



HAL
open science

LE PROJET SEMO (SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT MINIMALE DE L'ORAL)

Pascal Dupont, Dorothée Sales-Hitier

► **To cite this version:**

Pascal Dupont, Dorothée Sales-Hitier. LE PROJET SEMO (SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT MINIMALE DE L'ORAL). 2022. hal-03725156

HAL Id: hal-03725156

<https://hal.science/hal-03725156v1>

Preprint submitted on 15 Jul 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le projet SEMO

Séquence d'Enseignement
Minimale de l'Oral

Pascal Dupont & Dorothée Sales-Hitier

Université Toulouse 2 Jean-Jaurès
juillet 2022

Pascal DUPONT, Dorothée SALES-HITIER

LE PROJET SEMO

SÉQUENCE D'ENSEIGNEMENT MINIMALE DE L'ORAL

Résumé : La nécessité d'enseigner l'oral est largement admise depuis une vingtaine d'années, cependant les travaux portant sur la conscience disciplinaire des élèves montrent que ces derniers n'identifient pas encore l'oral comme un objet d'étude à part entière. C'est pourquoi, à la suite des travaux pionniers sur les séquences didactiques, il demeure essentiel de poursuivre une réflexion sur des modalités possibles de son opérationnalisation effective. Cette contribution, présente la première année de recherche (2019-2020) du projet de Séquences d'Enseignement Minimales de l'Oral (SEMO) en cycle 3 qui a pour objectif d'implémenter une nouvelle génération de séquences didactiques. Plus spécifiquement, la conception de SEMO vise à répondre à des questions professionnelles des enseignants en s'appuyant sur le concept de genre scolaire disciplinaire et en intégrant la dimension évaluative des situations d'enseignement.

Mots-clés : séquence d'enseignement minimale de l'oral (SEMO), didactique de l'oral, genre scolaire disciplinaire, évaluation intégrative, développement professionnel

Abstract: The need to teach the oral language has been widely accepted for twenty years, however studies on students' disciplinary awareness show that they do not yet identify the oral language as an object of study in its own right. This is why, following the pioneering work on didactic sequences, it remains essential to pursue reflection on the possible modalities of its effective operationalization. This paper presents the first year of research (2019 - 2020) of the Minimum Oral Teaching Sequences (MOTS) project in cycle 3, which aims to implement a new generation of didactic sequences. More specifically, the design of SEMO aims to answer teachers' professional questions by relying on the concept of disciplinary school genre and by integrating the evaluative dimension of teaching situations.

Key words: Minimum Oral Teaching Sequences (MOTS), disciplinary school genre, oral language didactic, integrative assessment, professional development

INTRODUCTION

Maintenant que la possibilité et la nécessité d'enseigner l'oral sont largement admises tant du point de vue de la recherche, des institutions que de celui des professionnels, reste encore à implanter son enseignement durablement dans les classes (Gagnon, De Pietro, et Fisher, 2017 ; Sénéchal, 2017). L'enseignement de l'oral demeure une gageure pour nombre d'enseignants... ou une question secondaire qui n'apparaît pas comme primordiale, le langage oral faisant partie du quotidien de la classe.

Malgré une volonté institutionnelle affirmée, l'absence de traditions pédagogiques de son enseignement en dehors de l'école maternelle a nuï à la systématisation de son apprentissage. Les travaux portant sur la conscience disciplinaire des élèves de fin d'école primaire (Cohen-Azria, Lahanier-Reuter et Reuter, 2013) montrent d'ailleurs que ces derniers n'identifient pas l'oral comme un objet d'étude. Aussi reste-t-il important de cerner et d'analyser les empêchements à son enracinement afin de dégager des modalités de son opérationnalisation effective.

Dans la présente contribution, nous présentons la première année du projet de recherche (2019-2020) de Séquence d'Enseignement Minimale de l'Oral (SEMO) en cycle 3 qui a pour objectif, à la suite des travaux pionniers sur le dispositif *séquence didactique* (Dolz et Schneuwly, 1996/2016 ; Lafontaine, 2001), d'implémenter une nouvelle génération de séquences didactiques pour répondre à certaines limites de la faisabilité des démarches proposées comme leur aspect chronophage, les questions de progression, de compréhension, les connaissances sur les genres ou encore les ressources et activités mobilisées (Dolz, Silva-Hardmeyer, 2020). Cette nouvelle génération de séquence vise à répondre à des questions professionnelles des enseignants en s'appuyant sur le concept de genre scolaire disciplinaire et en intégrant la dimension évaluative des situations d'enseignement et d'apprentissage. Ces séquences ont été élaborées dans le cadre d'une recherche collaborative avec huit enseignants de cycle 3. Le travail d'élaboration de ces séquences se poursuit actuellement avec deux circonscriptions d'écoles élémentaires et un collège du secondaire. Elles se déploient chacune en quatre étapes : acculturation, enjeux, régulation, intégration. Pour les mettre en œuvre, le dispositif inclut des ressources et des outils pour les enseignants et pour les élèves dont un carnet de bord qui les outille aux différentes étapes de la séquence. Elles sont conduites tout au long d'une année scolaire afin d'organiser une progression des apprentissages. Après avoir exposé ce qui fait consensus quant à l'enseignement de l'oral et pointé des freins à son enracinement dans les classes qui restent encore à davantage investiguer, cet article présentera les axes de la conception des SEMO ainsi que leur déclinaison concrète qui a été mises en œuvre dans des classes de cycle 3.

1. DEUX CONSTATS QUI FONT CONSENSUS

En préalable, il est utile de rappeler deux constats qui font aujourd’hui consensus. Le premier est la légitimation d’un enseignement explicite de l’oral dans l’espace francophone s’appuyant sur des avancées didactiques significatives qui devraient être à même d’asseoir son statut de contenu d’enseignement au même titre que les autres sous-domaines de la discipline français. Le second porte sur une difficulté persistante à démêler les différentes dimensions sociale, identitaire, réflexive, enseignable, etc. de ce que recouvre le « continent oral » (Dupont et Grandaty, 2020) et à prendre pleinement en compte un certain nombre de questions professionnelles inhérentes à cet enseignement auxquelles les enseignants doivent faire face.

