saut qualitatif concernant son enseignement en France réclame de connaître précisément d'où l'on part afin d'établir en concertation des objectifs sur plusieurs années dont la réalisation pourra être évaluée. Multiplier les approches et les échelles aidera à rendre compte d'une réalité riche où des initiatives locales dues à certains enseignants ou encore à certains projets d'établissement restent injustement méconnues. Un état des lieux par discipline et par niveau scolaire, de l'école maternelle au lycée est évidemment nécessaire. Il devra être complété au sein de chaque académie par un état des lieux à

l'échelle de chaque établissement. De cette façon, les bonnes pratiques pourront être connues, analysées et mutualisées de façon systématique. D'ores et déjà, des faits saillants apparaissent qui suggèrent des atouts et des points de vigilance.

Enseigner l'oral de manière progressive et diversifiée selon les cycles et les niveaux d'enseignement

Des pratiques fondatrices à l'école maternelle et primaire

Pour faire de façon la plus sûre de l'oral un levier d'égalité des chances, c'est dès le plus jeune âge qu'il faut s'assurer de l'apprentissage des réflexes fondateurs pour la suite. La mise en jeu de l'oral en maternelle et à l'école primaire est souvent vécue sous forme d'interactions entre pairs et/ou avec la maîtresse ou le maître et laisse souvent des « souvenirs heureux »³. Cet atout est d'autant plus appréciable que les habitudes corporelles, respiratoires et vocales se mettent en place dès la petite enfance⁴. L'enseignant peut raconter des histoires ou des fables en incarnant vocalement les différents personnages. Ce moment d'éveil aux possibilités de la voix peut être décisif dans le développement de la sensibilité et de l'intelligence orale de l'enfant⁵. À l'école primaire, c'est progressivement l'élève qui pourra s'essayer à une telle interprétation ou encore, une fois le poème su, jouer des silences et des variations d'intensité vocale. Dès les premières années se créent les habitudes profondes où s'enracinent les capacités mais aussi, si l'on n'y prend garde et par inertie, les obstacles phonologiques, psychologiques et linguistiques. Il est par conséquent primordial que l'enfant, dès son plus jeune âge, soit encouragé à explorer la voix, à prendre la parole, à trouver les mots, à vaincre sa timidité. Les parents comme les professeurs des écoles sont évidemment partie prenante de cet apprentissage fondamental.

³ On pourra lire en annexe à ce sujet le témoignage d'Anne-Gabrielle Barbélivien, professeure d'école stagiaire, recueilli dans le cadre de la mission (21 mai 2019). (p.39)

⁴ Jorge Parente, qui donne des formations sur le corps et la voix dans le monde entier et collabore parfois avec des enseignants de la petite enfance, note : « *Des jeux de rythme, engageant les pieds et les mains, l'ancrage par de petites explorations de la sensation d'équilibre sont fréquemment pratiqués et pourraient paraître anodins. Ils mettent déjà en jeu l'essentiel. Comme des variations autour d'une chanson, en accompagnant d'une gestuelle qui mimera les verbes d'action, autant d'occasions pour affirmer une future verticalité enracinée et une coordination corporelle propice et pérenne, en même temps que la relation à l'espace et aux autres.* » Entretien avec Jorge Parente, recueilli dans le cadre de la mission (29 mai 2019).

⁵ Léonie Simaga, comédienne, sociétaire de la Comédie française de 2007 à 2016. (Entretien mené dans le cadre de la mission (6 mai 2019).

Extrait des « *Pratiques pédagogiques et performances des élèves : langues et pratiques de la langue écrite* », Maryse Bianco, CNESCO, 2015

Résumé

Les différences sociales, le langage et la lecture

La réussite scolaire, puis professionnelle, est intimement liée à la maîtrise de la langue écrite. Des études longitudinales nombreuses ont montré que tous les secteurs du développement langagier, avant l'entrée à l'école primaire et tout au long de la scolarité, sont des précurseurs importants de la réussite en lecture. Ce pouvoir prédictif est aussi marqué par une très forte stabilité. En effet, les enfants en difficulté de lecture à un moment donné de leur scolarité présentaient déjà, dans leur grande majorité, des performances diminuées à des épreuves de langage oral plusieurs années auparavant (Catts et al., 2005, 2006). Cette continuité entre le langage oral et la lecture laisse entrevoir les conséquences prévisibles des troubles, mais aussi des simples retards de langage.

