

Promouvoir l'oral dans la langue première



Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine

Pistes didactiques

3

Promouvoir l'oral dans la langue première

Basil Schader

Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo

Dragana Dimitrijević et Gordana Nikolić

Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine

Pistes didactiques

3

Série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* (« enseignement LCO » en Suisse ; « ELCO » en France) ; *Pistes didactiques 3*.

Éditée par le centre IPE (International Projects in Education) de la Haute école pédagogique de Zurich.



Directeur du projet : Basil Schader

Auteurs : Basil Schader, Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo.

Rédaction de la partie LCO : Dragana Dimitrijević et Gordana Nikolić

Essais réalisés par les enseignants :

Nexhat Maloku, Zurich (LCO albanais)
Hüsniye Göktaş, Zurich (LCO turc)
Dragana Dimitrijević et
Gordana Nikolić, Zurich (LCO serbe)
Elisa Aeschmann-Ferreira et
Raquel Rocha (LCO portugais)
Hazir Mehmeti, Vienne
Rifat Hamiti, Düsseldorf

Illustrations, concept visuel général et réalisation : Barbara Müller, Erlenbach

Traduction : D^{re} Cécile Beer

Consultante pour la version française : Sylvie Boutard Conoscenti, enseignante LCO français et coordinatrice pour le canton de Zurich

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* a bénéficié du soutien de l'Office fédéral de la culture (OFC).



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Eidgenössisches Departement des Innern EDI
Bundesamt für Kultur BAK

Ce projet a été en partie financé grâce au soutien de la Commission européenne.
Le contenu de cette publication n'engage que ses contributeurs ; la Commission ne saurait être tenue pour responsable d'une utilisation ultérieure des contenus présentés.



Lifelong
Learning
Programme

Le genre masculin est utilisé dans tous les ouvrages de la série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* sans aucune discrimination et dans le seul but d'alléger le texte.

Table des matières

Avant-propos à la série : Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine	6
---	---

Introduction

1 Qu'est-ce que « l'oral » ?	8
2 La promotion de l'oral et sa signification pour l'enseignement LCO	8
3 Objectifs et structure de ce livret	10
4 Trois aspects fondamentaux de la didactique actuelle de l'oral	12
5 Échange et coopération avec les cours ordinaires	14

I Partie I : S'entraîner à l'écoute ; suggestions pour une utilisation créative de la langue

1 S'entraîner à l'écoute, cinq exercices pour différencier des sons	16
2 « Anna a dit... »	18
3 « Je vois quelque chose que tu ne vois pas »	19
4 « Trouve quelqu'un qui... »	20
5 « La chaise brûlante »	21
6 Comptines et rimes ; poèmes et poésie	22
7 Virelangues, jeux de langage	23
8 Jeux de rôles simples	24

II Partie II : Se comporter de manière appropriée dans les conversations et les discussions – à deux et en groupe

9 Établir et pratiquer des règles de conversation	28
10 Se préparer à une conversation	30
11 <i>Think – Pair – Share</i> : méthode alternative pour préparer une discussion en groupe	31

12	Se référer aux interventions des autres	32
13	Donner un feedback	33
14	Prendre un rôle en charge lors d'une discussion	34
15	Prendre en charge la modération d'une discussion	35
16	Planification d'une discussion	36
17	Cercle de narration	37
18	Discuter et argumenter ensemble	38
19	Mener des entretiens pédagogiques	39
20	Philosopher ensemble	40
21	Préparer un sondage ou un entretien	41

III **Partie III : Raconter et jouer des expériences et des histoires**

22	Se préparer et s'entraîner à raconter	46
23	Raconter des histoires du quotidien	48
24	Raconter des histoires personnelles	49
25	Raconter de manière créative	50
26	Jouer des situations quasi réalistes, jeux de rôles sociaux	51
27	Jouer des situations fictives, mettre en scène des textes	52
28	Pièce de théâtre scolaire	53

IV **Partie IV : Présenter et faire un exposé**

29	S'exercer à lire à voix haute et à réciter	56
30	Se préparer à une présentation orale	58
31	Faire une présentation orale : exemple « bref exposé thématique »	60
32	Pour l'évaluation : le « rituel du flash »	61
	Bibliographie	62

Explications, abréviations

Langue première : Aussi appelée « langue maternelle » ou « langue de la famille » : c'est la langue qu'un enfant apprend en premier et qu'il parle à la maison. Certains enfants ont deux langues premières.

Langue scolaire : C'est la langue parlée à l'école dans le pays d'immigration. À cela peut s'ajouter le dialecte local utilisé dans l'environnement social.

Abréviations : E = élève
P = professeur, enseignant

Légende

Concernant les informations relatives à l'organisation, au niveau et au temps requis pour les suggestions d'activités :



TI = Travail individuel



TB = Travail en binôme



PG = Petit groupe



CE = Classe entière

JE-9^e années

Activité appropriée pour les années à
(p. ex. 2^e – 4^e années).
Attention : ce classement peut varier en fonction
des connaissances préalables de chaque élève !
(JE = Jardin d'enfants/école maternelle)

10-15 min

Temps approximatif requis, p. ex. 20 minutes
(donnée approximative, à définir par l'enseignant
en fonction du niveau et des connaissances préa-
lables de la classe.)

Avant-propos à la série : *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine*

L'enseignement de la langue et de la culture d'origine (enseignement LCO ou ELCO)¹ ou enseignement de la langue maternelle, appelé « Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) » en Autriche et en Allemagne, et « Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur » (HSK) en Suisse alémanique, joue un rôle important dans le développement linguistique et identitaire des élèves. Il contribue également au maintien du plurilinguisme comme valeur personnelle et ressource sociale. La recherche et les directives-cadres telles que les recommandations du Conseil de l'Europe R (82)18 et R (98)6 attestent depuis longtemps de cette prise de conscience. Cependant, comparé à l'enseignement ordinaire, ce type d'enseignement se déroule encore souvent dans des conditions difficiles. Différentes raisons, énumérées ci-après, expliquent ce phénomène.

- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine demeure fragile tant sur le plan institutionnel que financier dans de nombreux pays. En Suisse, la rémunération des enseignants LCO est le plus souvent à la charge du pays d'origine ou des parents.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est généralement mal relié à l'enseignement ordinaire, les contacts et les collaborations entre enseignants étant souvent très peu développés.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est réduit la plupart du temps à deux heures par semaine, au détriment d'un travail progressif et continu.
- L'enseignement de la langue et de la culture d'origine est généralement facultatif et les élèves ne sont pas très assidus.
- En règle générale, l'enseignement de la langue et de la culture d'origine a lieu dans des classes à plusieurs niveaux, fréquentées par des élèves de la 1^{re} à la 9^e année ce qui requiert, de la part des enseignants, de grandes compétences en différenciation interne et en didactique.

¹ On privilégiera dans la série l'appellation « enseignement LCO », qui est celle retenue par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP) ainsi que par le « Plan d'études général pour les cours de langue et de culture d'origine (LCO) » du canton de Zurich. En France, on emploie également l'abréviation ELCO pour « Enseignements de langue et de culture d'origine », voir le site du ministère de l'Éducation nationale : <https://eduscol.education.fr/cid52131/enseignements-de-langue-et-de-culture-d-origine-elco.html>. (Toutes les notes sont de la traductrice.)

- Dans l'enseignement de la langue et de la culture d'origine, l'hétérogénéité des classes du point de vue des compétences linguistiques est également un élément crucial à prendre en compte. Tandis que les uns ont acquis au sein de leur famille de bonnes compétences dans le dialecte ou la variante standard de leur langue première (langue maternelle), les autres s'expriment uniquement en dialecte. Pour de nombreux élèves issus de la deuxième ou troisième génération, la langue locale (par ex. l'allemand) est devenue la langue dominante, alors qu'ils ne maîtrisent la langue première que dans sa variante dialectale, exclusivement à l'oral et pour des sujets de la vie quotidienne, avec un vocabulaire limité.

- Les enseignants de langue et de culture d'origine, qui ont pourtant suivi en règle générale une bonne formation de base dans leur pays d'origine, ne sont toutefois pas du tout préparés à la réalité et à la spécificité de l'enseignement dans des classes à plusieurs niveaux, issues de l'immigration. Les possibilités de formation continue dans les pays d'immigration demeurent le plus souvent en nombre insuffisant.

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* soutient les enseignants de langue et de culture d'origine dans la tâche importante et exigeante qui est la leur, en vue de contribuer à l'amélioration de la qualité de ce type d'enseignement. Cette série vise à transmettre, d'une part, les principes et les contextes propres à la didactique et la pédagogie actuelles dans les pays d'immigration du nord et de l'ouest de l'Europe (voir le volume *Principes et Contextes*) et, d'autre part, des suggestions et des modèles concrets et orientés vers la pratique en classe dans les livrets Pistes didactiques. L'accent est mis sur la promotion des compétences linguistiques. Les pistes didactiques ont délibérément recours aux principes et méthodes auxquels les élèves sont habitués dans l'enseignement ordinaire et dans les manuels propres à celui-ci. L'enseignement de la langue et de la culture d'origine et l'enseignement ordinaire sont ainsi rapprochés de la façon la plus cohérente possible. Partant, les enseignants de langue et de culture d'origine se familiarisent avec les méthodes concrètes et les approches didactiques appliquées dans l'enseignement ordinaire des élèves. Ils bénéficient ainsi d'une part de formation continue et, espérons-le, renforcent leur statut en tant que partenaires égaux au sein d'un processus ayant pour objectif de former des élèves grandissant dans un contexte bilingue et biculturel.

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* a été publiée par le Centre des Projets Internationaux en Éducation (IPE) de la Haute école pédagogique de Zurich. Elle repose sur une collaboration étroite entre d'une part des spécialistes de nationalité suisse et de divers pays européens, et d'autre part des experts et enseignants de langue et de culture d'origine. De la sorte, les informations et approches didactiques transmises correspondent aux circonstances, besoins et possibilités réels de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine ; elles sont assurément fonctionnelles et orientées vers la pratique.

Introduction

1. Qu'est-ce que « l'oral » ?

Outre l'écrit, l'oral est le deuxième grand domaine d'utilisation de la langue (au sens strict, il s'agit même du premier, car dans l'histoire de l'humanité et dans celle de presque tous les individus, les techniques culturelles d'écriture et de lecture n'apparaissent qu'après une longue période de communication exclusivement orale).

L'oral comprend deux aspects, l'écoute et la parole, autrement dit une dimension réceptive (écouter/compréhension orale) et productive (parler/expression orale). Par conséquent, la promotion de l'écoute tient un rôle égal à celle de la parole, et tout aussi important, dans le développement des compétences communicatives.

Le travail de l'oral fonctionne selon ses propres règles sans être pour autant détaché du développement de l'écrit. Ces deux grands domaines sont liés l'un à l'autre, dans une dynamique que l'on pourrait qualifier de circulaire : ce qui a été pratiqué à l'oral sera bénéfique à l'écrit, et inversement, une langue écrite développée se répercutera sur la différenciation de l'expression orale.

Parmi les caractéristiques spécifiques à l'utilisation de la langue à l'oral, on dénombre les aspects suivants, qui sont également importants pour le travail scolaire.

- Dans les situations de communication orale, les interlocuteurs se trouvent généralement au même endroit, au même moment. Cela facilite l'usage d'un langage mimique et gestuel ainsi que de signaux non verbaux et situationnels (par ex. la référence à une personne située à proximité ou au ciel nuageux). Ces outils non verbaux contribuent à favoriser la compréhension, ce qui est utile et fonctionnel compte tenu du « caractère éphémère » de la communication orale. En revanche, il en va tout autrement dans les situations écrites où les étapes « d'écriture » et de « lecture » se déroulent à des moments différents et peuvent être réitérées par une révision et une relecture. (Les conversations téléphoniques ou les chats par écrit occupent une place particulière que nous n'aborderons pas ici.)

- D'un point de vue linguistique, la langue orale suit ses propres règles qui diffèrent de celles de l'écrit. Ainsi, les phrases incomplètes, les interruptions, les répétitions, les changements de langue ponctuels (par ex. de la langue première à la langue scolaire, ou de la variante standard au dialecte), les passages d'un sujet à un autre par association d'idées, etc. sont courants et nullement gênants dans la conversation quotidienne, sauf cas exceptionnels. Dans le cadre d'un oral « élaboré », comme lors d'un exposé à l'école, des normes plus strictes sont de rigueur, celles-ci s'apparentant alors davantage à l'écrit. Néanmoins, il serait tout à fait erroné d'exiger des élèves qu'ils parlent dans ce contexte comme si cela était « écrit ». Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille s'abstenir de situations d'entraînement où l'on pratique délibérément un style oral soigné dans des contextes motivants (représentation scénique, exposé, etc.).

2. La promotion de l'oral et sa signification pour l'enseignement LCO

L'oral joue un rôle essentiel dans l'enseignement des langues ; bien entendu, ce principe vaut aussi pour les cours LCO. Cette importance est d'emblée perceptible puisque la majeure partie de la communication en classe se déroule oralement (surtout pour les classes inférieures). Ainsi, les élèves désireux de participer activement pendant la leçon doivent, d'une part, être capables d'écouter et de comprendre et, d'autre part, disposer de diverses facultés productives dans le domaine de l'oral. La place prépondérante accordée à l'oral est également illustrée dans l'aperçu ci-après relatif aux capacités linguistiques et aux domaines de développement :

	Capacités réceptives	Capacités productives
Oral : capacités primaires, « innées »	écouter (compréhension orale)	parler
Écrit : techniques culturelles secondaires acquises	lire (compréhension écrite)	écrire

Les deux grands domaines de la communication orale et écrite s'accompagnent de l'acquisition de vocabulaire et de grammaire, celle-ci étant d'une part « naturelle » et incontrôlée, et d'autre part, encouragée et développée à l'école.