1.1. La légitimation de l’enseignement de l’oral et une pluralité des orientations didactiques

Sur le premier point en France, du point de vue institutionnel, différentes strates de textes successifs font désormais une place importante à l’oral le légitimant aux yeux des acteurs du système éducatif et clarifiant peu à peu les objectifs de son enseignement explicite : des programmes pour l’école primaire (2002/2008/2015, programmes consolidés en 2020), à la définition d’un socle commun de connaissances, de compétences et de culture (2006/2015)¹, à un cahier des charges de la formation des maîtres (2007/2013)² dont une compétence commune renvoie à la maîtrise de la langue française à des fins de communication. Ces textes mettent l’accent sur la distinction entre l’oral pour apprendre et un oral public à apprendre, la détermination d’objets d’apprentissage (conduites discursives, genres oraux, etc.), une typologie des situations dans lesquelles l’oral est sollicité. Ils pointent également la question de l’expertise professionnelle des enseignants qui ont à créer et à gérer des situations d’enseignement de l’oral. En ce début de siècle, l’oral prend également une part plus importante dans les certifications scolaires avec la mise en place d’une épreuve orale du brevet en 2018 et un grand oral du Bac dont la première mise en œuvre est prévue pour 2021.

Ces évolutions institutionnelles sont dues en grande partie aux avancées didactiques de ces trente dernières années. Depuis la naissance de la didactique de l’oral à la fin des années quatre-vingt-dix (Schneuwly, 1996), de nombreuses propositions didactiques ont vu le jour pour passer de simples pratiques de communication tendant à une naturalisation de l’oral à son enseignement explicite. Ces propositions se sont orientées dans deux directions complémentaires (Nonnon, 2016) :

¹ À compter de 2011, la maîtrise des sept compétences du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (D.N.B).

² Un nouveau référentiel (2019) intitulé « Former aux métiers du professorat et de l’éducation au 21^{ème} siècle » est en cours de validation par le ministère. La compétence commune 7 renvoie à la maîtrise de la langue française à des fins de communication.

un enseignement dit « autonome », la séquence didactique portant sur les genres formels (Dolz et Schneuwly, 1998/2016 ; Dolz, Schneuwly, Noverraz, 2001) et un enseignement dit « intégré », les interactions verbales dans les différentes activités de la classe (Grandaty et Turco, 2001 ; Garcia-Debanc et Plane, 2004). Au-delà de la diversité de ces stratégies didactiques, il est possible de dégager les visées générales communes qui les sous-tendent. Les pratiques orales conditionnent l'acquisition de compétences langagières spécifiques : apprendre à mieux pratiquer et connaître le fonctionnement de la langue, de la communication, des genres discursifs en situation de réception ou de production. C'est bien la construction de savoirs langagiers et disciplinaires qui est visée dans des séquences conçues a priori, identifiées dans l'emploi du temps, et fortement finalisées par les enjeux d'une prise de parole publique.

En outre, l'enseignement de l'oral est un moyen de lutter contre les inégalités, car comme l'indique Lahire (2019) dans l'incipit d'*Enfances de classe* : « Les enfants vivent au même moment dans la même société, mais pas dans le même monde ». À ce titre, Bautier (2016) rappelle que la place prépondérante prise par l'oral est susceptible d'accroître les inégalités scolaires, parfois à l'insu même des enseignants, d'où la nécessité de prendre en compte la culture et les modes d'apprendre de l'école. Pourtant la question des difficultés à l'oral n'a pas fait encore en didactique du français l'objet d'un investissement comparable à celui des échecs dans l'apprentissage de la lecture.

Ainsi, si aujourd'hui l'oral apparaît clairement comme enseignable et comme une nécessité, il reste sans doute à prendre davantage en compte didactiquement les freins à son enseignement dans les classes.

1.2. Le « continent oral » et les questions professionnelles qu'il pose

Ainsi, relativement au second point qui fait consensus, on ne peut que constater que l'enseignement de l'oral reste le parent pauvre de l'enseignement du français (Sénéchal et Dolz, 2019). De nombreux numéros de revue publiés en 2016 (*Repères* n°54 ; *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation* n°36, *Le Français Aujourd'hui* n°195) et les ouvrages *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* de l'AIRDF en 2017 ainsi que *Pratiques et outils d'enseignement de l'oral en contexte francophone* en 2020, s'en font l'écho. Bien que la part consacrée à l'enseignement de la langue constitue la majeure partie de l'enseignement du français dans la semaine à l'école élémentaire³ (Elalouf, Péret et Gourdet, 2017), celle d'un travail explicite sur l'oral continue d'être minorée. Aussi, puisque des contenus et des démarches d'enseignement sont à disposition depuis plusieurs années, il importe aujourd'hui de ne plus ignorer les empêchements de leur diffusion dans la culture

³ En France, la discipline français représente la moitié de l'horaire total d'enseignement -12 heures sur 24 heures - en cycle 2 (élèves de 6 à 8 ans), et 42% de l'horaire total d'enseignement en cycle 3 (élèves de 9 à 12 ans).

professionnelle des enseignants, ni non plus d'ignorer les obstacles auxquels ils ont à faire face dans leur quotidien qu'on ne saurait mettre uniquement sur le compte d'un manque de formation. Ces questions sont à prendre à bras le corps par les didacticiens afin de dépasser des discours de déploration qui continueraient à circuler en boucle. Les écueils à surmonter sont de plusieurs ordres.

D'une part, il s'agit que les enseignants puissent élucider de ce que recouvre le « continent oral », à savoir démêler l'intrication des différentes fonctions de l'oral dans la classe qui excède les limites de la discipline française : fonctions sociales et identitaires, de régulation des activités cognitives, ou spécifiquement de développement des compétences langagières. Cette désintrication tient au découpage de moments clairement identifiables dans le continuum langagier de la classe. Sans visibilité dans ce continuum, il est extrêmement difficile, pour les élèves, de distinguer des moments où l'enseignant favorise les interactions permettant aux élèves d'apprendre ; et des moments dans lesquels l'enseignant entraîne les élèves ou focalise leur attention sur des contenus d'enseignement : conduites discursives, genres oraux en tant que formes intégrant des dimensions linguistiques et multimodales de communication.