On sait aujourd'hui que le développement du langage est très fortement corrélé à l'appartenance socio-culturelle des familles et qu'entre 4 et 6 ans des écarts importants sont décelés en fonction du niveau de diplôme et/ou de la position sociale des parents. L'environnement social ne peut évidemment pas expliquer à lui seul les troubles du développement langagier mais il a une influence majeure sur sa qualité. Deux aspects essentiels se dégagent des recherches dans ce domaine :

- a) Les enfants vivant dans des familles culturellement et socialement défavorisées disposent d'un environnement moins favorable au développement du langage.

L'analyse de conversations familiales entre les parents et leurs enfants âgés de 7 mois à 3 ans montre que les parents de milieu favorisé parlent près de trois fois plus à leurs enfants en utilisant un langage plus riche et diversifié que les parents de milieu défavorisé. Leurs enfants font de même. En somme, plus les enfants sont exposés à un langage riche et abondant, meilleur est leur propre langage. Cet aspect quantitatif s'accompagne aussi d'un aspect qualitatif : les fonctions assignées au langage ne sont pas les mêmes selon les milieux sociaux et c'est évidemment les fonctions développées par les familles favorisées qui sont aussi celles attendues par l'école (Hart et Risley, 1999). L'environnement social peut donc être à la source de certains retards qui, s'ils paraissent bénins chez les très jeunes enfants, ont des effets cumulatifs susceptibles de devenir problématiques à mesure que les enfants grandissent et que les exigences scolaires et sociales augmentent.

- b) Les différences précoces ne s'atténuent pas avec le temps.

En l'absence d'intervention, ces différences ne se réduisent pas et ont même tendance à s'accroître (Catts et al., 2005 ; Le Normand et al., 2008, 2012).

Dispositifs d'enseignement et pratiques pédagogiques réduisant les difficultés d'adaptation scolaires.

Les écarts de performances liés à l'origine sociale et culturelle ne sont cependant pas une fatalité. En témoignent les résultats de nombreux pays participant aux évaluations internationales qui réussissent, mieux que la France, à réduire ces différences. La recherche le montre aussi et décrit quelques propriétés des dispositifs et des pratiques enseignantes favorables aux apprentissages des élèves les plus fragiles. En règle générale, les enfants fragiles et/ou issus de familles pauvres, apprennent mieux lorsque les dispositifs d'enseignement prévoient un enseignement compensatoire riche et intensif et lorsque les enseignants pratiquent une pédagogie explicite guidant plus fortement les élèves dans les apprentissages.

Réduire les différences grâce à l'enseignement explicite ?

L'efficacité de l'enseignement explicite et sa capacité à réduire les écarts entre les élèves font aujourd'hui assez largement consensus. L'enseignement explicite répond à un ensemble de principes qui ont été établis à partir de l'observation des pratiques et attitudes pédagogiques mises en œuvre par les enseignants efficaces, autrement dit, ceux qui font le plus progresser leurs élèves au cours d'une année scolaire. Ce type d'enseignement se caractérise par un ensemble de traits saillants.

L'enseignant endosse tout d'abord la responsabilité de réduire la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion. Pour cela, il affiche clairement l'objectif de la leçon et segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève. La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où sont abordées tour à tour chacune les habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même.

L'enseignant guide ensuite l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires. Il démontre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice ; il donne à voir son expertise en "pensant à haute voix" par exemple. Il s'assure aussi de la compréhension des élèves et suscite leur participation en cherchant à obtenir les réponses de chacun d'eux. Ce guidage consiste également à fournir des corrections et feed-back systématiques et à motiver la participation active de l'élève en organisant des discussions permettant la confrontation des points de vue et la construction collective des stratégies optimales. L'enseignant conduit donc les élèves à prendre progressivement en charge l'activité. En d'autres termes, les élèves et l'enseignant collaborent à la conquête de l'autonomie de ces derniers.

Enfin, la maîtrise d'une habileté cognitive complexe implique une intégration des mécanismes, intégration qui ne va pas sans une pratique répétée, par des exercices systématiques, par des révisions régulières et, bien entendu, par la sollicitation des notions apprises chaque fois que les activités scolaires l'exigent. Les dispositifs d'enseignement explicite fournissent donc aussi l'occasion de pratiques intensives des habiletés enseignées.

Contrairement à une idée répandue qui assimile l'enseignement explicite à une pédagogie mécaniste, l'enseignement explicite fait appel à l'attitude active et réflexive de l'élève tout en intégrant des principes de guidance par le maître ainsi que des principes d'entraînement nécessaires à l'acquisition de toute notion nouvelle par des novices. Cet enseignement est une pédagogie de l'interaction et de la réflexion qui nécessite l'engagement conjoint du maître et des élèves (Bianco, 2010 ; Bianco et Bressoux, 2009 ; Hattie, 2009).