Le développement des techniques culturelles de lecture et d'écriture nécessite généralement des facultés développées en matière d'écoute et d'expression orale. À cet égard, la plupart des enfants ont de bonnes compétences lorsqu'ils entrent à l'école, du moins en ce qui concerne l'utilisation quotidienne de la langue. Il va de soi que l'enseignement des langues à l'école comporte néanmoins une large palette d'activités qui leur permet aussi d'approfondir leurs compétences dans le domaine de l'oral. Le chapitre 4a « Objectifs et champs de travail dans le domaine de l'oral » traite des points essentiels liés à ce sujet (didactique de la discussion, narration, présentation, etc.). Ces aspects sont également fondamentaux pour l'enseignement LCO et constituent la base du classement des propositions pédagogiques présentées dans la partie pratique de ce livret.

En outre, dans le cadre de l'enseignement LCO, la promotion de l'oral présente des particularités en matière de phonétique, de vocabulaire et de syntaxe, que nous aimerions aborder au préalable de manière plus spécifique. Cela s'explique par la coexistence de la langue standard avec des dialectes dans de nombreuses langues et par le fait que de nombreux élèves connaissent leur langue première presque uniquement dans la variante dialectale parlée à la maison. Or, l'enseignement LCO ayant notamment pour objectif l'introduction à la langue standard, il en résulte les tâches et domaines de travail mentionnés ci-dessous.

a) Introduction minutieuse aux phonèmes de la langue première

Il s'agit de la sensibilisation et de l'entraînement à l'écoute, en particulier aux sons de la langue standard qui sont éventuellement inconnus ou indifférenciés dans le dialecte. Par exemple, dans les langues slaves du sud, on distingue les sons ou phonèmes [tsch] et [tch] (comme dans le terme allemand *Hütchen* : « petit chapeau ») ; pour le premier on utilise « č », pour le second « c ». En albanais, on marque cette même différence à l'aide des graphèmes « ç » et « q ». Dans certains dialectes, cette distinction (qui est également difficile pour les étrangers) n'est guère ou pas du tout faite. Cela signifie que des exercices spécifiques d'écoute et d'expression orale sont ici nécessaires. Leur but est de sensibiliser l'oreille des enfants, car ces différences sont également pertinentes pour l'orthographe. Sans un entraînement approprié, les élèves commettraient sans cesse des erreurs dans leurs textes, en raison de cette absence de différenciation. (Un exemple tiré des cours d'allemand montre une orthographe fautive pour *Kese et *Medchen – au lieu de Käse (« fromage ») et Mädchen (« petite fille ») – chez les enfants qui n'ont pas enregistré la différence entre le son [ä] et le son long [e].) Les exercices de différenciation des sons (que la plupart des enfants connaissent déjà grâce aux cours ordinaires) sont facilement réalisables ; cf. les suggestions au n°1

de la partie pratique. Ils peuvent aisément s'intégrer à l'introduction des graphèmes correspondants, en première ou deuxième année.

b) Travail du vocabulaire

Les mots se situent sur un niveau linguistique supérieur aux phonèmes et aux graphèmes. Là encore, il peut y avoir de nombreuses différences entre la variante standard et les dialectes de la langue première, mais aussi entre ces derniers. Ces différences doivent être prises en compte et, si possible également visualisées sur une carte ; il s'agit là d'une opportunité précieuse pour réfléchir à la façon dont fonctionne une langue et découvrir la sienne sous toutes ses facettes. Bien entendu, les termes linguistiques doivent être introduits progressivement et avec précaution, puis utilisés. À cet effet, on pourra distribuer aux élèves un petit carnet dans lequel ils noteront des mots et des expressions avec lesquels ils formeront ensuite des phrases, d'abord à l'oral, puis éventuellement par écrit. Le travail sur le vocabulaire dont il s'agit ici représente un domaine important du développement linguistique dans les cours LCO, et il devrait être délibérément encouragé. La raison en est évidente : de nombreux enfants et jeunes grandissant en situation de migration ne maîtrisent leur langue première que de façon limitée, c'est-à-dire réduite au vocabulaire quotidien et domestique, à l'usage oral et au dialecte. Il n'est pas étonnant que beaucoup d'entre eux aient plus d'assurance dans la langue scolaire du pays d'immigration, puisqu'ils sont systématiquement encouragés à s'exprimer dans cette langue au quotidien. L'enseignement LCO représente une institution centrale (et pour les enfants issus de familles plus défavorisées sur le plan éducatif, presque la seule) lorsqu'il s'agit d'atteindre l'objectif important suivant : rendre la langue première disponible pour un usage plus sophistiqué. La communication orale – la compréhension et l'expression orales – joue ici un rôle dont l'importance ne sera jamais assez soulignée. Elle permet de découvrir et d'expérimenter de nouvelles facettes du langage, celles-ci étant généralement plus simples et moins impressionnantes que dans le domaine de l'écrit. Par conséquent, l'existence de dispositifs d'apprentissage réfléchis et bien planifiés dans le domaine de l'oral est également primordiale pour acquérir de bonnes compétences littérales dans la langue première.

c) Moyens d'expression plus larges et syntaxe

Un travail de vocabulaire limité aux simples mots serait insuffisant, sans les expressions précédemment mentionnées qui font logiquement partie du lexique de chaque langue. Elles doivent être apprises, pratiquées et appliquées à plusieurs reprises afin d'être intégrées au vocabulaire actif des élèves. D'un point de vue méthodologique, il est préférable que cette acquisition se fasse d'abord oralement, puis par écrit. Il en va de même pour les deux types de groupes de mots ou moyens d'expression répertoriés ci-dessous.

1. Les dénommés *chunks* (unités de sens), autrement dit des tournures ou des phrases types comme « J'aimerais... », « Puis-je s'il vous plaît... ? », « Pourriez-vous s'il vous plaît... ? », qui sont d'une grande utilité pour les situations de communication quotidiennes légèrement formelles. Les enfants doivent impérativement les connaître dans la variante standard de leur langue première pour être en mesure de les maîtriser. Les situations ludiques telles que les jeux de rôles représentent les entraînements les mieux adaptés.

2. En tant que moyens d'expression particulièrement utiles dans un contexte scolaire, les tournures les plus fréquentes doivent également être présentées et mises en œuvre dans des descriptions, discussions, petits exposés, etc. Le domaine de la « discussion » comprend pour sa part des moyens d'expression ou des éléments de phrase tels que : « À mon avis, il est vrai que ... », « Je ne partage pas ce point de vue... », « Je ne suis pas du tout/complètement d'accord avec cela », « En principe, c'est correct, mais ... », etc. Ceux-ci doivent d'abord être rassemblés avec l'aide des élèves. À cet effet, le recours à la langue scolaire peut s'avérer fort utile, car certaines des expressions sont déjà connues grâce aux cours ordinaires. Ensuite, il conviendra de consigner ces moyens d'expression par écrit et ils devront faire l'objet d'un entraînement approfondi. Dans le manuel *Principes et contextes*, on trouvera au chapitre 7B.4 des photographies de l'enseignement LCO d'espagnol à Londres, qui montrent la visualisation de moyens simples d'expression, apportant ainsi une contribution précieuse à l'élargissement des compétences dans la langue première. Dans la partie pratique de ce livret, la proposition n°12 montre comment des amorces de phrases données par la consigne peuvent aider les élèves à se référer les uns aux autres et renforcer ainsi la cohérence de la discussion.

Le niveau linguistique supérieur suivant – la grammaire et ses sous-domaines que sont la morphologie et la syntaxe – correspond à des exigences différentes selon la langue première et les divergences entre dialecte et langue standard. Ainsi, les élèves kosovars doivent apprendre, entre autres, la construction spéciale à l'infinitif dans la langue albanaise standard, les élèves slaves du sud se familiariser avec l'usage correct des cas dans la langue standard, etc. Pour acquérir durablement une langue, il est certain, selon un principe global de psychologie de l'apprentissage, que les élèves doivent d'abord comprendre ce qu'ils doivent apprendre (ce que favorise l'apprentissage par la découverte). Ils doivent ensuite appliquer et pratiquer ce savoir sous de multiples formes et phases. À cet égard,

l'oral joue un rôle important, notamment pour reconnaître et nommer, mais aussi en termes de pratiques et de formes d'application dialogiques et orientées vers l'action.

d) Transversalité entre la langue première et la langue seconde

Les élèves LCO ne connaissent et ne maîtrisent pas uniquement leur langue première, mais aussi la langue scolaire du pays où ils vivent. Souvent, ils se sentent même plus compétents dans cette dernière, ce qui n'est guère surprenant puisqu'ils l'utilisent au quotidien dans les cours ordinaires, comme mentionné ci-dessus. Pour promouvoir la langue première, objectif premier de l'enseignement LCO, il est impératif d'utiliser les ressources et compétences que de nombreux élèves possèdent déjà dans la langue scolaire. Il s'agit souvent d'un vocabulaire plus complet que celui de la langue première, ne se limitant pas aux sujets familiers et quotidiens. Ainsi, lorsqu'on travaille le vocabulaire dans la langue première, on peut s'aider de la langue scolaire dans laquelle certains termes ont été clarifiés et sont présents. Il n'est pas nécessaire de fournir de longues explications dans la langue première ; il s'agit juste d'indiquer le terme et de s'en servir pour le cours. Cela s'applique en particulier au vocabulaire scolaire, plus exigeant et essentiel pour une bonne maîtrise de la langue. Pour les moyens d'expression plus larges évoqués ci-dessus, on peut souvent s'appuyer sur la langue scolaire. Cette référence présente également un grand avantage pour remédier à la désagrégation problématique du vocabulaire dans la langue première et la langue scolaire (en général, les enfants maîtrisent le vocabulaire familier et quotidien dans la langue première, et le vocabulaire scolaire plus exigeant dans la langue de l'école). Plus largement, les ressources et connaissances acquises préalablement pendant les cours ordinaires peuvent et doivent être utilisées lors de l'étude de phénomènes grammaticaux ou pour l'enseignement de stratégies d'apprentissage (voir le livret 5 de cette série). Dans toutes ces situations, l'oral en tant que moyen de discussion et d'entraînement joue un rôle important lorsque l'on vise un approfondissement des compétences littérales. Son efficacité dépendra du temps et de l'attention que l'on aura consacré à l'acquisition et au développement des compétences orales.

3. Objectifs et structure de ce livret

Le présent livret est étroitement lié aux livrets didactiques 1 et 2 de la série *Matériel pour l'enseignement de la langue d'origine*. Alors que ceux-ci fournissent des suggestions pour promouvoir l'écrit et la lecture dans la langue première, le livret 3 traite du vaste domaine de l'oral. Comme on vient de le voir, cela com-

prend deux sous-aspects, à savoir l'écoute/la compréhension orale et l'expression orale. Contrairement à la lecture et à l'écrit, il ne s'agit pas ici de transmettre intégralement des techniques culturelles, mais d'approfondir des compétences quotidiennes dont presque tous les enfants du niveau préscolaire (jardin d'enfants/école maternelle) disposent déjà. La tâche de l'école consiste à développer ces compétences pour les rendre disponibles et fonctionnelles dans des contextes de plus en plus exigeants. Dans l'enseignement LCO, cela se passe en mettant l'accent sur la langue première, en particulier sa variante standard. Le chapitre 2d a montré que l'on peut établir des liens fructueux avec la langue scolaire.

Les propositions pédagogiques et suggestions didactiques du présent livret, destinées à aider les enseignants LCO dans leur important travail de promotion de l'oral, sont réparties en fonction des domaines suivants (au sein desquels, en principe, les dimensions productives et réceptives [parler et écouter] sont toujours prises en compte) :

- S'entraîner à l'écoute ; suggestions pour une utilisation créative de la langue
- Se comporter de manière appropriée dans les conversations et les discussions – à deux et en groupe
- Raconter et jouer des expériences et des histoires
- Présenter et faire un exposé

La deuxième partie, qui comporte 13 propositions pédagogiques, est particulièrement importante (« Se comporter de manière appropriée dans les conversations et les discussions – à deux et en groupe ») et pour cause : les capacités et les compétences dont il est question ici constituent pour l'essentiel le fondement de toute communication et requièrent donc un entraînement rigoureux.

L'ensemble des 32 propositions pédagogiques s'organise selon une présentation claire qui devrait faciliter la compréhension du déroulement proposé. Certaines suggestions sont précédées « d'indications » qui complètent la formulation des objectifs et fournissent de plus amples informations sur le contexte. Les rubriques « variantes » et « remarques » à la fin de certaines propositions comprennent des alternatives méthodologiques ainsi que des références à des aspects didactiques et méthodologiques spécifiques.

On trouvera aussi des indications et exercices dans d'autres livrets de la série *Pistes didactiques*, ce qui n'est pas surprenant compte tenu de l'importance de l'oral pour des sujets liés à l'écrit. Nous nous référons en particulier aux livrets et chapitres mentionnés ci-dessous.