D'autre part, cette clarification de la perception du « continent oral » est à lier à la nécessité de prendre au sérieux les contraintes auxquelles les enseignants sont assujettis dans leur pratique ordinaire. La viabilité des différentes propositions didactiques en dépend. En premier lieu, la contrainte du temps. L'introduction d'enseignements explicites récents de l'oral public appelle un réaménagement de la matrice disciplinaire du français pour lui faire de la place dans l'emploi du temps alors que la prégnance des fondamentaux autour du binôme lire-écrire freine cette évolution. L'oral s'appuyant sur des contenus thématiques disciplinaires, le découpage de l'emploi du temps selon les disciplines scolaires peut également faire écran à l'identification d'objets d'enseignement de l'oral spécifiques. Une seconde contrainte tient aux modalités de travail. À l'oral, il ne peut y avoir de travail individuel dans la mesure où toute activité de production suppose une activité de réception engageant le groupe classe, obligatoirement active, et non différable. L'enseignant doit trouver les moyens à la fois de mobiliser collectivement l'ensemble des élèves de la classe et d'organiser les apprentissages pour que ce temps collectif puisse être utile à chacun. Une troisième contrainte est la prise de risque que l'enseignant doit prendre dans les situations d'oral où l'imprévisibilité est de règle. Cela suppose, pour la réduire, de dégager des principes de régularité que les élèves pourront s'approprier.

De plus, les enseignants sont confrontés à la question complexe de l'évaluation car instituer l'oral comme objet scolaire légitime implique une exigence d'évaluation explicite, sur le plan institutionnel comme sur celui du travail en classe. Cette évaluation des élèves, n'est pas à lier uniquement aux performances de production mais aussi à la compréhension, à l'appropriation de pratiques, à la gestion d'outils langagiers en fonction de buts touchant à des dimensions culturelles,

discursives et linguistiques ce dont ne peuvent rendre compte les grilles d'évaluation exhaustive de type développemental construites en amont et externes aux activités de la classe. Elle nécessite une clarification des enjeux de l'activité orale ne se cantonnant pas à de simples mises en œuvre de pratiques mais orientant l'enseignement et les apprentissages selon une dialectique entre *un oral travaillé* – dans des situations permettant de mobiliser des compétences orales pour réaliser une tâche - *et un oral enseigné* – dans des situations pointant explicitement des contenus ciblés d'enseignement de l'oral évaluables - (Dupont et Grandaty, 2020). Ces deux modalités d'orientation des pratiques de classe permettent une conscientisation des contenus d'apprentissages, des compétences visées et des tâches à effectuer (Sales-Hitier et Dupont, 2020). Cette dialectique donne aux enseignants un puissant moyen de différencier les situations de communication en classe. Elle permet de fonder une norme interne aux séances pour mesurer leurs progrès en fonction de critères dicibles.

L'ensemble de ces éclaircissements sur les fonctions de l'oral et ses enjeux, le découpage du continuum langagier de la classe, les contraintes professionnelles liées à sa nature ont été intégrés à la réflexion sur la conception des nouvelles séquences didactiques.

2. LES AXES DE LA CONCEPTION DES SÉQUENCES MINIMALES D'ENSEIGNEMENT DE L'ORAL

Les constats qui viennent d'être évoqués, issus des travaux didactiques des dernières années, permettent de baliser un champ de problématiques. Cependant en rester à la diffusion d'études scientifiques et de résultats probants n'a manifestement pas suffi à assurer la place de l'enseignement de l'oral dans la discipline français. Cette modalité de diffusion des savoirs laisse en effet l'initiative aux seuls enseignants de s'en emparer pour construire leur pratique et de trouver des solutions aux obstacles concrets de mise en œuvre qu'ils peuvent rencontrer. La conception des SEMO s'appuie sur le modèle didactique des genres scolaires disciplinaires (Dupont, 2019) qui se propose de dépasser le clivage entre les deux orientations majeures de l'enseignement de l'oral, « autonome » versus « intégré » en mettant en œuvre l'apprentissage des contenus d'enseignement de l'oral clairement définis dans les disciplines scolaires pour nourrir les échanges à partir de connaissances partagées, favoriser la construction d'une culture commune aux élèves, de poser des enjeux diversifiés à la prise de parole publique.

Elle vise à développer à partir du un dispositif articulant des outils. Nous considérons que la délégation d'outils est un facteur essentiel de transformation des pratiques d'enseignement et des modalités d'apprentissage. Leur matérialité, leurs usages et discours afférents concrétisent la construction d'espaces de significations et d'actions inscrites dans un cadre spatio-temporel.

Dans le domaine de l'enseignement de l'oral, cette approche appelle une nouvelle génération de travaux didactiques poursuivant la clarification du « contenu oral », apportant des éléments de réponses aux empêchements des enseignants et ne négligeant pas les problématiques d'évaluation et de progression. En clair, il s'agit que les nouvelles propositions didactiques incluent davantage les pratiques des enseignants et les contraintes de leur travail ordinaire. C'est pourquoi, la conception des SEMO se déploie selon trois axes : épistémologique, praxéologique et didactique.

2.1 L'axe épistémologique : justifier la proposition épistémologique des genres scolaires disciplinaires

Le premier axe de la conception des SEMO est épistémologique. Les propositions didactiques pour enseigner l'oral se sont constituées autour de deux orientations majeures, l'une proposant un enseignement « autonome » de l'oral à partir de genres formels, l'autre un enseignement « intégré » de l'oral, centré sur les interactions scolaires. Si on doit à ces deux pôles le développement de l'enseignement de l'oral dans les classes, ils n'ont cependant permis que partiellement à l'implanter solidement, dans la tradition scolaire. La conception de séquences « autonomes » a amené à minorer le contenu thématique en privilégiant la dimension linguistique au risque d'une artificialité des situations. L'enseignement « intégré » de l'oral nécessite une grande expertise des enseignants et a pu conduire à une dilution de l'enseignement de l'oral dans les activités scolaires sans qu'il soit perçu lui-même en tant que contenu disciplinaire.

Une lecture des programmes français et de nombreux pays francophones montre que les genres ont pris une place importante comme formes organisatrices des enseignements de l'oral (Sales-Cordeiro et Vrydaghs, 2016). Leur mise en œuvre est préconisée dans de nombreuses disciplines. Ce lien étroit entre genre et disciplines scolaires tient au fait que la notion de genre envisage conjointement activité et fonctionnement langagier : toute activité humaine produit ses propres formes de langage, les genres de discours nécessaires à l'intercompréhension des locuteurs « s'il nous fallait créer pour la première fois dans l'échange chacun de nos énonces, cet échange serait impossible » (Bakhtine, 1984 : 285).