Par ailleurs, les principes de l'enseignement explicite reposent sur une base empirique importante, et sont issus de l'observation de l'enseignement dispensé par les maîtres obtenant les meilleurs résultats et validés ensuite par de nombreuses expérimentations. Ils proviennent donc au départ de l'objectivation d'un savoir empirique élaboré par le contact répété de ces enseignants avec des situations d'enseignement. Les éléments structurants de cet enseignement entrent en résonance avec les découvertes de la psychologie cognitive qui ont apporté au cours des 50 dernières années, nombre de connaissances relatives aux mécanismes de l'apprentissage. Ces connaissances viennent donc étayer et aident à conceptualiser les connaissances procédurales et implicites issues de l'expérience. Elles conduisent notamment à distinguer les besoins d'un novice dans sa tentative de construire sa propre expertise, des modes de fonctionnement des experts (Bianco, 2015a ; Hattie, 2014 ; Kirschner et al., 2006).

« Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle »

Compétences langagières attendues à la fin de la maternelle

En éprouvant ses habiletés de communication et en découvrant leurs effets, l'enfant devient progressivement conscient de ses capacités langagières : autour de 4 ans, les enfants découvrent que les personnes pensent et ressentent. Ils commencent donc à agir sur autrui par le langage et à se représenter l'effet qu'une parole peut provoquer : ils peuvent alors comprendre qu'il faut expliquer et réexpliquer pour qu'un interlocuteur comprenne, et l'École doit les guider dans cette découverte. Ils commencent à poser de vraies questions, à saisir les plaisanteries et à en faire.

Dès lors que l'enfant dispose de cette capacité, l'enseignant doit adopter une posture d'écoute active dans l'échange pour conduire l'élève à dire ce qu'il veut dire. Il faut donc lui laisser le temps, ne pas le couper, ni terminer son propos à sa place, sans quoi, très vite, le très jeune élève s'adapte et se contente d'évoquer au lieu de dire, ou de dire ce qu'il croit que l'enseignant attend. En effet :

« Trente pour cent des élèves ne prennent pas la parole et la longueur moyenne des interventions des autres élèves est de 6 à 8 mots (Florin, 1991), bien loin de ce qui serait nécessaire pour construire les phrases complexes ou acquérir les compétences discursives, raconter, décrire, expliquer, etc., attendues en grande section par le programme (2015) pour l'école maternelle. »

Pierre Peroz, « Apprentissage du langage oral à l'école maternelle », in *Pratiques*, n°169-170, 2016.

La pédagogie du langage doit aider l'enfant à passer de la simple conversation ancrée dans l'action à un langage plus détaché du contexte ou évoquant des éléments absents de la situation. L'enrichissement du vocabulaire d'un élève consolide la réflexion, l'expression orale et la dimension écrite du langage. La quantité et la qualité de son vocabulaire faciliteront son entrée dans la lecture. La richesse du vocabulaire s'inscrit dans le cercle vertueux qu'initie la lecture : plus on a de vocabulaire, mieux on lit, et plus on lit, plus on enrichit son vocabulaire.

Le nombre de mots potentiellement connus par un individu, l'étendue des informations formelles et sémantiques associées à chaque mot, la maîtrise des structures syntaxiques formelles, les capacités à comprendre, à rappeler et à produire oralement des histoires, à effectuer des inférences, sont autant de capacités dont la construction débute à l'oral avant même l'entrée à l'école et qui favorisent la compréhension en lecture dès le cours préparatoire mais aussi plusieurs années après. Des difficultés précoces dans ce domaine ont des répercussions immédiates, mais aussi à plus long terme, sur les performances de compréhension en lecture¹⁴.

Les professeurs constatent chez les élèves l'utilisation plus ou moins élaborée des énoncés verbaux : des élèves utilisent des « mots phrases », juxtaposent deux mots pour se faire comprendre ; d'autres élaborent des phrases avec un groupe nominal simple et un groupe verbal simple ou dans des structures simples ; d'autres encore élaborent des phrases plus longues, parfois même des phrases complexes.