*Livret 1
Promouvoir l'écrit dans la langue première*

Voir dans la partie pratique, entre autres, les indications données pour l'oral dans les exercices préparatoires, etc. aux chapitres 1, 2, 7.4, 14, 18, etc.



*Livret 2
Promouvoir l'oral dans la langue première*

Voir surtout les chapitres relatifs à la lecture à voix haute 1, 10, 11 et 16 dans la partie pratique.



*Livret 4
Promouvoir la compétence interculturelle*

La majorité des propositions pédagogiques contiennent d'importantes parties orales (conversations éclairantes, discussions factuelles, etc.).



*Livret 5
Transmettre des stratégies et des techniques d'apprentissage*

Ici les parties relatives à l'oral portent en particulier sur l'échange d'expériences avec différentes stratégies d'apprentissage.

Enfin, il convient de mentionner une particularité qui distingue le présent livret des autres volumes de la série : trois jeunes enseignants (Livia Huber, Annina Ruder, Flavio Ruffo) qui ont consacré, avec beaucoup d'engagement et d'énergie, leur travail de bachelor au thème de « Promouvoir l'oral dans la langue première » ont contribué de manière significative à ce projet. Avec le chef de projet et les rédacteurs responsables de la partie LCO (Dragana Dimitrijević et Gordana Nikolić), ils ont formé une équipe à la fois innovante dans sa composition, et productive dans ses méthodes de travail.

Des méthodes d'enseignement des langues comme *Sprachfenster*, *Sprachland*, *Sprachwelt Deutsch*, *Die Sprachstarken* et *Pipapo* ont constitué – entre autres – des sources importantes pour la conception de ce livret. La référence à ce matériel pédagogique garantit l'actualité de la didactique des langues proposée et favorise la transversalité entre l'enseignement LCO et l'enseignement ordinaire.

4. Trois aspects fondamentaux de la didactique actuelle de l'oral

Vaste domaine, l'oral présente une riche littérature dans différentes langues et traditions. Ces diverses traditions se reflètent, par exemple, dans le statut particulier accordé, selon les cultures, à des domaines tels que « discuter de manière démocratique lors du conseil de classe » ou « réciter de manière expressive des poèmes ».

Nous nous limiterons ici à quelques aspects a priori consensuels en matière de didactique de l'oral dans les pays d'immigration d'Europe occidentale et septentrionale, et qui présentent également un intérêt pour la pratique de l'enseignement LCO.

a) Objectifs et champs de travail dans le domaine de l'oral

L'objectif global du soutien scolaire dans les domaines de l'écoute et de l'expression orale est de renforcer les compétences communicatives des élèves. Cela se passe à la fois dans les cours ordinaires et dans les cours LCO, mais pour ces derniers, d'une manière adaptée à l'âge des élèves et en tenant compte d'un objectif supplémentaire, à savoir mener ceux-ci vers une utilisation de plus en plus compétente de la langue standard.

Lors de la production langagière orale, c'est-à-dire lorsqu'on parle, on distingue les formes dialogiques et monologiques, chacune ayant des objectifs et méthodes de travail spécifiques. Toute l'éducation à la discussion se réfère aux formes dialogiques. Elles visent à la fois un comportement approprié dans les dialogues, les discussions conflictuelles, les jeux de rôle, les entretiens, les conversations téléphoniques (jouées), etc., et un comportement démocratique éventuellement guidé par des règles de conversation, lors des discussions en groupe ou avec la classe entière, lors des débats sur la résolution d'un conflit, etc. Les formes monologiques comprennent la faculté de raconter, faire une présentation ou un exposé dans différents contextes (où la transmission claire et attrayante d'un contenu est essentielle), mais aussi l'aptitude à réciter, lire à voix haute avec une sensibilité pour la langue ainsi que certaines formes de théâtre scolaire impliquant (également) un langage conçu comme expressif.

La dimension de « l'écoute » est généralement associée au fait de parler et aux objectifs qui y sont rattachés. Elle doit toutefois être stimulée par des consignes appropriées et ciblées – qu'il s'agisse de la compréhension du contenu, de discuter de manière démocratique ou de la qualité de la récitation d'un poème. Une simple écoute sans consigne claire ni objectif n'est guère fructueuse. La dimension de « l'écoute différenciée » est également importante dans les situations d'apprentissage où il s'agit d'observer

des particularités linguistiques, par exemple la reconnaissance des variantes dialectales dans la langue première (au moyen d'extraits audio) ou la sensibilisation à certaines particularités de la langue orale chez une personne ou au sein d'un groupe. Les compétences en matière d'écoute sont utilisées ici pour le domaine important et passionnant de la réflexion linguistique.

Outre les formes mentionnées ci-dessus, qui privilégient les exercices de communication et les situations d'apprentissage, il existe un type de situations d'entraînement axé sur les capacités. L'accent n'est alors pas mis sur le contenu factuel, mais l'aspect linguistique. Cette catégorie comprend les exercices déjà mentionnés pour différencier des phonèmes similaires (par exemple l'usage de « č »/« ć », voir chap. 2a) et des exercices supplémentaires d'écoute et de prononciation, en particulier dans les classes de niveau inférieur. On peut s'y entraîner par le biais d'exercices de parole reproductive ou, un peu plus librement, par une parole guidée (dans la parole reproductive, un modèle est introduit et répété, dans la parole guidée, on effectue des variations à partir d'un modèle donné ; cf. le principe du *scaffolding*, décrit dans le livret 1 [*Promouvoir l'écrit*] au chapitre 4d de l'introduction, ainsi que dans le manuel *Principes et contextes*, au chapitre 8A,5a). Plus largement, le travail sur le vocabulaire et l'enseignement de moyens d'expression plus larges peuvent également être considérés comme faisant partie de l'entraînement des capacités. Ces deux domaines sont fondamentaux pour les cours LCO, car ils permettent aux élèves de développer des compétences approfondies dans la langue première pour atteindre un bilinguisme aussi équilibré que possible ; cf. chapitres 2b et 2c.

b) Sur la manière de discuter et d'interroger de l'enseignant

Afin que les élèves puissent élargir et développer leurs compétences linguistiques orales, ils ont besoin de temps pour les utiliser tout comme d'opportunités, ce qui dépend largement de la manière dont l'enseignant discute avec eux et les interroge. Si un enseignant de type A recourt uniquement au mode de communication traditionnel et restreint, c'est-à-dire celui de « l'interrogation » (ex. « Quel est le nom du plus long fleuve de notre pays ? », « Où a vécu le héros de notre histoire ? », etc.), ses élèves ne pourront guère développer leurs compétences linguistiques. En revanche, si un enseignant B au lieu de poser à la classe des questions étroites ou factives, utilise des questions ouvertes ou, mieux encore s'il incite les élèves à prendre la parole, ceux-ci seront automatiquement encouragés à fournir une production orale plus développée. Voici quelques exemples de questions ou consignes incitatives : « Qu'avez-vous appris sur les rivières et les lacs de notre pays ? », « Discutez de ce que vous aimez ou n'aimez pas dans le comportement du héros de notre histoire ! »

Malheureusement, de nombreux enseignants – de manière intuitive et sans doute en raison de leur propre expérience scolaire – ont tendance à discuter avec les élèves et à les interroger d’une manière qui laisse bien trop peu à ces derniers l’occasion de s’exprimer. Des études montrent que le temps de parole d’un enseignant normal est souvent 20 à 30 fois plus élevé que celui des élèves pris individuellement. Afin d’améliorer cette situation pour leurs propres leçons, les enseignants peuvent s’aider des points répertoriés ci-dessous.

-
- Ne pas répéter les réponses des élèves (ce que l’on appelle « l’écho de l’enseignant », qui a un effet redondant et empêche les élèves de s’habituer à parler fort et distinctement). De même, les encouragements courants du type « bien ! », « super ! », « exactement », etc. ne sont pas appropriés ; ils correspondent à une méthode pédagogique dépassée, centrée sur l’enseignant.
-
- Lors de discussions sur des textes, des contenus factuels, des problèmes et des conflits, inciter si possible les élèves à s’exprimer ou leur poser au moins de véritables questions requérant une réponse élaborée (éviter les questions étroites ou factives). Ces incitations à entamer et poursuivre la discussion doivent être soigneusement préparées ; ce n’est qu’au bout de quelque temps et avec une certaine pratique, que l’enseignant les aura en quelque sorte intériorisées.
-
- convenir de règles et de rituels avec la classe et les mettre en pratique afin, en tant qu’enseignant, de passer le plus possible à l’arrière-plan. Ainsi, lors des discussions de groupe ou des conversations en classe, les élèves peuvent tout à fait communiquer directement entre eux ou, par exemple, se passer la parole, si cela a déjà été pratiqué et que, dès le début, il y a eu une incitation à la participation ou une consigne en ce sens (et non pas une question de l’enseignant exigeant automatiquement une réponse).
-
- Le choix de formes d’enseignement orientées vers l’apprenant, dans lesquelles la position centrale et le temps de parole dominant de l’enseignant sont au moins réduits, sert le même objectif (cf. le manuel *Principes et contextes*, notamment les chapitres 5 et 6). Dans les cours LCO, où l’enseignant doit en général gérer plusieurs classes ou groupes d’âge simultanément, il s’agit certes d’un vrai challenge ; cependant, là aussi, l’enseignant peut ne pas occuper la place centrale s’il délègue des responsabilités aux élèves.
-

c) Observer, évaluer et promouvoir de manière ciblée les performances orales

L’observation et l’évaluation axée sur la promotion des performances orales requièrent davantage d’investissement que celles des textes écrits. L’écoute et l’analyse multiples ne sont possibles que si l’on travaille avec des enregistrements audio ou vidéo, ce qui n’est pas toujours réalisable. Toutefois, cette approche devrait également être utilisée, du moins dans les cas très visibles (par ex. enregistrer un enfant quand il lit un texte à voix haute), car elle permet d’obtenir des résultats beaucoup plus précis. Afin d’éviter le danger d’évaluations générales et donc peu utiles dans le domaine de la communication orale, il est recommandé d’adopter une approche ciblée, avec des critères précis, qui seront bien sûr adaptés à l’âge ou au niveau de développement dans la langue première. À cet effet, nous vous renvoyons au chapitre 7 du manuel *Principes et contextes* (« Évaluation des performances orientée vers la promotion des élèves », qui comporte de bons exemples pratiques dans la partie B), que nous complétons par les indications ci-après.

-
- Concernant les situations d’observation et d’évaluation « formelles » et déclarées (par exemple, dans le cas d’un exposé, une scène de théâtre, une récitation, etc.), il convient de convenir et de communiquer au préalable de critères clairs, si possible sous la forme d’une grille comportant plusieurs points. L’évaluation en sera plus transparente pour les élèves et révélera immédiatement les aspects à encourager lors d’un travail ultérieur. Trouver des exercices et des formes d’entraînement adaptés relève du professionnalisme de l’enseignant.

Autre avantage des fiches d’observation incluant des critères : les élèves aussi (du moins à partir de la 3^e année) remplissent la fiche et renforcent ainsi leur sensibilité vis-à-vis des points à améliorer. Vous trouverez un exemple de fiche d’observation pour l’évaluation des exposés dans le manuel *Principes et contextes*, au chapitre 7B.1 ; cf. également le n°18 « Formulaire d’auto-évaluation pour la lecture à voix haute » dans le livret *Promouvoir la lecture dans la langue première*.

-
- Concernant les observations « informelles » qui n’ont pas été spécifiquement énoncées (par exemple, lors de discussions en groupe ou en classe, de présentations d’étudiants, de lectures individuelles à voix haute ou de présentations similaires observables), il est malgré tout utile que l’enseignant prenne des notes précises sur ce qu’il observe (ex. « X doit apprendre à écouter plus attentivement les autres et à leur répondre », « Y a des difficultés à prononcer le son [s] », « Z a fait de grands progrès pour s’exprimer librement », etc.). Ensuite (ou plus tard, au moment approprié), l’enseignant peut communiquer ses observations aux élèves concernés et, si nécessaire, leur fournir des conseils concrets pour qu’ils s’améliorent.
-

5. Échange et coopération avec les cours ordinaires

Dans le volume de base et les autres livrets de matériel didactique, il a été à plusieurs reprises souligné combien une coordination entre les cours LCO et les cours ordinaires, ainsi que l'échange d'expériences, de résultats et d'approches, sont précieux et stimulants. En ce qui concerne la promotion de l'oral, ce sont surtout les aspects suivants qui présentent un intérêt :

- Échange sur le thème de l'éducation à la discussion : quelles règles de conversation appliquent les différents enseignants ? Comment ces règles ont-elles été introduites ? Comment sont-elles mises en pratique ?
- Échange sur les formes méthodologiques dans le contexte de l'éducation à la discussion démocratique : quelles formes (par ex. conseil de classe, discussions pour ou contre, etc.) sont pratiquées et peuvent être considérées comme connues ?
- Échange d'idées et de matériel de travail dans le domaine du jeu scénique (petites formes de théâtre scolaire) et celui des exposés conçus à partir de poèmes et d'autres textes.
- Se familiariser avec les idées et le matériel des méthodes de langue en usage dans les cours ordinaires et avec les commentaires à leur sujet. On y trouvera sans doute des documents concrets facilement adaptables à l'enseignement LCO, tels que des fiches d'observation et d'évaluation.