Les liens entre genres et disciplines impliquent que les productions langagières et leurs enjeux ne peuvent être que très diversifiés selon l'âge des élèves et les contenus d'enseignement abordés. Parler de genre scolaire disciplinaire, c'est passer d'une pratique sociale à la conscientisation de tâches scolaires, à l'élaboration de leurs significations et à la construction de savoirs dans un domaine disciplinaire spécifique. Les genres oraux ne sont pas monolithiques : débattre d'un sujet de société, de l'interprétation d'une œuvre artistique, ou bien encore d'une question scientifique ne mobilise pas les mêmes connaissances de la part des élèves, ne relèvent pas des mêmes enjeux — trancher des intérêts divergents, traiter de savoirs

partiels, justifier des hypothèses, etc. – et n’engagent pas les mêmes compétences orales. Cette dimension disciplinaire oriente l’activité, établit la construction d’une culture commune au groupe classe, et requiert l’acquisition d’éléments linguistiques spécifiques. Les genres scolaires disciplinaires sont alors à considérer comme des lieux d’intervention didactique identifiés par l’enseignant en tant qu’espace de travail dans lequel il peut mettre en scène des apprentissages.

2.2. L’axe praxéologique : répondre à des questions professionnelles pour rendre effectif un enseignement de l’oral

D’un point de vue praxéologique, la proposition épistémologique de genre scolaire disciplinaire ne conduit pas, à proprement parler, à élaborer des séquences didactiques a priori qui seraient trop nombreuses s’il s’agissait de décliner chacun des genres dans toutes les disciplines scolaires enseignées. Son intérêt réside dans la conciliation entre des pratiques ordinaires déjà-là – l’enseignement des différentes disciplines scolaires - et la mise en œuvre effective d’un enseignement de l’oral en fournissant des repères aux enseignants afin qu’ils puissent élémentariser des contenus sous la forme de connaissances sur les genres et de compétences linguistiques et discursives, et évaluer l’oral. Ces repères ont pour fonction, non pas de modeler des pratiques mais de les contextualiser. Ils sont de deux ordres : des principes généraux qui tendent à répondre aux questions professionnelles des enseignants et l’identification des facteurs à prendre en compte dans les séquences d’enseignement.

Une enquête préliminaire à la recherche collaborative auprès de jeunes enseignants débutants révèle que les principaux points d’achoppement relatif à l’enseignement de l’oral concernent le temps (ajout de séquences dans l’emploi du temps ou séquences trop longues), la gestion des interactions (faire parler tous les élèves, poser des enjeux), les unités d’enseignement (contenus oraux et disciplinaires), l’évaluation (trop exhaustive ou trop limitée). Ces points d’achoppement sont concordant avec les analyses déjà effectuées de l’activité enseignante et des aléas liés au présent concret du travail en classe (Nonnon, 2016), ou de la nécessité d’outiller le travail des enseignants (Sénéchal, 2020).

Partant de là, la conception des SEMO s’appuie sur quatre principes pour élaborer des séquences d’enseignement :

Le temps d’enseignement étant contraint, les séquences sont courtes (« minimales ») et le contenu thématique nourri par les connaissances disciplinaires afin de faciliter l’intégration des séquences à l’emploi du temps de la classe.

La séquence s’actualise dans un dispositif (Schneuwly et Dolz, 2009) organisant temporellement des ressources et des outils et les mettant en scène.

Les contenus d’enseignement élémentarisés portent à la fois sur des connaissances, celles des genres oraux⁴ et sur les compétences identifiées comme

⁴ Comme le débat, l’exposé, la lecture publique, l’interview, l’audio-guide, le tutoriel, etc.

essentielles pour le genre enseigné afin que les élèves conscientisent leurs apprentissages et les capitalisent.

L'évaluation porte uniquement sur les apprentissages effectués, connus des élèves. Elle croise plusieurs modalités d'observation instrumentées de pratiques expertes et de pratiques de pairs, donnant lieu à des bilans collectifs ou individuels et la formulation de conseils.

Ces principes généraux de conception se déclinent spécifiquement pour chaque genre afin de limiter la labilité des séquences d'enseignement :

La visée du genre et son objet pour donner un but à la prise de parole publique en s'appuyant sur une culture commune : par exemple, interviewer un sportif pour établir les règles d'un sport collectif.

Les possibilités données aux élèves d'occuper différentes places dans les échanges et de se familiariser avec différentes opérations cognitivo- langagières (réfuter, reformuler, acquiescer, etc.) et conduites langagières (questionner, décrire, récapituler, etc.).

Les ressources et outils qui outillent les élèves aux différentes étapes de la séquence.

Les écrits de travail collectifs (affichages pour mettre en mémoire, exemplier, bilans) ou individuels (fiche d'observation, journal de bord des activités) venant étayer la réflexivité et l'institutionnalisation des savoirs.

Ces repères ont vocation à apporter des réponses concrètes aux contraintes institutionnelles, temporelles et matérielles auxquelles ont à faire face les enseignants.

2.3. L'axe didactique : rendre visible l'enseignement de l'oral et permettre aux élèves de conscientiser leurs apprentissages

Si les axes épistémologiques et praxéologiques donnent à l'enseignant des instruments pour ajuster et soutenir le contrat didactique d'un enseignement explicite de l'oral, il est nécessaire également de le clarifier pour les élèves. Il serait bien hypothétique de penser que les normes, les formes d'interactions, les moyens linguistiques, etc. peuvent être maîtrisés uniquement de manière incidente lors de pratiques de communication orale. Cela nécessite un travail de mise en discours et le basculement vers un oral scriptural (Lahire, 1993). Donner aux élèves les moyens de développer ces capacités suppose la conscientisation des outils langagiers employés, de leur prise en main et de leur gestion en fonction de buts et de situations. C'est pourquoi le projet SEMO accorde une place centrale à l'évaluation au même titre que la tâche, la gestion du temps et les interactions verbales. Il s'agit d'une part de donner de la valeur et du sens aux productions langagières des élèves et de marquer une évolution de leurs compétences ; et d'autre part, de construire une norme interne à l'activité en fonction des apprentissages effectivement conduits. Cette évaluation intégrative, au sens où elle est complètement partie prenante de la mise en

œuvre des activités de la classe, est destinée à favoriser le processus d'appropriation par les élèves de leurs apprentissages. Elle s'incarne matériellement dans un carnet de bord individuel. Le tableau suivant fait une synthèse des enjeux, en termes d'enseignement, d'apprentissage et de conduite de classe de ce modèle d'évaluation en lien avec une déclinaison de ses valeurs :