En fin de grande section, tous les élèves devraient :

- s'appuyer sur des verbes très fréquents (dire, faire, mettre, aller, prendre, avoir, être, etc.) et des pronoms pour s'exprimer ;
- s'emparer du vocabulaire travaillé en classe et l'utiliser à bon escient dans les tâches langagières ;
- corriger et reprendre leurs propos pour remplacer un mot par un autre, plus précis ;
- employer un vocabulaire usuel (vie quotidienne à l'école) suffisamment développé pour être précis dans leurs prises de parole et dans les activités ordinaires de la classe ;
- réutiliser dans un autre contexte les mots appris dans un certain contexte ;
- utiliser régulièrement des adjectifs et des adverbes pour spécifier leur propos ;
- s'interroger sur un mot dont on ignore le sens ;
- utiliser des connecteurs logiques et temporels.

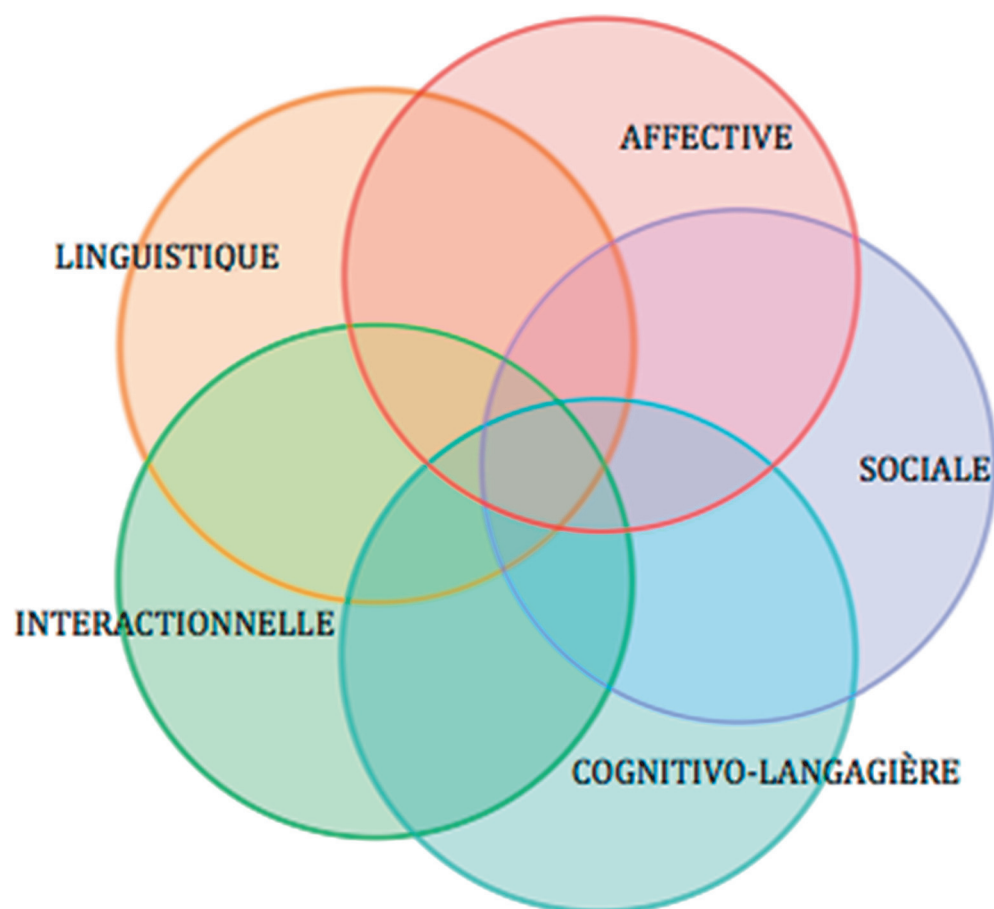
Le contexte scolaire offre naturellement de nombreuses situations de communication qui ont toutes un intérêt pour faire progresser les élèves dans l'acquisition des instruments du langage et de ses usages.

Ces occasions diverses de situations rituelles, de jeux, de conversations, permettront à l'élève de :

- ritualiser certaines paroles utilisées dans des occasions précises : l'accueil, l'appel, l'habillage, le rangement, la présentation des activités et la passation des consignes, les synthèses et les bilans, fournissent des moments propices à la mémorisation de mots et de structures syntaxiques ;
- entrer dans un vrai échange conversationnel avec l'adulte dans des activités où adulte et enfant(s) auront des rôles complémentaires qui les obligent à dire, à demander (jeux de construction, jeux de 7 familles, jeu de la marchande, etc.), à commenter, en utilisant un lexique spécifique précis ;
- entrer dans une communication par l'activité gestuelle (chansons à gestes), ou par l'activité entre pairs (un projet pour faire ensemble), dans le but d'utiliser, d'éprouver, son vocabulaire et ses habiletés en toute confiance.