En tant que projets de coopération entre les cours ordinaires et LCO avec un accent mis sur l'oral, les projets mentionnés ci-dessous peuvent se présenter dans le cadre des cours ordinaires ou lors d'une semaine de projet.

- Conception commune d'une série de leçons sur des poèmes en différentes langues, conclue par un événement où seront invités les parents ; à cette fin, envisager l'enregistrement d'un CD de poésie multilingue.
- Idem, mais avec des jeux de langue en différentes langues ; voir aussi la proposition pédagogique n°7.
- Idem, mais avec de courtes scènes de théâtre ou des sketches en différentes langues ; prévoir éventuellement un enregistrement vidéo.

- Voir également *Sprachenvielfalt als Chance* (Schader, 2013) pour diverses idées de petits jeux multilingues et autres activités.

Pour la lecture avisée de l'introduction, nous remercions Stefan Hauser et Nadine Nell-Tuor du Centre sur l'oral de la PH Zug ainsi que Claudia Ulbrich du secteur de la pédagogie interculturelle du Département de la pédagogie de l'école publique de la Direction de l'éducation du canton de Zurich.

Partie I :
S'entraîner à l'écoute ; suggestions
pour une utilisation créative de la
langue

1

S'entraîner à l'écoute, cinq exercices pour différencier des sons

Objectif

Les exercices suivants aident les E à acquérir une faculté importante : prononcer correctement tous les sons de la langue première. En fonction de celle-ci, cela s'applique plus particulièrement aux sons de la variante standard que les E ne connaissent pas s'ils sont absents du dialecte (voir l'introduction, chapitre 2a). Ces exercices pourront aussi leur permettre d'élargir leur vocabulaire.

JE-3^e années

5-15 min



Matériel :
listes de mots, miroir de poche,
feuilles avec des mots appropriés.

Remarque préalable :

Les exercices suivants sont avant tout destinés à introduire un son particulier dans le cadre de l'alphabétisation dans la langue première (fin de la 1^{re} ou début de la 2^e année). Parallèlement à l'écrit, il faut bien entendu s'entraîner à prononcer correctement. Il est tout à fait envisageable d'effectuer certains exercices de prononciation dès le jardin d'enfants (école maternelle), puis de les répéter dans les niveaux supérieurs, si des hésitations subsistent.

a) Exercices de répétition de la prononciation

- Le P a entre les mains une liste de mots (ou il les a en tête) qui comprennent le son en question. Il s'assied près d'un ou plusieurs E et les prononce distinctement. Les E les répètent de façon intelligible (pas en chœur, mais l'un après l'autre).
- Variante : le rôle du P peut tout à fait être pris en charge par un enfant plus âgé, à la prononciation parfaite.

b) Exercices avec un miroir de poche

- Pour que les E prennent conscience de la façon dont certains sons doivent être formés, il est parfois utile de recourir à un miroir de poche. Après que le P a clairement montré le positionnement de la bouche, par exemple pour [m] et [n], les E essaient de reproduire l'articulation et se contrôlent à l'aide d'un miroir de poche. L'exercice est également adapté à un travail en binôme avec un enfant plus âgé.
- Pour certains sons, cet exercice est inutile (par ex. [d] – [t]). Cependant, il peut être intéressant de sentir la variation de l'expulsion de l'air avec la main (plus d'air avec [p] qu'avec [b], etc.).

c) Exercices d'identification et de différenciation des sons

- Exercices d'identification : muni de listes de mots dans lesquels le son concerné est présent ou pas, le P (ou un enfant plus âgé ayant une bonne maîtrise de la langue) les lit. Les E lèvent la main lorsque les mots comprennent le son recherché.
- Exercices de différenciation (par ex. b – p ; d – t ; ċ – č) : certains mots contiennent l'un des deux sons à différencier (par exemple [b]), d'autres contiennent l'autre ([p]). Les E donnent un signal dont la classe a convenu (par exemple, ils lèvent la main gauche ou droite en fonction du son, ou brandissent respectivement une carte comportant la lettre « b » ou « p »).

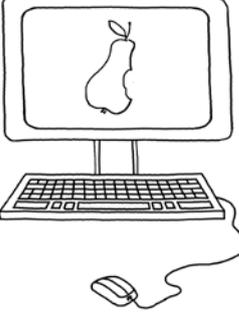
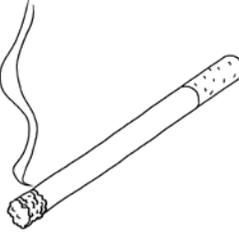
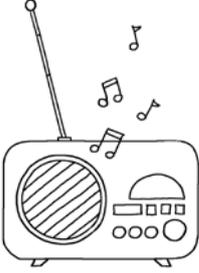
d) Exercices avec des images

(Analogue à l'exercice C)

- Exercices d'identification : le P distribue aux E une feuille où figurent de nombreuses petites images d'objets incluant ou non le son en question. Ils doivent entourer tous les objets qui le contiennent, puis prononcer les mots distinctement.
- Exercices de différenciation (par ex. b – p ; d – t ; é – ě) : certains des objets présentés contiennent l'un des deux sons à différencier (par ex. [b]), d'autres contiennent l'autre (par ex. [p]). Les E entourent en rouge les images correspondant à l'un des sons, et se servent de la couleur bleue pour l'autre son. Ensuite, ils prononcent les mots distinctement.
- Variation : les E sont assis en cercle. Au milieu de celui-ci, deux feuilles ont été disposées au sol ; sur l'une d'elles, par exemple, est écrit « D, d », sur l'autre « T, t ». On distribue à chaque enfant 5 à 7 cartes comportant des images. L'un après l'autre, les E montrent une carte. Si elle contient l'un des sons recherchés, ils peuvent la poser sur la feuille correspondante, sinon ils la placent sur une feuille vide. (Il est possible d'acheter ou de fabriquer soi-même les cartes avec les images ; les élèves plus âgés peuvent là aussi apporter leur contribution).

e) Indiquer par une croix si le son est situé au début, au milieu ou à la fin

- On distribue aux E une feuille comportant par exemple 12 images d'objets. Le son en question se trouve soit au début, soit au milieu ou encore à la fin. Sous chaque image, il y a trois cases que l'E cochera en fonction de l'endroit où se trouve le son recherché (début, milieu ou fin du mot, voir illustration).

Où est le [r] ?								
								
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2

« Anna a dit... »

Objectif

Avec cet exercice les E s'exercent à avoir une écoute et une compréhension précises, car ils doivent assimiler et mettre en œuvre rapidement ce qu'ils ont entendu. Dans le même temps, ils apprennent de manière ludique à suivre les consignes du P et à élargir leur vocabulaire réceptif.

1^{re}–6^e années

5–10 min



Indications :

Cet exercice s'inspire du jeu pour enfants « Jacques a dit », qui est connu et répandu dans le monde entier sous différents noms.

En l'occurrence, le prénom « Anna » peut naturellement être remplacé par un nom typique de la propre langue et culture des élèves.

Déroulement :

- Le P donne une consigne simple, qui commence par « Anna a dit ». Exemples : « Anna a dit : marchez tranquillement dans la pièce », « Anna a dit : tapez dans vos mains ».
- Les E ne doivent suivre les consignes que si elles commencent par « Anna a dit ». Si le P donne une consigne qui ne commence pas par « Anna a dit » (par ex. « Avancez ! »), les E n'en tiendront pas compte.
- Si un E enfreint cette règle (c'est-à-dire réagit à une consigne qui ne commence pas par « Anna a dit »), il est laissé sur la touche pendant un certain temps, ou passe plusieurs fois son tour.

Propositions sur ce qu'Anna pourrait dire :

- ▶ « Anna a dit : touchez votre genou droit. »
- ▶ « Anna a dit : tenez-vous debout sur une chaise. »
- ▶ « Anna a dit : marchez comme un vieil homme/comme une vieille femme/comme un roi/comme un Indien qui s'approche discrètement/comme un singe. »



Variantes :

- Au lieu du P, c'est un enfant qui donne les consignes.
- Les E doivent faire le contraire de ce qu'a demandé Anna. Ainsi, si « Anna a dit : asseyez-vous », ils doivent se lever.

3

« Je vois quelque chose que tu ne vois pas »

Objectif

Les E renforcent leur vocabulaire oral de manière ludique et exercent leurs compétences liées à l'expression et l'écoute.

JE-6^e années

5-20 min



Matériel :
éventuellement album illustré

Indication :

Le jeu peut être réalisé avec la classe entière, par petits groupes ou en binômes.

Déroulement :

- Un enfant choisit dans sa tête un objet dans la classe visible par tout le monde (par ex. le tableau, une poignée de porte, une lampe, etc.) Il dit : « Je vois quelque chose que tu ne vois pas. »
- Les autres E lui posent alors des questions pour trouver de quel objet il s'agit. Seules les questions auxquelles il est possible de répondre par « oui » ou « non » sont autorisées (par ex. « S'agit-il d'un meuble ? » ; « Est-ce qu'il est rouge ? »). Grâce à des questions astucieuses, on peut réduire peu à peu les objets possibles. Par exemple : « Est-ce qu'il se trouve du côté droit de la salle de classe ? Est-ce qu'il est grand ? Est-ce qu'il est vert ? ». Celui qui obtient une réponse positive peut poser une nouvelle question ; si la réponse est négative, c'est au tour d'un autre enfant.
- Dès qu'un E a deviné de quel objet il s'agit (« Est-ce que c'est le tableau ? » « Oui ! »), c'est à son tour de réfléchir à un objet que les autres devront deviner.

Variantes :

- Au lieu de jouer avec des objets réels, vous pouvez aussi, en petits groupes, vous servir d'images sur lesquelles sont représentés de nombreux objets (les images avec des objets cachés à trouver, en allemand « *Wimmelbilder* », sont idéales).
- Au lieu d'un objet, les E pensent à une personne célèbre, un camarade de classe, une profession ou à d'autres termes sur un sujet convenu au préalable.
- Le P cache un objet lié au thème de la leçon dans une boîte. Les E doivent deviner ce que c'est. Cette variante se prête bien à l'introduction d'une leçon (par exemple, on peut cacher des lunettes de soleil pour aborder le sujet des « vacances »).
- Au lieu d'objets, les E doivent deviner des sons ou des voix, yeux fermés. Cette variante convient bien à l'entraînement de la faculté auditive et de la concentration.

4

« Trouve quelqu'un qui... »

Objectif

L'exercice vise à exercer les compétences communicatives et la compréhension orale de manière simple et ludique. En outre, les E apprennent à mieux se connaître en se posant mutuellement des questions, en s'écoulant attentivement et en répondant de manière appropriée.

1^{re} – 9^e années

10 – 20 min



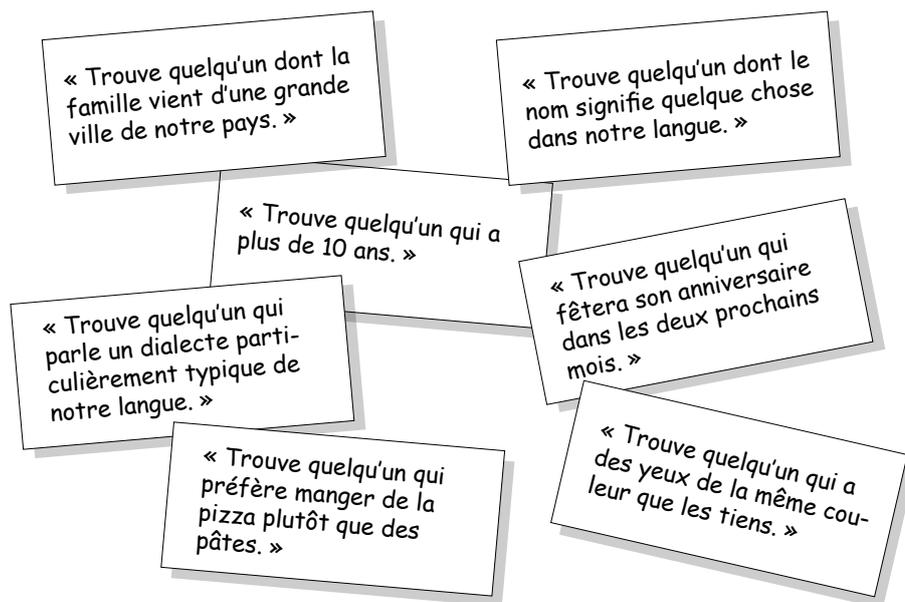
Matériel :

cartes préparées par le P comportant chacune une consigne (2 à 3 par E).

Indications bibliographiques :
Piel (2002), p. 103
(voir « Bibliographie »).

Déroulement :

- Le P donne à chaque E deux ou trois cartes sur lesquelles il a noté des consignes, par exemple :



- Les E se déplacent dans la salle de classe et posent à leurs camarades la question qui figure sur leur carte (reformulée bien sûr : « Ta famille vient-elle d'une grande ville de notre pays d'origine ? », etc.) Si on trouve un camarade de classe qui correspond à la question posée, on inscrit son nom sur la carte correspondante (variante : l'enfant en question appose sa signature sur la carte. Plusieurs E peuvent également signer une même carte).
- Lorsque toutes les cartes ont été signées (ou au bout de 10 minutes, par exemple), le P discute avec la classe entière de ce que les enfants ont appris de nouveau sur leurs camarades.