Valeurs	Enseignement	Apprentissage
Conscientiser les progrès	Construire une progression	Programmation de plusieurs séquences pour capitaliser des connaissances et réinvestir des compétences
Clarifier le contrat didactique	Se focaliser sur les connaissances et compétences en cours de construction	Organisation de chaque séquence autour d'un progrès limité sans viser l'exhaustivité des critères d'évaluation
Valoriser la diversité	Observer et donner de la valeur aux productions langagières des élèves	Conservation des productions intermédiaires des élèves pour en faire des ressources collectives
Accompagner tous les élèves	Associer les élèves à l'évaluation de la progression de leur expertise	Mise en place d'un carnet de bord comprenant des écrits réflexifs et des conseils de l'enseignant
Favoriser l'inscription sociale des productions	Ajuster la représentation de l'activité à l'effectuation des tâches prescrites	Observation de pratiques sociales expertes pour identifier les connaissances et compétences à acquérir
Travailler avec les autres	Encourager la prise de risque	Diversification des rôles tenus par les élèves (production, compréhension, observation) et des modalités de travail (individuelles, en groupe, collectives)

Tableau 1 : Une évaluation intégrative au service des apprentissages des élèves. Source : Auteurs.

Le carnet de bord est propre à chaque élève et l'accompagne tout au long de l'année. Il n'est pas évalué en lui-même mais porte les traces des réflexions individuelles et collectives ainsi que des conseils de l'enseignant. Il participe à la visibilité pour les élèves des apprentissages en indiquant les critères de réussite des productions langagières et en leur permettant de mettre en mots leurs connaissances et des indicateurs de progrès. Il est constitué d'un ensemble de fiches qui jalonnent le parcours d'apprentissage de la séquence dans l'ordre suivant :

- La fiche d'observation de la pratique experte du genre oral enseigné instrumentée en concordance avec les compétences qui seront privilégiées dans la séquence. Cette

fiche est suivie d'une fiche outil sur le genre considéré constituée collectivement à partir des remarques de l'ensemble de la classe. (Annexe 1).

- La fiche d'observation de la première production d'un pair portant sur deux compétences sélectionnées, complétée par des conseils rédigés à l'issue de l'observation. L'élève formule ensuite à son tour un avis sur sa propre production (ses impressions, ce qu'il a appris, et des points d'amélioration que l'élève se fixe lui-même). (Annexe 2).

- La fiche d'observation de la production finale porte quant à elle sur des indicateurs de progrès constatables. Cette fiche est à nouveau complétée éventuellement par des conseils ou bien les auditeurs peuvent faire état de leur satisfaction. En fin de séquence, l'élève fait un bilan personnel. Il est amené à s'exprimer sur ce que lui a apporté ce travail. L'enseignant, à partir de ses observations, rédige un bref bilan de réussite. (Annexe 3)

Cet ensemble de fiches types demeure identique d'une séquence à l'autre durant toute l'année scolaire. Elles sont reconfigurées pour chacun des genres enseignés afin de cibler des compétences des programmes et des indicateurs spécifiques déterminés à l'aide des repères⁵ annuels de progression et des attendus⁶ de fin d'année du cycle 3. Ces écrits réflexifs conduisent les élèves à réélaborer en savoirs appris les conduites de discours tenues et à assurer un suivi conscientisé de leurs apprentissages.

3. L'IMPLEMENTATION DE SEMO

La première année de recherche du projet SEMO (2019-2020) a consisté à élaborer selon les trois axes définis précédemment la conception de séquences. Ce premier temps de la recherche, impliquant huit classes⁷ de cycle 3, a pris place dans le début d'une recherche doctorale⁸. Il s'est agi d'élémentariser des contenus d'enseignement et de les programmer sur une année scolaire, de définir un dispositif reproductible, et de créer les ressources supportant les tâches langagières. À cette fin, un mur collaboratif (Padlet) a été mis en place afin de faciliter les échanges entre enseignants et garder une trace des ressources utilisées ou créées, des aménagement des séquences (ajout de séances par exemple), de récits de moment de classe (réussites ou difficultés rencontrées). La collecte de ces premières données sera utilisée dans une deuxième étape de la recherche pour ajuster les séquences et en concevoir de nouvelles.

⁵ <https://eduscol.education.fr/document/14020/download>

⁶ <https://eduscol.education.fr/document/13996/download>

⁷ Classes prises en charge par quatre enseignants débutants et quatre enseignants chevronnés.

⁸ Thèse de doctorat de Dorothée Sales-Hitier : *Le genre comme outil, comment le « designer » pour des élèves de l'école primaire*. <http://www.theses.fr/s221128>. Cette recherche porte plus particulièrement sur les formes d'appropriation de la SEMO par les enseignants et la conscientisation des apprentissages par les élèves.

3.1 Élémentariser et programmer et des contenus d'enseignement

Comme pour tout enseignement, enseigner l'oral implique trois conditions : la détermination de contenus d'enseignement, leur élémentarisation, et leur organisation temporelle. Les contenus d'enseignement des séquences d'enseignement minimales de l'oral s'appuient sur les programmes scolaires français. Ils portent sur les genres scolaires disciplinaires les plus représentés dans les programmes du cycle 3⁹ et sur les quatre grandes familles de compétences définies dans les repères annuels de progression du langage oral pour le cycle¹⁰. Dans le carnet de bord des élèves, ces compétences sont référées à des pratiques observables qui sont des indicateurs tangibles de réussite pour les élèves. Chaque séquence est ainsi organisée autour d'un progrès circonscrit : des connaissances sur un genre et ses enjeux dans une discipline, deux compétences identifiées en relation avec le genre considéré, des indicateurs de progrès linguistiques et discursifs dont les élèves peuvent se saisir pour guider et améliorer leurs productions orales (Annexe 4).

La programmation de SEMO tient compte du découpage en cinq périodes des enseignements à l'école élémentaire française. La première période (septembre/octobre) ne comprend pas d'enseignements explicites à proprement dire. C'est un temps pendant lequel l'enseignant crée un environnement sécurisant. Des activités ritualisées sont mises en place pour établir un climat de confiance dans la classe et que les élèves osent prendre la parole. Les quatre périodes suivantes de l'année scolaire sont chacune consacrées à l'enseignement de quatre genres dans quatre disciplines différentes pour renouveler les enjeux des prises de parole selon des problématiques disciplinaires.



Figure 1 : Programmation des enseignements et progression des apprentissages des élèves. Source : Auteurs.