Ces situations de communication permettront de servir de base à l'apprentissage de contextes linguistiques, puis de diversifier les contextes d'utilisation des mots ainsi découverts.

**« Les cinq dimensions de l'oral »
Sylvie Plane**



PRATIQUES DE L'ORAL DANS LA CLASSE	FONCTIONS - BUTS	TYPES D'ACTIVITÉS – SITUATIONS – DISPOSITIFS	CONDITIONS DE RÉUSSITE
La classe comme lieu de construction des savoirs L'oral pour apprendre 2. Approche discursive	• Verbalisations et interactions dans toutes les disciplines (participer à une tâche langagière collaborative). • D'un oral pratique vers un oral scriptural : pensée et langage (brouillage entre expérience de vie quotidienne et savoirs, entre activité et travail cognitif). • L'oral, la partie liée à la construction des séquences d'apprentissage : place de l'erreur, de la confrontation, de l'institutionnalisation (point d'attention).	Conduites discursives : Raconter, décrire, expliquer, justifier, argumenter ... et mini conduites langagières : catégoriser, caractériser, exposer, rapprocher, décomposer ... Vocabulaire : Deux types de vocabulaire à enseigner : • Le vocabulaire comme ressource pour construire le monde (on fait du vélo). • Le vocabulaire comme objet de connaissances à partir de l'expérience (comment fonctionne le vélo) pour aller vers le lexique des savoirs, vers des opérations cognitives.	• Qualité de la langue de l'enseignant : élocution, clarté / correction et niveau de langue / capacité à reformuler, expliquer les termes ou les situations. • Qualité de la langue des élèves. • Des échanges dans un cadre didactique institué : moments d'ouverture et de fermeture monologiques par l'enseignant / locuteurs autorisés / enseignant régulateur de la parole / capacité à faire parler tous les élèves / médiations pour soutenir le scénario pédagogique (reformulations, relances...). • Clarification des enjeux et des objectifs (élève, maître). • Parler sur et non parler de (parler la langue des savoirs). Vers des dialogues cognitifs. • Des objectifs à deux niveaux : discipline et oral (outil pour). • Pertinence et rôle de l'écrit par rapport à l'oral : l'écrit support de l'oral, l'oral support de l'écrit, transposition de l'un à l'autre. • Connaissances préalables et culture commune. • Mise en commun et institutionnalisation : revenir sur ce qu'on a fait pour construire les savoirs pour tous (« voilà ce qu'il fallait apprendre aujourd'hui »).

PRATIQUES DE L'ORAL DANS LA CLASSE	FONCTIONS - BUTS	TYPES D'ACTIVITÉS – SITUATIONS – DISPOSITIFS	CONDITIONS DE RÉUSSITE
L'oral comme objet d'apprentissage L'oral à apprendre 3. Approche intégrée	- Lieu de travail sur le langage et les discours. - Oral monogéré. - Oral polygéré.	Genres réglés : - Débat littéraire avec la trilogie : débat relié au réseau de lectures, débat qui arrive au milieu (débat interprétatif pour faire verbaliser ce qui n'est pas explicite dans les textes (inférence, états mentaux), carnet de lecteur qui étaye. - Débat en EMC - Délibération - Démonstration - Exposé - Récit oral - Dialogue - Interview - Enquête Oraux en classe : - Oraux publics en classe : des écrits à oraliser (lecture : travail sur la compréhension, travail sur l'expressivité (dire et redire, théâtraliser), expression théâtrale (saynètes, dialogues), - Situations de présentation organisées : compte- rendu de visite, de travaux, présentation de lectures.	- Identifier les genres oraux scolaires intégrés aux activités : où est l'oral dans une séquence ordinaire ? - Connaître les conditions pour que l'oral soit travaillé dans un groupe : une conversation continue, des interventions réparties, un degré d'engagement dans l'échange, des traces résultant des échanges (notes, matériel), des retours réflexifs sur cet oral. - La contextualisation de la situation : donner un nom aux genres travaillés, confier des rôles explicites aux élèves. - Le rôle de médiateur de l'enseignant (conduites d'étayage pour prendre en charge la difficulté : re-formulation, questionnement, relances, reprises, introduction de structures langagières élaborées). - Le lexique : connecteurs spécifiques au genre discursif. - La posture : gestuelle, articulation... - Des supports pour enregistrer permettant des analyses collectives de productions orales, des corrections, des modifications : s'écouter, s'évaluer, diffuser, publier. - Rendre visibles les apprentissages, permettre l'auto évaluation : traces résultant des échanges (notes, matériel), retours réflexifs sur cet oral.