Remarques :

- Les consignes doivent être simples afin que tous les E puissent trouver quelqu'un.
- Il est tout à fait envisageable de formuler des consignes pour 2 ou 3 niveaux différents, réparties sur des cartes de couleurs différentes (vert = facile, bleu = moyen, rouge = difficile, etc.). Les couleurs sont ensuite distribuées en fonction de l'âge ou du niveau des E.
- Les consignes doivent être adaptées à chaque classe ainsi qu'à ses ressources culturelles et linguistiques spécifiques.
- Les cartes comportant les consignes peuvent également être conçues par les E plus âgés.
- Afin d'utiliser les cartes plusieurs fois, on peut les plastifier ou les mettre dans des pochettes de présentation.

5

« La chaise brûlante »

Objectif

Les E activent leur vocabulaire oral réceptif et productif en décrivant et en devinant le vocabulaire. En même temps, ils élargissent et exercent leur répertoire de modèles de phrases dans la langue première.

3^e–6^e années

10–20 min



Déroulement :

- Le P divise la classe en deux groupes de niveau égal (A et B). Il désigne deux E, qui seront les premiers à s'asseoir « sur les chaises brûlantes ». À cette fin, deux chaises sont placées devant le tableau, face à la classe. L'un des E représente le groupe A, l'autre le groupe B.
- Le P écrit un mot au tableau (par exemple « gâteau » ou « notre capitale » ou « se faufiler »). Il devra s'agir d'un terme connu de tous. Les E sur les « chaises brûlantes » regardent dans la direction de la classe et ne peuvent donc pas voir le mot.
- À la demande du P, les deux groupes commencent à décrire, à l'attention du membre de leur groupe assis sur une « chaise brûlante », le mot figurant au tableau. Ils ne doivent en aucun cas prononcer le mot ou la racine du mot (si cela se produit, le groupe concerné a immédiatement perdu). Généralement, les camarades de classe donnent les uns après les autres des indices aux enfants assis sur les « chaises brûlantes », lesquels leur servent à deviner le mot écrit au tableau.
- Dès que l'un des E sur la « chaise brûlante » prononce le mot recherché, son groupe a gagné.
- D'autres E viennent ensuite s'asseoir sur les « chaises brûlantes » et le jeu se poursuit avec un autre mot.

Variantes :

- Les termes sont délibérément choisis en référence à l'enseignement LCO ou à un thème étudié en cours (ex. « l'eau dans le pays d'origine » ; « les personnages historiques »). De cette manière, le jeu peut également permettre d'aborder un nouveau thème. S'il est trop difficile de recourir à cette variante avec les jeunes E, on n'y jouera qu'avec les E plus âgés et on imaginera une forme plus facile pour les plus jeunes.
- Les E choisissent eux-mêmes le vocabulaire, soit en toute liberté, soit à partir d'un thème donné par le P, qui sélectionnera les mots appropriés parmi les suggestions des E.

6

Comptines et rimes ; poèmes et poésie

Objectif

Le travail sur les vers, rimes et poèmes est précieux pour les différentes facettes du développement du langage (articulation, vocabulaire, répertoire syntaxique, éducation littéraire, etc.). Il peut et doit être utilisé à tous les âges, de la simple comptine au jardin d'enfants (école maternelle) jusqu'à l'étude de la poésie lyrique au niveau avancé. Les suggestions suivantes se limitent à l'introduction des comptines et des rimes au jardin d'enfants et dans les petites classes.

JE-3^e années

10-15 min



Matériel :
vers, rimes et
poèmes appropriés.

Indications :

- Les comptines et les rimes, telles qu'on les connaît dans toutes les cultures, sont plus importantes pour le développement du langage qu'il n'y paraît à première vue. Grâce à leur structure rythmique, qui favorise la répétition, elles aident à assimiler non seulement des mots, mais aussi des phrases entières d'une manière ludique, presque suggestive. Elles contribuent ainsi au développement de l'articulation, du vocabulaire et des structures du langage.
Il en va de même pour les classes de niveau avancé, lors de l'étude de poèmes. Ici, les élèves ne se contentent pas de se familiariser avec un important patrimoine culturel ; ils découvrent aussi des possibilités et des nuances spécifiques d'utilisation de la langue grâce à des textes lyriques dont le registre va bien au-delà de ce qu'ils connaissent dans le langage courant. Offrir cette possibilité aux élèves et les initier à ces richesses n'est pas chose aisée, mais n'en reste pas moins une tâche importante et gratifiante. Ainsi, les récitations de poèmes remarquables données entre autres par de nombreuses classes LCO du sud-est de l'Europe prouvent le succès et l'importance d'une telle approche. cf. également n°29.
- Indication bibliographique : Silvia Hüsler (2009) (voir « Bibliographie »).

Déroulement possible :

- Les E s'asseyent ou s'allongent pour être plus détendus, et ferment les yeux.
- Le P récite les vers ou les rimes lentement, distinctement et à voix haute.
- Puis, tout le monde s'assied en cercle. Les E discutent ensemble de ce qu'ils viennent d'entendre, des mots qu'ils n'ont pas compris et des images intérieures que l'écoute a suscitées en eux.
- Selon le type de vers ou de rimes, on élabore ensemble des gestes, des mouvements, etc., pour illustrer la récitation des vers.
- Le P récite une nouvelle fois les vers ou les rimes, et fait les mouvements qui s'y rapportent. Les enfants reproduisent ensuite les mêmes gestes.
- Dès que les enfants en ont envie, ils peuvent eux aussi réciter les vers et effectuer les mouvements en même temps que le P. Dans une phase finale, l'enseignant se retirera complètement.

Variantes :

- Introduction en récitant les vers/rimes à un moment précis : si ceux-ci sont d'une aide spécifique – s'ils servent par exemple au rangement –, il est alors important que le P les récite encore et encore seul. Les enfants assimilent ainsi inconsciemment les vers et, avec le temps, ils les réciteront d'eux-mêmes.
- Introduction à l'aide d'images (par exemple pour des comptines sur les animaux) : le P recherche des images appropriées qu'il pourra utiliser comme aide et soutien.

- Pour alterner, l'introduction de vers ou de rimes peut également être prise en charge par des E plus âgés.

Remarques :

- Les vers/rimes doivent être répétés plusieurs fois afin que les enfants parviennent à les réciter au fil du temps de manière autonome.
- Les mouvements et gestes aident à retenir les mots. Ils ravivent la mémoire des enfants et leur permettent de s'y retrouver s'ils ne savent plus la suite des vers/rimes.

7

Virelangues, jeux de langage

Objectif

Les virelangues (en allemand « Zungenbrecher » ou « Schnabelwetzter », en anglais « tongue twisters ») font partie, avec les comptines pour enfants (voir n°6) et les petits jeux de langage, du patrimoine de presque toutes les langues. Le « travail » avec les virelangues est ludique et amusant ; il favorise en même temps une écoute et une articulation précises.

JE – 3^e années

5 – 10 min



Matériel :
virelangues dans votre propre langue ; rassemblés par le P et les E.

Indications bibliographiques :
on trouve des virelangues dans différentes langues, notamment à cette adresse :
<https://www.heilpaedagogik-info.de/zungenbrecher/287-zungenbrecher-deutsch-sprueche.html>

Déroulement :

- Le P présente un virelangue, puis aide les élèves à le répéter pas à pas.
- Les E s'entraînent à prononcer pour eux-mêmes le virelangue, à deux ou en groupe.

Variantes :

- Le P récite 2 à 3 fois le virelangue et demande aux E de le reproduire eux-mêmes en se fondant sur la compréhension auditive (introduction moins systématique que ci-dessus).
- Les E apportent leurs propres virelangues et les apprennent aux autres enfants.
- La constitution d'une collection représente un excellent projet : tous les E rassemblent à la maison et dans leur entourage des virelangues et jeux de langage similaires et les consignent par écrit. Cette collection pourra alors donner lieu à la création d'un livret et d'un fichier audio (CD, MP3). Ce projet serait aussi envisageable en coordination avec les cours ordinaires et autres groupes linguistiques ; voir l'introduction, chapitre 4.

Remarques :

- Les virelangues constituent un exercice exigeant. Même les adultes et les E dotés de solides compétences orales éprouveront des difficultés, du moins au début : ils devront particulièrement se concentrer. Néanmoins, ils conviennent comme introduction courte et amusante à une leçon ; ils sont aussi idéaux pour se détendre pendant une leçon ou en conclusion de celle-ci.
- Afin que les compétences des enfants s'améliorent conformément aux objectifs à atteindre, il est important d'obtenir d'eux la prononciation la plus correcte possible malgré le caractère ludique de l'activité.

8

Jeux de rôles simples

Objectif

Les jeux de rôle permettent de rendre les leçons plus détendues, conduisent à une compréhension plus approfondie des situations et des textes et constituent une excellente forme d'entraînement linguistique. Les enfants apprennent ici à se présenter, à argumenter, à construire un langage et à l'utiliser efficacement.

JE-3^e années

10-25 min



Matériel :
éventuellement quelques accessoires.

Indication :

Contrairement aux propositions 26 à 28, un peu plus difficiles (jouer des situations quasi réalistes, jouer des situations fictives, jouer du théâtre), la proposition suivante porte sur des formes très simples, fortement déterminées par les enfants eux-mêmes ; il s'agit de jeux de rôles de préférence pratiqués avec le groupe d'âge le plus bas dans les cours LCO.

Déroulement :

- Le P forme des groupes de 2 à 3 E, qui doivent ensuite inventer une scène et la représenter. Il convient de répartir les enfants les plus forts et les plus faibles de manière à ce que les groupes puissent bien coopérer et que tous les E soient en mesure de participer.



- Consigne pour les groupes : « Imaginez une scène de conversation de la vie quotidienne que vous aimeriez reproduire ensemble ». Des suggestions supplémentaires seront peut-être nécessaires : on peut jouer quelque chose de drôle, une scène des vacances dans le pays d'origine, un malentendu linguistique, une situation en rapport avec l'école... La scène ne doit pas durer plus de 5 minutes.
- Les groupes se préparent pendant environ 10 minutes, après quoi ils se jouent la scène entre eux ou la présentent à toute la classe. Les autres E donnent un feedback à partir d'un certain nombre de questions préparées, par exemple : pourquoi cette scène nous a plu, ou déplu ? Comment était la présentation ? Était-elle compréhensible ? Qu'est-ce qui a retenu notre attention dans l'utilisation de la langue ?

Variantes :

- Au lieu d'une scène de la vie quotidienne, on peut donner d'autres situations de départ : l'univers des contes, le futur (quand vous aurez 50 ans), le monde animal, etc. Cf. aussi les numéros 26 à 28.
-

Remarques :

- Il est important de donner des consignes claires : durée de la préparation et de la présentation ; pas de scènes de combat ni de poursuite, l'objectif étant de parler le plus possible.
- Le temps nécessaire à cet exercice peut être modifié sans problème. Si l'on prévoit plus de temps, les dialogues seront plus longs et les groupes plus larges. On peut également enrichir les dialogues avec des accessoires et de petits décors.

Partie II :
Se comporter de manière
appropriée dans les conversations
et les discussions – à deux et en
groupe

9

Établir et pratiquer des règles de conversation

Objectif

Les E découvrent et appliquent des règles qui sont importantes pour mener à bien des conversations à deux et en groupe. Ils développent ainsi leurs compétences communicatives et sociales et apprennent à se comporter de manière appropriée dans leur langue première lors de discussions en groupe, etc.

2^e–9^e années

15–30 min



Matériel :
éventuellement affiche.

Indications :

- Le respect de certaines règles de communication et d'un comportement démocratique sont les conditions préalables à des conversations et discussions productives. Cela vaut pour la vie privée, mais surtout dans le contexte de l'école, où l'enseignement de la compétence communicative est l'un des domaines cibles de l'éducation sociale et linguistique. Naturellement, le développement d'une culture appropriée relève d'un processus sur le long terme, qui nécessite un travail constant.
- Outre les règles explicites pour les E, il existe un deuxième aspect tout aussi important, à savoir le rôle du P et la façon dont il se comporte durant les moments de conversation et de discussion, comme indiqué au chapitre 4b de l'introduction. Nous ne rappellerons ici que les mots clés : retenue de la part du P, formulation réfléchie de questions et de suggestions ouvertes, délégation aux E des fonctions liées à la modération.

Structure et aspects essentiels d'une éducation à la communication orale :

- Le point de départ est de préférence une situation authentique dans laquelle la communication a été par exemple perturbée par une personne qui interrompt ou attaque injustement les autres à plusieurs reprises. Ce type de situation peut conduire à une discussion autour de la question suivante : « Comment pouvons-nous discuter dans de meilleures conditions et de manière plus équitable les uns avec les autres ? »
- On discute et l'on se met d'accord sur les deux ou trois premières règles (pas plus !) et on les écrit sur une affiche. Il est important que les E formulent ces règles par eux-mêmes, au lieu d'adopter celles définies à l'avance par le P. Il est très probable que les E connaissent déjà la « culture de la conversation et ses règles » grâce aux cours ordinaires. Des exemples de règles sont présentés à la page suivante.
- Au cours des 2 ou 3 semaines à venir, ces règles seront mises en pratique à plusieurs reprises. En outre, un E peut être désigné comme responsable et intervenir immédiatement si quelqu'un enfreint une règle.
- Au cours des mois suivants, ces règles seront élargies, affinées et mises en pratique comme décrit ci-dessus.
- Des échanges réguliers sont aussi recommandés sur la façon dont la culture de la conversation a évolué au sein de la classe et sur les points que les E estiment possible d'améliorer.
- Certaines règles peuvent être renforcées par de « petites stratégies de soutien » (voir les exemples ci-après).