⁹ Exposé, interview, lecture à d'autres, débat.

¹⁰ Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu ; Parler en prenant en compte son auditoire ; Participer à des échanges dans des situations diverses ; Adopter une attitude critique par rapport à son propos.

Le carnet de bord constitue le fil rouge de cette programmation pour les élèves.

3.2 Définir un dispositif reproductible

Le dispositif se déroule de façon identique d'une séquence à l'autre afin que les situations d'enseignement conservent une homologie suffisante pour que les élèves puissent s'orienter et transférer d'une séquence à l'autre les connaissances et compétences en cours de construction.

Il se décline en quatre étapes.

L'étape 1 est une étape d'acculturation : Elle a pour objectif un apport de connaissances sur le genre enseigné à partir de l'observation de vidéos de pratiques sociales expertes. Cette observation est instrumentée par les programmes et les repères annuels de progression. Elle permet le repérage des compétences que les élèves auront à mettre en œuvre, de noter des façons de dire et de faire et de recenser des éléments linguistiques et discursifs utilisés. Cette observation, d'abord réalisée individuellement, donne lieu ensuite à la construction d'une trace mémoire collective pour la classe.

L'étape 2 fixe l'enjeu de la prise de parole publique : L'enseignant présente aux élèves l'enjeu de la situation de communication en lien avec la discipline scolaire : interviewer un sportif pour connaître les règles d'un sport, faire un exposé sur un personnage historique en se demandant quelles traces il a laissé aujourd'hui, etc.

La classe travaille en îlot (groupes de cinq à six élèves) sur des dossiers documentaires différents pour acquérir des connaissances sur un sujet et en devenir les spécialistes pour la classe. Ils préparent leur prise de parole à l'aide des critères de production retenus dans l'étape 1. Ces premières productions orales sont observées par des pairs afin de travailler également la compréhension orale. Certaines sont filmées par l'enseignant afin de constituer des ressources pour la classe lors de leur visionnage. Un bilan personnel est écrit par chacun des élèves dans son carnet de bord sur ce qu'il pense avoir réussi dans sa production et ce sur quoi il pourra encore progresser.

L'étape 3 est une étape de régulation : Des productions orales de la séance 2 sont sélectionnées par l'enseignant en accord avec les élèves. Elles sont visionnées et des échanges ont lieu pour repérer les indicateurs de réussite déjà pris en compte et des points qui demeurent à être améliorés en fonction des compétences travaillées. Des ateliers différenciés sont mis en place pour améliorer la production orale de chacun des élèves en fonction de leur production à l'étape 2.

L'étape 4 est une étape d'intégration des connaissances et compétences travaillées au cours de la séquence : Les élèves reprennent la production orale réalisée à l'étape 2. Ces productions sont observées par les pairs. L'élève relit son carnet de bord comprenant les connaissances et compétences, les indicateurs de progrès, son

propre bilan. Il rédige un bilan final personnel des apprentissages réalisés lors de la séquence. L'enseignant rédige à son tour un bilan des réussites de l'élève.

Les quatre étapes du dispositif

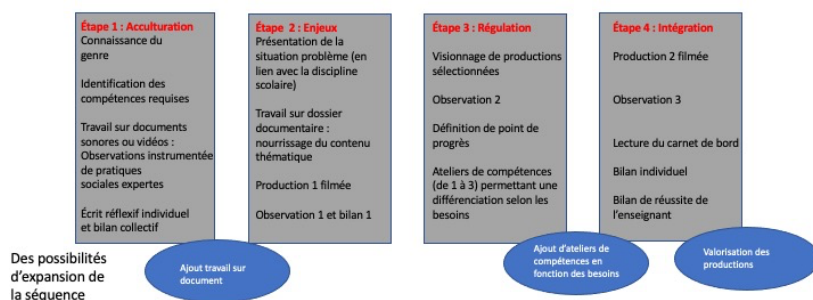


Figure 2 : Les quatre étapes du dispositif de la séquence d'enseignement minimale de l'oral (SEMO). Source : Auteurs

Ces quatre étapes peuvent être expansées en allongeant le temps de travail sur document à l'étape 2, en ajoutant des ateliers pour approfondir des compétences spécifiques ou en les reprenant pour s'entraîner, en valorisant les productions par la réalisation d'un document sonore ou visuel ou encore par une prestation devant un autre public que le public classe.

3.3 Les ressources du dispositif

Des ressources à destination des enseignants et des élèves ont été élaborés. Pour les enseignants, il s'est agi de rédiger un document explicatif du projet, des déroulés possibles de séances, des fiches descriptives des genres, des indicateurs linguistiques ou discursifs, des fiches d'observations flottantes des productions des élèves. Pour les élèves, une réflexion a été engagée sur la matérialisation du carnet de bord et sur la constitution des textes des dossiers documentaires venant nourrir les enjeux de la prise de parole.

Le dispositif matérialise également les connaissances et compétences dans les ressources qui sont délégués aux élèves dans la mesure où ils s'en emparent pour les gérer en fonction de but précis et que ceux-ci leur permettent de coconstruire des significations.

- Les documents vidéo de pratiques sociales pour établir de premières représentations des genres : conférences d'experts scientifiques, corpus d'émissions radiophoniques et audiovisuelles ; concours de lecture à haute voix sur la scène de la Comédie Française.

- Les vidéos des productions des élèves qui deviennent à leur tour des ressources pour la classe en tant que pratiques scolaires.
- Les affiches reprenant les caractéristiques de chacun des genres à compléter au fur et à mesure par les écrits réflexifs des élèves qui témoignent des normes de réussite en cours de construction.
- Le carnet de bord permettant aux enseignants de cibler l'attention des élèves sur des éléments significatifs et de repérer leurs effets en fonction de contenus d'enseignement.

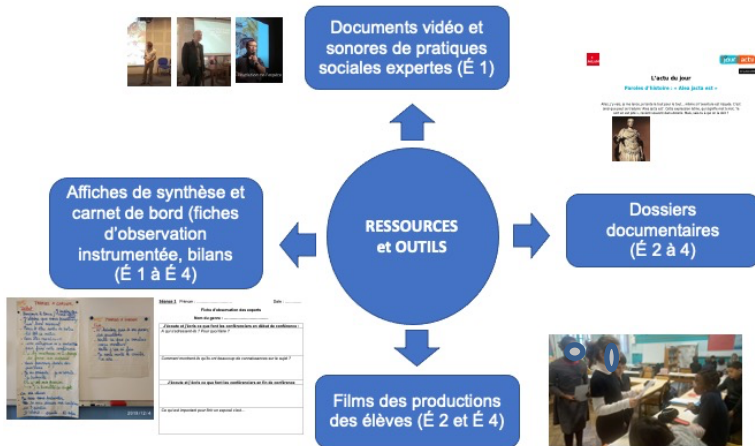


Figure 3 : Les ressources et outils dans le dispositif de la séquence d'enseignement minimale de l'oral (SEMO). Source : Auteurs

CONCLUSION

Cette première année de recherche du projet SEMO a permis selon les trois axes épistémologique, pragmatique et didactique, d'établir avec les enseignants la documentation et une programmation complète sur une année. Celle-ci permet de ne pas considérer à chaque fois les élèves comme « des débutants » mais de s'appuyer sur une capitalisation des connaissances et l'affermissement, au fur et à mesure, de leurs compétences. L'évaluation intégrative est un moyen de conscientiser les apprentissages et de fonder une mesure de progrès des pratiques de chaque élève. Ces genres, une fois enseignés, pourront être à nouveau reconfigurés dans d'autres disciplines afin de faire varier les enjeux des prises de paroles publiques dans le cadre d'une programmation de cycle.

Les démarches d'enseignement ne peuvent être imposées ou décrétées. Pour qu'elles puissent être acceptées et diffusées, il faut que les enseignants soient convaincus du bénéfice qu'ils peuvent en retirer dans leurs enseignements et pour les élèves. Le projet SEMO a été éligible pour la période 2021-2024 à un LéA

(Lieux d'éducation Associés¹¹) comprenant deux circonscriptions d'écoles élémentaires et un collège du secondaire. Ce nouvel échelon de recherche aura pour objectif de confronter les choix didactiques de la conception de ces séquences à l'épreuve des contraintes de la pratique et d'en asseoir la validité des points de vue des prescriptions institutionnelles, de la recherche en didactique du français, de la progression des compétences orales des élèves et du développement professionnel des enseignants.

Pascal DUPONT, Dorothée SALES-HITIER

UMR Éducation, Formation, Travail, Savoirs

Université Toulouse 2, Jean Jaurès – INSPÉ TOP

¹¹ Les Lieux d'éducation associés à l'IFÉ (LéA) sont des dispositifs de recherche-développement-formation collaboratifs. Ils articulent quatre entités : des lieux d'éducation (écoles, établissements, réseaux...) porteurs d'un questionnement, des unités de recherche, des structures de formation, et les institutions dont ils dépendent. <http://ife.ens-lyon.fr/lea>

Bibliographie

- Bakhtine, M. M. (1984 [1920-1974]). *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.
- Bautier, É. (2016). Et si l'oral permettait de réduire les inégalités ? Les dossiers des sciences de l'Éducation, 36, 109-129.
- Cohen-Azria, C., Lahanier-Reuter, D. et Reuter Y. (dir.). (2013). *Conscience disciplinaire. Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire*. Rennes : PUR, coll. Paideia.
- De Pietro, J.-F., Fisher, C. et Gagnon, R. (dir.). (2017). Introduction. Dans J.-F. de Pietro, C. Fisher, et R. Gagnon (Eds.), *L'oral aujourd'hui : perspectives* (p. 11-40). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Dolz, J. et Silva-Hardmeyer, C. (2020). Le dispositif Séquence didactique pour enseigner les genres oraux – bilan des recherches et perspectives, *Recherches*, 73, 21-34.
- Dolz, J., Noverraz, M. et Schneuwly, B. (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Bruxelles : De Boeck.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998/2016). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF.
- Dupont, P. et Grandaty, M. (2020). Le débat : perception par l'enseignant en formation initiale de l'objet travaillé et de l'objet enseigné., *Recherches*, 73, 153-172.
- Dupont, P. (2019). Vitaliser l'enseignement de l'oral : la séquence didactique du genre scolaire disciplinaire. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (43-68). Côte St-Luc : Éditions Peisaj. Repéré à : <https://app.box.com/s/zrtkjsinaq6osc62heygj2b9vc29tou8>.
- Dupont, P., et Grandaty, M. (coord.). (2016). *L'oral à l'école. Qu'apprend-on ? Et Comment ?* Repères, 54.
- Dupont, P., et Grandaty, M. (2016). De la dichotomie oral enseigné/oral pour apprendre à la dialectique oral travaillé-oral enseigné. *Repères*, 54, 7-16.
- Dupont P. (2016). L'épistémologie du concept de genre et ses conséquences praxéologiques en didactique de l'oral. *Repères*, 54, 141-166
- Elalouf, M.-L., Péret, C. et Gourdet, P. (2017). Les pratiques d'enseignement de la grammaire en France. Quels liens entre formation, utilisation des manuels et pratiques effectives ? Dans E. Bulea Bronckart et R. Gagnon (dir.), *Former à l'enseignement de la grammaire* (p. 45-67). Ville-neuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Garcia-Debanc, C. et Plane, S. (2004). *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* Paris : Hatier pédagogie

- Grandaty, M. et Turco, G. (dir.). (2001). *L'oral dans la classe : discours, métadiscours, interactions verbales et construction des savoirs à l'école*. Paris : INRP.
- Grandaty, M. et Lafontaine, L. (coord.). (2016). *L'enseignement de l'oral à l'école, Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 36.
- Lafontaine, L. (2001). « *Élaboration d'un modèle didactique de la production orale en classe de français langue maternelle au secondaire* ». Thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal, 354 p.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- Lahire B. (dir.). (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil,
- Nonnon, E. (2016). 40 ans de discours sur l'enseignement de l'oral : la didactique face à ses questions. *Pratiques*, 169-170.
- Sales-Cordeiro, G. et Vrydaghs, D. (Dir.). (2016). *Statuts des genres en didactique du français*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Sales-Hitier, D. et Dupont, P. (2020). L'exposé : entre forme scolaire et oral enseigné ?, *Recherches*, 73, 113-129.
- Schneuwly, B. (1996/1997). Vers une didactique du français oral ? *Enjeux*, 39/40, 3-11.
- Schneuwly, B et Dolz, J. (Dir.) (2009). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Sénéchal, K. (2017). Quels obstacles à la mise en oeuvre de séquences didactiques destinées à l'enseignement de l'oral ? Dans J-F. de Pietro, C. Fisher & R. Gagnon (Dir.), *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* (p. 177-199). Namur : Presses universitaires de Namur.
- Sénéchal, K. et Dolz-Mestre, J. (2019). Vitalité didactique et enseignement de l'oral. Dans K. Sénéchal, C. Dumais et R. Bergeron (dir.), *Didactique de l'oral : de la recherche à la classe, de la classe à la recherche* (p. 19-41). Côte St-Luc : Éditions Peisaj.
- Repéré à : <https://app.box.com/s/dtf0heeq2kbqsj4zev3mce0ng43n8pjy>.
- Sénéchal, K. (2020). De la pertinence de considérer les représentations des praticiens dans la formation à l'enseignement de l'oral. Dans P. Dupont (dir.), *Pratiques et outils de formation de l'enseignement de l'oral en contexte francophone* (p. 23-36). Toulouse : Les Presses Universitaires du Midi.