Exemples de règles pour la discussion :

- Je parle fort et distinctement.
- J'écoute attentivement celui ou celle qui parle.
- Je n'interromps personne.
- Si je souhaite prendre la parole, je lève la main.
- Je respecte les opinions de mes camarades.
- Je ne me moque ni ne ris de personne à cause de son opinion.
- Je ne m'écarte pas du sujet de la discussion.
- Je me réfère à ce qui a été dit par la personne précédente.
- Je regarde mes camarades de classe dans les yeux quand je parle.

Exemples de « stratégies de soutien » pour la mise en œuvre de certaines règles :

- Concernant la règle indiquant que personne ne doit être interrompu : l'enfant qui parle a une balle (ou un caillou) dans les mains. Lorsqu'il a fini de parler, il la (le) remet à un camarade qui a signalé qu'il souhaitait parler, et ainsi de suite. Il est donc clair que seul l'enfant tenant la balle peut parler.
- Concernant l'écoute active ou la règle selon laquelle on doit faire référence à ce qui a été dit avant : au cours de 2 ou 3 discussions, chaque participant doit commencer par la phrase « XY a dit que ... ; personnellement, je pense que... ». Cf. également le n°12, avec des amorces de phrases spécifiques.
- Variante pour l'écoute active : chaque E doit demander quelque chose au moins une fois au cours de la discussion (« XY, est-ce que je t'ai bien compris : tu penses que... ? »).
- Stratégies pour à aider le P à se mettre en retrait :
 - a) Les E se donnent mutuellement la parole (ou se passent la balle, voir ci-dessus).
 - b) Pour chaque grande discussion, un enfant de l'une des classes supérieures est désigné comme modérateur. Il se prépare à la discussion avec le P, formule les premières questions ou suggestions et modère la suite. Le P n'intervient qu'en cas de nécessité. Cf. également n°14 et 15.
- Stratégie pour encourager la participation du plus grand nombre possible d'E à la conversation : chaque enfant reçoit trois boutons, trombones ou morceaux de papier. Les E sont assis en cercle ; ceux qui ont pris part à la discussion placent un bouton au milieu du cercle. L'objectif est que tous les E déposent leurs boutons. Cette méthode permet d'éviter que certains E prennent beaucoup la parole tandis que d'autres restent quasiment muets.

10

Se préparer à une conversation

Objectif

Les E apprennent à avoir une vue d'ensemble sur un sujet et à planifier la manière de s'exprimer de manière ciblée dans la langue première.

Cet exercice est quasiment l'équivalent oral des exercices liés à la planification d'un texte écrit ; cf. les numéros 8 à 10, 13, AB1, 16 dans le livret Promouvoir l'écrit dans la langue première ; voir également n°11 et n°22.

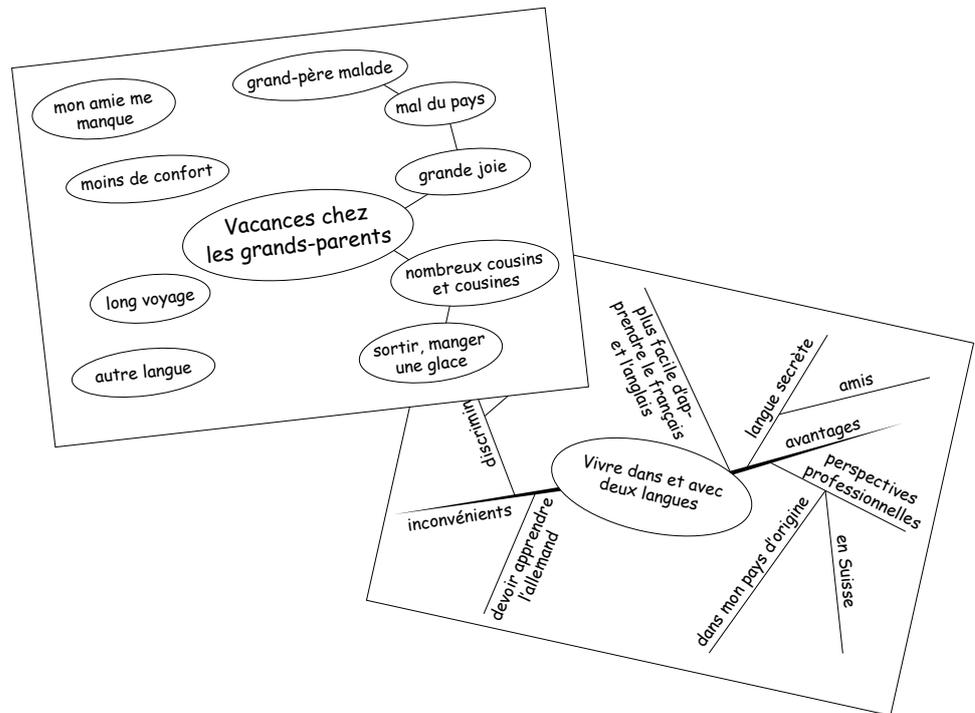
1^{re}–4^e années

20–45 min



Déroulement :

- Le P donne le sujet de conversation (par ex. « Les loisirs dans notre pays d'origine et ici » ou bien « Où est-ce que j'aimerais vivre dans 20 ans ? »)
- Les E disposent de 5 à 10 minutes. Il leur est demandé de réfléchir individuellement à ce qu'ils pourraient et voudraient dire sur ce sujet. Ils doivent consigner leurs réflexions sous forme de notes ou de dessin, de mind map ou de cluster (pour le cluster et le mind map voir les n°8.1 et n°8.2 dans le livret Promouvoir l'écrit dans la langue première). Ils doivent aussi réfléchir à l'ordre dans lequel souhaitent introduire leurs idées et contributions à la discussion.



- Les E partagent ensuite leurs réflexions en binôme. Ils discutent de ce qui n'est pas clair, y compris les questions liées à la première langue.
- Lors d'un tour de table avec toute la classe, on clarifie les questions et l'on écrit éventuellement au tableau un vocabulaire de base correspondant au sujet de la discussion. Si possible, on devra également trouver des tournures pour exprimer une opinion argumentée (« Je le vois de cette façon... », « À mon avis ... », etc. ; voir le chapitre 2c de l'introduction).
- La discussion se déroule sur le thème mentionné, en plenum ou en petits groupes, dans le respect, naturellement, des règles de conversation introduites jusqu'alors (voir n°9).
- Enfin, on conclut par un bref échange sur la qualité de la discussion et les éventuels problèmes rencontrés (y compris d'ordre linguistique).

11

Think – Pair – Share : méthode alternative pour préparer une discussion en groupe

Objectif

Grâce à une méthode d'apprentissage coopératif, les E sont encouragés à avoir une vue d'ensemble sur une discussion et à planifier leurs interventions de manière coordonnée.

1^{re}–6^e années

15–40 min



Indications :

- « Think–Pair–Share » est une forme bien connue et largement répandue en matière d'apprentissage coopératif. Elle se compose de trois étapes :

1. réflexion (seul),
2. discussion des résultats par deux ou par trois,
3. présentation des résultats communs en plenum.

Appliquée au domaine de l'éducation à la conversation, cette méthode permet de clarifier et de planifier les réflexions et les interventions avant la discussion proprement dite, puis de les introduire dans la discussion en groupe.

- Cette méthode est étroitement liée à celle présentée au n°10. Nous lui consacrons ici une partie particulière destinée notamment aux classes qui connaissent déjà le « Think – Pair – Share » dans d'autres contextes (cours ordinaires, autres matières). En l'occurrence, l'objectif consiste ici à nommer et différencier les trois phases de manière particulièrement claire.

Déroulement :

- Le P donne le sujet de discussion (voir n°10 pour des exemples).
- Phase « Think » : individuellement, les E notent leurs idées sur une feuille de papier. Le P peut aussi écrire quelques questions directrices au tableau pour aider les E :
 - Quel est le sujet de la discussion ? Quel est l'objectif ?
 - Quelles pensées et images te viennent à l'esprit sur ce sujet ?
 - Quelles expériences as-tu déjà faites avec ce sujet ?
 - Que sais-tu déjà sur ce sujet ?
 - Qu'est-ce qui est important pour toi dans ce sujet ?
 - Quelles sont les questions qui t'intéressent sur ce sujet ?
- Phase « Pair » : les E se font mutuellement part de leurs réflexions par groupes de deux ou trois en utilisant leurs notes. Ils tentent de clarifier et de lever les incertitudes en posant des questions. Les questions et les problèmes liés à la langue première (termes manquants, etc.) sont également évoqués.
- Phase « Share » : les chaises sont disposées en cercle ; les E partagent leurs réflexions, expériences ou questions en groupe de discussion (classe entière, groupe de niveau). Le P – ou si possible un enfant – se charge de modérer la discussion.
- Éventuellement « méta-discussion » : a) sur les différentes étapes de la méthode, b) sur la qualité de la discussion et les problèmes éventuels. Il est essentiel que les questions et les difficultés linguistiques soient elles aussi abordées (qu'est-ce qui pourrait être amélioré en ce qui concerne les compétences en matière de discussion dans la langue première ; de quelle façon ?)

12

Se référer aux interventions des autres

Objectif

L'exercice forme les élèves à deux compétences communicatives importantes : 1. l'écoute attentive et 2. la capacité à prêter attention à la cohésion interne ou à la cohérence d'une discussion.

3°-9° années

30 min



Matériel :
de grandes bandes de papier
ou une affiche pour les amorces
de phrases.

Indication :

Cet exercice fait référence à une règle de conversation importante recommandée au n°9 (« Je me réfère à ce qui a été dit par la personne précédente »). Il fournit aux E des amorces de phrases qui les aident à mettre en œuvre et appliquer au mieux cette règle. Pour plus d'informations sur l'utilisation des amorces de phrases, voir le chapitre 2c « Moyens d'expression plus larges et syntaxe », dans l'introduction.

Déroulement :

- Le P explique aux E que, pour avoir une discussion fructueuse et cohérente, ils doivent tenir compte des interventions de leurs camarades, et s'y rapporter lorsqu'eux-mêmes s'expriment. Le P incite ensuite les E à réfléchir à des moyens d'expression ou des amorces de phrase possibles qu'ils écrivent sur des bandes de papier ou des affiches.
- En guise d'essai, le P énonce une affirmation, puis demande aux E de s'y référer à l'aide des amorces de phrase énumérées (par ex. « Je trouve utile que les téléphones portables ne soient pas autorisés pendant les heures de cours »). On répète l'exercice avec d'autres affirmations jusqu'à ce que le principe soit compris.
- Au cours des deux ou trois prochaines discussions en groupe ou en classe, les élèves doivent plus particulièrement s'efforcer d'établir des liens avec ce qui a été dit précédemment, soit à l'aide des phrases proposées, soit avec leurs propres phrases. À la fin de chaque discussion, on réfléchit à l'usage qui a été fait des amorces de phrase : quels éléments ont été les plus utiles ? Y a-t-il d'autres amorces de phrase que l'on pourrait utiliser ?

Exemples d'amorces de phrase pour se référer aux autres ou établir des liens

- Je voudrais encore poser une question à XY : ...
- À ce sujet, je voudrais ajouter ceci : ...
- XY a affirmé/déclaré que..., mais...
- Je suis du même avis que XY. Je trouve aussi que...
- Je ne suis pas d'accord avec ce que XY a dit parce que...
- En plus de ce que pense XY, je voudrais ajouter...
- Si je t'ai bien compris(e)...
- Je constate que...
- J'ai fait l'expérience que...
- Je trouve ça bien/Je ne trouve pas ça bien que.../Cela (ne) me plaît (pas) que...

13

Donner un feedback

Objectif

Les E font l'expérience des feedbacks et s'exercent à les traiter de manière constructive. Ils apprennent à formuler des commentaires de façon précise, ciblée et bienveillante, et à traiter ceux que les autres émettent sur leur travail de manière positive et critique.

3^e–9^e années

15–25 min



Matériel :
les E doivent disposer de
textes courts (environ ½ page)
rédigés au préalable
(voir variantes ci-dessous).

Indications :

- Traiter de manière constructive les feedbacks dans le cadre de discussion à deux ou en groupe constitue un aspect essentiel d'une bonne culture de la conversation. Les exercices correspondants doivent bien entendu être variés et suffisamment répétés afin de soutenir durablement les E dans cet apprentissage.
- Il est important de convenir au préalable des règles du feedback avec les enfants. Deux règles notamment sont essentielles :
 1. On donne un feedback en utilisant la première personne (ex. : « Je trouve que ... », « J'aime/Je n'aime pas ... »).
 2. Les opinions doivent être justifiées (ex. : « J'aime ton texte parce que... » ; « Cela me gêne que tu ... » ; « Parce que tu... »).