Annexe 1 - La lecture à d'autres en Éducation Morale et Civique- Étape 1

Étape 1 Prénom: [redacted] Date: 12/10/20

Fiche d'observation des lecteurs « experts »

Visionnage de la lecture d'Alexandre

Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?

Il bouge les mains, fait des gestes.
 Il change de voix.
 Il mémorise le texte et le dit en regardant le public.
 Il parle fort. Il se met dans la peau du personnage.

Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?

Je ressens de la joie.

Visionnage de la lecture de Philémon

Que fait-il pour m'aider à comprendre sa lecture ?

Il bouge la tête. Il met l'intonation, les émotions change sa voix. On dirait que c'est lui le personnage.
 Il utilise plusieurs voix. Système de la lecture.

Qu'est-ce que je ressens en l'écoutant ?

Je ressens de la joie.

Étape 1 Prénom: [redacted] Date: 12/11/20

Fiche-outil sur le genre lecture à d'autres

④ A quoi ça sert de faire une lecture à d'autres ?

Ça sert à améliorer notre lecture et à avoir le plaisir de lire.

④ Dans quel but et pour qui fait-on une lecture à d'autres ?

On fait une lecture à d'autres pour les faire partager, profiter de notre lecture. Communiquer.

④ Pour être compris quand on fait une lecture à d'autres, il faut...

Mettre de l'intonation, bien articuler, faire vivre le texte, se mettre dans la peau du personnage.

④ Pour garder l'attention des auditeurs, on peut...

Parler très fort, mettre beaucoup d'intonation, se mettre dans la peau du personnage, rythmer le texte, faire des gestes.

Annexe 2 - La lecture à d'autres en Éducation Morale et Civique – Étapes 2 et 3

Revoir la vidéo :
 des impressions sur mon travail : Je pense que c'est bien et que je devrais plus articuler.

Qu'ai-je appris : j'ai appris à bien faire une lecture à d'autres.

Que puis-je améliorer : Je dois plus articuler et peut-être parler un peu plus fort.

ok!

Étape 3 Mon prénom: [redacted] Date: [redacted]

Fiche de la 2^{ème} observation du genre lecture à d'autres

Observe sur la vidéo comment tes camarades lisent leur texte et comment ils s'adressent aux auditeurs.

Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans leur lecture	Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans leur lecture
<p>Ils parlent fort, ils regardent le public, ils articulent, ils mettent le ton, ils rythment la lecture.</p>	<p>Je trouve qu'ils parlent un peu trop vite. Il faudrait regarder un peu plus le public et parler un peu plus fort.</p>
<p>Je leur conseille de : rythmer la lecture, parler moins vite et de parler un peu plus fort.</p>	

Annexe 3 - La lecture à d'autres en Éducation Morale et Civique – Étape 4

03/12/2020
Date: Jeudi 3 décembre

Étape 4 Mon prénom
J'observe (prénom de l'élève)

Fiche d'observation finale du genre lecture à d'autres

Observe comment ton camarade a progressé dans la lecture de son texte.

Ce qui m'a aidé à « être embarqué » dans la lecture	Ce qui m'a gêné pour « être embarqué » dans la lecture
Belle regard de l'élève elle mais le ton et l'intonation est bien	Non elle était floue. et!

Je te conseille encore de : de parler un tout petit peu plus fort et non d'autre sinon, bravo!

Autre: Non.

Bilan de lecture 2

1) Mes impressions sur mon travail: Je pense que j'ai progressé et je suis fier de mon travail. Je pourrais encore m'améliorer en relisant le texte. Je suis fier de moi.

2) Le que j'ai appris: J'ai appris à faire une lecture à d'autres et à faire toutes les choses pour faire une lecture à d'autres.

3) Quand je redeviens à l'école j'aimerais: Je lire à ma famille, je faire quand je reviens à l'école pour encore m'améliorer. Car ça sert à s'exprimer à plein de choses et c'est très agréable à faire une lecture à d'autres (à la classe). Je remercie la classe de m'avoir écouté.

Bravo pour ton investissement dans ce travail!

Langage oral : Bilan des lectures à d'autres

Réussites Très bonne lecture. Tu articules très bien et tu es parfaitement dans la peau du personnage. Tu prends le temps et c'est bien !	Conseils pour améliorer ton oral Continuer à bien préparer sa lecture.
---	--

Annexe 4 – Indicateurs de progrès

Chaque SEMO est organisée autour d'un progrès circonscrit :

Connaissances sur le genre exposé
Comprendre que l'exposé sert à faire connaître des choses : c'est augmenter les connaissances des auditeurs sur un thème sur lequel on est expert
Comprendre qu'on fait un exposé pour décrire/expliciter un sujet sur lequel on est expert
Comprendre que les auditeurs doivent avoir saisi la thématique abordée lorsque l'exposé est terminé.

- Des connaissances sur un genre
- Deux compétences identifiées
- Des indicateurs de progrès

Compétence 1 pour faire un exposé : organiser et structurer le contenu de l'exposé
L'élève s'est présenté
L'élève a fait une introduction
L'élève a annoncé un plan
L'élève a fourni des informations pertinentes sur le sujet
L'élève a respecté son plan et a utilisé des marqueurs de temps pour structurer son exposé
L'élève a fait une conclusion

Compétence 2 pour faire un exposé : utiliser des techniques pour attirer l'attention de l'auditeur
L'élève a pris en compte les auditeurs en les regardant
L'élève a retenu l'attention des auditeurs en s'adressant directement à eux
L'élève a posé des questions pour expliquer les passages plus compliqués de son exposé