Déroulement :

- Les E sont répartis en groupes de deux. L'enfant A lit son texte à l'enfant B.
- L'enfant B écoute attentivement tout en se concentrant sur ses pensées et sentiments.
- L'enfant B répond pour lui-même sous forme de mots clés aux questions directrices adaptées à un feedback. Il peut s'agir soit de critères définis précisément pour ce texte, soit de questions générales telles que : « Qu'est-ce qui me plaît/me déplaît dans ton travail ? » ; « Qu'est-ce que je laisserais comme ça, qu'est-ce que je changerais/améliorerais ? »
- L'enfant B donne son feedback à l'enfant A, qu'il formule à partir de ses notes.
- On refait l'exercice en inversant les rôles.
- Discussion possible à un méta-niveau : qu'est-ce qui s'est bien ou moins bien passé lorsque vous avez donné votre feedback ; comment ai-je moi-même perçu le feedback que j'ai reçu ?

Variantes :

- Au lieu de se référer à un texte, le feedback peut également porter sur un dessin, un exposé ou une autre performance personnelle.
- Le feedback peut être donné au sein de groupes plus larges, ce qui augmente le nombre de réponses. En outre, il est aussi possible de commenter le feedback de manière continue, ce qui en améliore la qualité.

14

Prendre un rôle en charge lors d'une discussion

Objectif

En endossant certaines fonctions (à la place du P) lors de la modération d'une discussion, les E bénéficient de possibilités supplémentaires d'exercer leurs aptitudes à parler et à écouter. En outre, cela les encourage à développer leur autonomie, leur compétence sociale et la pratique d'un comportement démocratique.

4^e–9^e années

30–45 min



Matériel :
cartes de rôles, préparées
par le P ou élaborées pendant
la leçon.

Déroulement :

- Le P explique qu'une répartition claire des rôles lors d'une conversation contribue à la qualité de celle-ci. On discute ensuite des différents rôles et l'on élabore les cartes de rôles en se conformant aux consignes correspondantes (si celles-ci n'ont pas déjà été préparées par le P ; pour un exemple de carte de rôle, voir page suivante). Exemples de rôles et de fonctions :
 - **Modérateur de la discussion :**
Veille à ce que les E ne soient pas hors sujet, garde une vue sur l'ensemble de la discussion et détient la responsabilité principale (rôle exigeant).
 - **Secrétaire :**
Note les possibles résultats du groupe (rôle exigeant).
 - **Responsable de la participation :**
Veille à ce que chacun ait la possibilité de s'exprimer et que la parole ne soit pas monopolisée par un seul E (rôle exigeant).
 - **Gardien des règles :**
Vérifie que les règles importantes de la conversation sont bien respectées, par exemple « un seul enfant parle à la fois » ou « on ne se moque de personne » (rôle de difficulté moyenne).
 - **Responsable du temps :**
Surveille le respect du temps imparti pour la discussion (rôle facile).
- On attribue les rôles aux E en fonction de leurs aptitudes. Chacun reçoit une carte avec son rôle et la consigne correspondante.
- On teste les rôles lors d'une discussion courte et simple.
- On réfléchit ensuite à la discussion menée à partir des questions suivantes : qu'est-ce qui a bien fonctionné ? Que devons-nous encore améliorer ?

Remarques :

- Les rôles doivent être adaptés au groupe et à la nature de la discussion. Chaque rôle doit apporter une valeur réelle à la discussion de groupe. Par exemple, il n'est pas nécessaire de désigner un responsable du volume sonore si ce type de problème ne se pose pas au sein du groupe.
- Tous les rôles sont importants, mais ils présentent des degrés d'exigence différents : ainsi, tous les E ont la possibilité de contribuer activement à la discussion.

Exemple de carte de rôle pour le modérateur de la discussion :

Modérateur de la discussion	
1.	Tu ouvres la discussion. <i>« Le but de notre discussion d'aujourd'hui est... »</i>
2.	Tu poses ensuite une question ou tu sollicites des avis. <i>« De quoi avons-nous besoin pour atteindre ce but ? »</i>
3.	Tu veilles à ce que les participants à la discussion respectent bien le sujet. <i>« Cela ne correspond pas au sujet. »</i>
4.	Tu poses des questions quand quelque chose n'est pas compréhensible. <i>« Que veux-tu dire par... ? »</i>
5.	Tu clos la discussion ! <i>« Aujourd'hui, nous avons convenu que... »</i>
6.	Tu poses une question sur la conversation en guise de conclusion. <i>« Qu'est-ce qui s'est bien passé, selon vous ? Que pouvons-nous améliorer pour la prochaine fois ? »</i>

15 Prendre en charge la modération d'une discussion

Objectif

Cet exercice propose une version simplifiée du n°14 et poursuit des objectifs analogues dans le domaine de l'éducation à la discussion, au comportement démocratique et à l'expression libre. Comme il est limité à un seul rôle (modérateur de la discussion), il est bien adapté aux jeunes E (à partir de la 2^e année) et aux périodes de discussion plus courtes.

2^e–4^e années

15–30 min



Déroulement :

- Au préalable, le sujet de conversation doit avoir été choisi (soit par le P ou les E) ou bien le P aura préparé une liste de thèmes adaptés à l'âge, qui permettra aux élèves d'en sélectionner un.
- Le P explique qu'il aimerait confier la modération de la discussion à un E. Qui a envie d'essayer ? À quoi doit-on faire attention lors de la modération d'une discussion ? (Aspects essentiels : préparer des questions stimulantes et des incitations à prendre la parole ; respecter le temps imparti ; suivre les règles de conversation introduites jusqu'alors).
- L'enfant qui prend en charge la modération peut se préparer brièvement (5 min) et noter quelques questions et suggestions stimulantes pour la discussion. À ce stade, le P doit absolument lui donner des conseils.
- L'enfant lance la discussion en écrivant le sujet et les objectifs au tableau, et en disposant ses notes devant lui de façon à pouvoir les consulter.
- L'enfant modérateur mène la discussion sur la base de ses notes.
- À la fin, le déroulement de la discussion et l'expérience de la modération font l'objet d'une brève réflexion.

Variantes :

- La modération de la discussion peut également être prise en charge par deux E.
- Si possible, tous les E modéreront au moins une fois la discussion. À cet effet, il faudra bien entendu lancer plusieurs discussions. Un modérateur peut aussi céder son rôle à un autre E au bout de 5 à 10 minutes.
- La modération de la discussion par un E peut également s'exercer et se pratiquer dans d'autres contextes, comme lors d'un conseil de classe, etc.

16

Planification d'une discussion

Objectif

Lors de la planification d'une discussion, les E exercent leurs capacités à argumenter dans la langue première et leur compréhension orale. Ce faisant, ils approfondissent leur autonomie et leur compétence sociale en abordant de manière démocratique les règles et principes clairs relatifs aux responsabilités, délais, etc., en rapport avec un projet.

4^e–6^e années

30–45 min



Indication :

Pour réaliser cet exercice, il est nécessaire que les E (ou au moins un groupe d'entre eux) disposent d'un sujet et de temps pour un projet. Il peut s'agir de projets à petite échelle (par exemple, la production d'affiches sur divers aspects du pays d'origine par groupes de 3 ou 4), de projets de taille moyenne (comme la préparation d'un exposé d'histoire ou de géographie, ou la récitation d'une poésie) ou bien de projets plus ambitieux (conception d'un livre ou d'un CD avec des textes dans la langue d'origine ; préparation d'une fête ou d'une soirée théâtre avec les parents, apéritif, etc.). Il est important que le cadre temporel et le contenu soient bien définis afin que les E puissent travailler de manière aussi indépendante que possible.

Déroulement :

- Les E déterminent l'objectif du projet : « Que voulons-nous accomplir ensemble ? »
- Ils rassemblent des idées : « Comment pouvons-nous concrétiser nos objectifs de manière optimale ? »
- Ils en discutent en groupe ou avec toute la classe. Questions directrices : « Quelles idées et quels objectifs pouvons-nous mettre en œuvre ? Qui peut contribuer à quoi ? »
- À la fin, on établit un plan par écrit : « Qui fait quoi, comment, quand, avec qui ? »

Remarques :

- La première fois, la planification de la discussion est dirigée par le P. Ensuite, le rôle de modérateur de la discussion et d'autres rôles (par ex. responsable du protocole) pourront revenir aux E (cf. n°14 ci-dessus). Dans ce cas, le P observe et n'intervient que si nécessaire.
- Pendant la séance, les termes clés (dans la langue première !) et éventuellement certains aspects organisationnels importants sont consignés sur une feuille de papier, cela aide les E à se repérer lors de la discussion, et plus tard dans leur travail.

17

Cercle de narration

Objectif

Le cercle de narration est une forme de communication scolaire simple et ritualisée : par exemple, au début de chaque leçon, les E sont assis en cercle et se racontent ce qui leur est arrivé depuis le dernier cours. Ils s'entraînent ainsi à parler librement, exercent leurs facultés à raconter un événement de manière chronologique et, bien sûr, à écouter.

JE-9^e années

15 min

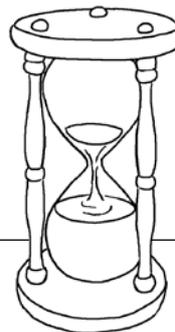


Déroulement :

- Le P demande aux E (ou seulement à ceux de même niveau) de s'asseoir en cercle au début de la leçon. Les E connaissent cette forme ritualisée du cercle de narration et savent que, pendant 15 minutes, ils vont pouvoir rapporter les événements survenus au cours de la semaine précédente. Le P relate également ce qui lui est arrivé et ce qui l'a occupé durant cette période.
- Les règles de conversation (voir n°9), qui ont déjà été introduites, sont bien sûr respectées. La modération de la discussion peut tout à fait être assurée par un E, si cela a été pratiqué au préalable (voir n°14 et 15).
- Pour s'entraîner à l'écoute, la règle suivante peut s'avérer utile : les E posent deux questions à l'enfant qui raconte. Puis un autre lui succède et rapporte à son tour ses expériences.

Variantes :

- Le cercle narratif peut avoir lieu à la fin d'une séquence d'enseignement plutôt qu'au début.
- Si un événement d'actualité préoccupe les E, on peut également recourir au cercle pour mener une discussion sur le sujet en question et prolonger si nécessaire la durée de l'échange.



Remarques :

- Chaque enfant choisit de participer ou non à la discussion. Cependant, le P doit veiller à ce que le plus grand nombre d'E participent.
- Les enfants racontent généralement avec plaisir et de manière détaillée. Le P ou l'enfant qui mène la conversation doit s'assurer que personne ne garde trop longtemps la parole, afin que chaque E puisse la prendre. Il est possible de limiter le temps à l'aide d'un sablier. Quand tout le sable s'est écoulé (2 ou 3 min), le temps de parole de l'enfant est terminé.

18

Discuter et argumenter ensemble

Objectif

Cet exercice sert à créer et à élargir le répertoire argumentatif ainsi que les stratégies correspondantes. Les E doivent défendre leur opinion sur un sujet particulier, rechercher des arguments appropriés et réfléchir à la manière dont ils réagiraient face à d'autres positions et arguments, éventuellement opposés.

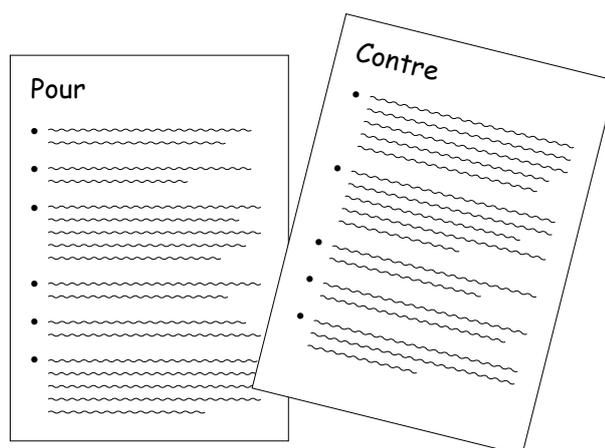
4°-9° années

20-40 min



Déroulement :

- Le point de départ consiste en une affirmation, une question, une théorie ou un énoncé susceptible de susciter une discussion. Il peut provenir soit des expériences des E (« ex. Pourquoi les garçons ont-ils plus de liberté que les filles ? » ; « Pourquoi certains parents sont-ils contre les animaux domestiques ? »), soit être lié à un sujet politique d'actualité (ex. « Que pensez-vous de la demande de limiter le nombre d'étrangers ? ») ou au pays d'origine (ex. « Où préféreriez-vous vivre dans 20 ans ? Ici ou dans le pays de vos parents ? Pourquoi ? »). Le sujet de la discussion peut être proposé par le P ou – mieux encore – par les E.
- Selon le sujet, la discussion sera préparée par groupes de deux ou trois E, ou l'on ouvrira dès le début un débat pour ou contre, auquel cas les E prépareront leur argumentation en deux groupes. Il est important que tous les E réfléchissent à leurs arguments et, si possible, les consignent sous forme de notes.



- Il est envisageable d'inclure un tour intermédiaire, afin de rassembler des moyens d'expression et des amorces de phrases dans la langue première (qu'ils mettront ensuite en pratique !). Cf. le chapitre 2c de l'introduction et les n°10 et 12.
- Pour la discussion ou le débat proprement dit, bien entendu, les règles de conversation préalablement convenues (voir n°9) s'appliqueront, ce qui exige notamment un comportement équitable et démocratique.
- La modération de la discussion et éventuellement d'autres rôles peuvent être assumés par les E, cf. n°14 et 15. En particulier dans les débats pour ou contre, il s'avère utile de définir les différents rôles.
- En ce qui concerne la modération de la discussion, il est particulièrement important de s'assurer que le temps et la répartition de la parole soient équilibrés entre les différentes parties et positions.
- Après la discussion, une courte session de réflexion et d'évaluation doit avoir lieu : qu'est-ce qui s'est bien passé ? À quoi devons-nous prêter davantage attention lors de la prochaine discussion ?

19

Mener des entretiens pédagogiques

Objectif

Parmi les formes de conversation dialogique les plus approfondies figurent les entretiens pédagogiques entre l'enseignant et les E de façon individuelle. Les E utilisent ici leur langue première dans un contexte exigeant et réflexif. Ils apprennent à s'évaluer et à réfléchir à leur apprentissage, à leurs progrès et aux points susceptibles d'être améliorés.

1^{re}–9^e années

5–25 min



Indications :

- Le cadre des entretiens pédagogiques dans l'enseignement LCO correspond surtout aux deux types de situations décrits ci-après.
 1. De petits entretiens au cours desquels il s'agit avant tout de donner un court feedback sur un travail ; ce type de discussion peut être mené pendant le cours, parallèlement au travail silencieux des autres E.
 2. Des entretiens pédagogiques plus détaillés, abordant des points de façon plus approfondie : ceux-ci nécessitent davantage de temps et doivent se dérouler avant ou après le cours.
- Les entretiens pédagogiques doivent avoir lieu avec chaque E au moins une fois tous les six mois. Dans la pratique, cela se produit souvent lors de la remise du bulletin de notes. Mais les discussions portant sur une tâche concrète (exposé, etc.) sont tout aussi précieuses.
- Il est utile que P et le E se préparent à cette discussion. À cet effet, il convient de remettre aux E des questions ou des consignes concrètes.
- Dans des cas exceptionnels, un entretien pédagogique peut inclure deux E en même temps.
- Vous trouverez des informations, suggestions et exemples instructifs (en allemand) sur Internet en tapant : « *Schulentwicklung nrw – Lerngespräche führen* ».

Déroulement (exemple) :

- Le point de départ peut venir d'une demande du P de mener un entretien pédagogique sur un travail spécifique ou de manière générale sur les progrès et les besoins de soutien d'un E. Mais l'entretien peut aussi découler de la demande d'un enfant désireux de s'entretenir avec le P de ses problèmes personnels, de ses progrès, etc., concernant une tâche particulière.
- Avant les entretiens plus approfondis, il convient de fixer une tranche horaire appropriée et suffisante ; les membres de la discussion doivent par ailleurs s'y préparer.
- L'entretien d'apprentissage se termine par un résumé écrit. Plusieurs formes sont possibles : on rédige un bref rapport comportant des engagements, ou l'on s'accorde sur des objectifs concrets à atteindre dans les prochaines semaines ou les 3 à 4 mois à venir.

Exemples de questions pour préparer un entretien pédagogique portant sur un travail spécifique :

- ▶ Qu'est-ce que j'ai bien réussi dans ce travail ?
- ▶ Qu'est-ce qui était difficile pour moi ?
- ▶ Où est-ce que je dois m'améliorer ?
- ▶ Qu'est-ce que je peux et veux faire différemment la prochaine fois ?

Objectif

L'approche consistant à « philosopher avec les enfants » est répandue dans de nombreuses écoles d'Europe occidentale, car considérée comme précieuse pour le développement du langage et de la pensée. Les enfants se penchent sur des questions qui les intéressent et auxquelles il n'est généralement pas possible de répondre de manière définitive. Ils exercent ainsi leurs compétences en matière d'expression orale tout comme leur capacité à assimiler des informations et à y réfléchir.

1^{re}–9^e années

15–30 min



Indication bibliographique :
voir les différents liens sur Internet
à partir des mots clés :
« philosopher avec des enfants ».

Indications :

- Les thèmes peuvent être proposés par le P, mais ils doivent si possible provenir du cercle d'E. À cet effet, il est utile de rassembler des idées à l'avance. (Piste : « Réfléchissez et notez les sujets ou les questions dont vous voulez discuter depuis longtemps, ou sur lesquels vous aimeriez en savoir plus. Il peut aussi s'agir de questions très difficiles »). Parmi ces questions, certaines seront sélectionnées en classe, puis abordées au cours des mois suivants.
- Les sujets qui se prêtent à une discussion philosophique se trouvent là où les adultes n'ont pas de réponses rapides à leur disposition. Exemples : « D'où est-ce que je viens ? » ; « Qu'est-ce qu'un bon ami ? » ; « Qui a inventé le langage ? » , « Que se passe-t-il après la mort ? » , « Pourquoi le racisme existe-t-il ? » ; « Que signifie véritablement «étranger» ? ».
- En guise d'introduction, on peut également utiliser une image, une histoire, un livre ou un objet.

Déroulement :

- Il est conseillé de disposer les chaises en cercle.
- La discussion philosophique peut être menée avec toute la classe ou seulement avec un ou deux groupes de niveau, si les autres E travaillent individuellement et dans le calme le plus total.
- Le P peut modérer la discussion, mais aussi un E expérimenté (d'autres rôles seront éventuellement attribués, voir n°14). Dans tous les cas, il est important que le P se retienne d'intervenir afin que les E contribuent largement à la discussion.
- Il peut être utile de rappeler les règles de conversation les plus importantes avant la discussion (voir n°9), notamment celles consistant à ne se moquer de personne et à prendre chaque intervention au sérieux, tout comme de répéter qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse en philosophie. Il faut que cela soit clair dès le départ pour tous les participants à la discussion.
- Dans une discussion philosophique, ce n'est pas tant l'utilisation correcte de la langue que la libre expression qui est essentielle. Les corrections et interventions devront autant que possible être évitées.

21

Préparer un sondage ou un entretien

Objectif

Les sondages et entretiens constituent aussi une façon de recueillir des informations, et sont à ce titre des plus bénéfiques pour les cours LCO. Ils donnent lieu à des déclarations et à des « données » authentiques, dont la qualité dépend toutefois fortement du type de questions. Il est donc nécessaire de bien réfléchir aux questions. Dans le même temps, les E apprennent à utiliser leur langue première dans un nouveau contexte, de manière différenciée et réfléchie.

3^e–9^e années

30–90 min



Matériel :
éventuellement un exemple
de sondage/entretien.

Indication :

- Par sondage, on entend ici une enquête dans laquelle les réponses à des questions concises et précises sont enregistrées et comptabilisées (on interroge par ex. 20 personnes) ; les thèmes peuvent porter sur « le temps passé devant la télévision » ou « les lieux de vacances ». Dans les entretiens, en revanche, on pose des questions plus ouvertes, ce qui entraîne des réponses et des rapports plus longs. Les entretiens sont généralement menés en tête-à-tête ou avec un nombre restreint d'interlocuteurs, en raison de la complexité de l'analyse.
- Il faut indiquer le contenu de l'entretien ou du sondage. En règle générale, il est choisi en fonction d'un sujet de cours important, sur lequel des personnes de même culture seront interrogées en tant qu'expertes. Exemples : entretiens de nos parents et grands-parents sur les thèmes « Les loisirs d'hier et d'aujourd'hui » ou « L'enfance d'hier et d'aujourd'hui » ; entretiens téléphoniques avec des amis et des proches sur le thème « Les loisirs ici et dans le pays d'origine » ; entretiens avec diverses personnes sur le thème « Droits et rôles des filles et des garçons ».
- Pour les entretiens et sondages oraux, le téléphone portable ou Skype offrent de nouvelles possibilités fort pratiques ; par écrit, on utilisera le courrier électronique, les SMS, Facebook, etc. Grâce à ces médias, les personnes du pays d'origine peuvent être interrogées sans problème, aussi cette possibilité devrait-elle absolument être exploitée.

Déroulement :

- On présentera impérativement le sujet et la « méthodologie » aux élèves avant qu'ils ne mènent leurs propres entretiens et sondages. Ici, l'enseignant LCO peut assurément s'appuyer sur les expériences des élèves dans les cours ordinaires (et clarifier aussi directement certains points avec les E ou les P des cours ordinaires).
- Introduction possible : le P propose un exemple pratique en interrogeant un E sur un sujet quotidien et en posant éventuellement, de façon délibérée, de bonnes et de moins bonnes questions. On peut aussi recourir à un appareil d'enregistrement, par exemple un téléphone portable, ce qui permettra aux élèves de réécouter les questions et par la suite les réponses à leur gré. La classe discute ensuite de l'expérience et l'utilise pour déterminer les critères d'un bon sondage ou entretien. Les E tiendront compte des critères retenus lors de leurs propres sondages ou entretiens.
- Un sondage doit se conformer aux étapes énumérées ci-après (pour l'entretien, voir page suivante).

Étapes lors de la conception d'un sondage

- ▶ Définir les objectifs du sondage (que voulons-nous savoir ?).
- ▶ Trouver les questions appropriées. Elles sont de deux types :
 - *Questions à choix* : dans ce cas, les réponses possibles sont données (il est donc plus facile d'y répondre et de les analyser). Exemple : « Préférez-vous parler allemand ou anglais ? ». Ce type de question est caractéristique des sondages.
 - *Questions ouvertes* : ici, des réponses multiples et plus longues sont possibles. Cela permet d'obtenir un éventail d'informations plus large et plus intéressant, mais l'analyse sera plus exigeante. Ex. : « Que devrions-nous, selon vous, apprendre à l'école ? ». Ce type de question se trouve plus couramment dans les entretiens.



- ▶ Réfléchir déjà à la manière dont les réponses devront être analysées (comment on pourra les comptabiliser, les résumer, les commenter, etc.). Ici le P doit absolument fournir des conseils.
- ▶ Le type de présentation finale doit être envisagé en amont et clairement défini.
- ▶ Déterminer comment et où les questions et réponses sont enregistrées (bande magnétique ou téléphone portable à l'oral ; prise de notes par écrit). Si le sondage est mené par deux E, l'un peut poser les questions et l'autre les enregistrer ou bien les consigner par écrit.
- ▶ Réfléchir à un lieu approprié pour le sondage (pas d'éléments de distraction ni de bruit).
- ▶ Rechercher des personnes au profil approprié, leur indiquer le but et le contexte du sondage et leur demander si elles acceptent de participer.
- ▶ Faire un essai avec 2 ou 3 personnes et adapter les questions, si nécessaire.
- ▶ Réaliser le sondage avec d'autres personnes ; remercier chacune d'entre elles.
- ▶ Évaluer le sondage par écrit : combien de personnes ont répondu quoi ? Qu'avons-nous appris ? (Résumer les réponses aux différentes questions.) Avons-nous découvert de nouvelles choses ? Qu'est-ce qui était intéressant ou embarrassant ?
- ▶ Présentation des résultats selon les consignes définies précédemment (par ex. une courte présentation de 10 min, ou sous la forme d'une affiche).

Aspects supplémentaires concernant l'entretien (plus exigeant que le sondage) :

- Ici, les questions doivent être formulées de manière aussi ouverte et large que possible afin d'inciter l'interviewé à parler. Pour lancer l'entretien, les questions auxquelles on peut répondre en un seul mot sont à proscrire. Il est vivement conseillé de poser des questions commençant par « comment, que, pourquoi, où et quand », et d'approfondir ce qui semble intéressant.
- Les réponses sont prises en notes ou enregistrées pendant l'entretien. Si celui-ci est long, la transcription mot à mot est trop contraignante. Au lieu d'un texte écrit, on choisira de manière avisée des extraits de l'enregistrement audio pour la présentation finale.



Partie III :
Raconter et jouer des expériences
et des histoires

22

Se préparer et s'entraîner à raconter

Objectif

Les E se familiarisent avec des stratégies et reçoivent des conseils concrets grâce auxquels ils peuvent se préparer et améliorer leur manière de raconter à l'oral. L'exercice (qui doit bien sûr être répété plusieurs fois) développe leur faculté à s'exprimer dans leur langue première et contribue au développement de leur répertoire lexical et syntaxique.

2^e–6^e années

20–45 min

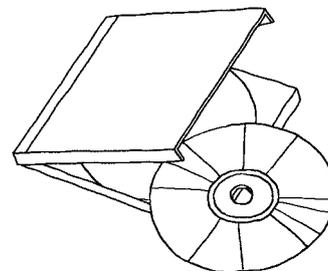


Déroulement :

- Le P raconte une histoire courte aux E. Il veille à bien mettre en œuvre les conseils pour la narration et à les souligner (voir page suivante). (Variante : le P raconte une histoire d'abord de manière ennuyeuse et monotone, puis sur un mode vivant et expressif.)
- Les E écoutent attentivement. La discussion qui s'ensuit porte sur la stratégie à mettre en place pour raconter une histoire de manière expressive et intéressante afin de susciter l'intérêt de l'auditoire. Ces différents aspects doivent être directement mis en pratique.
- On les rassemble ensuite sous la forme d'une liste intitulée « Conseils pour une narration expressive » et on les consigne par écrit (voir exemples à la page suivante).
- Pour l'application pratique (éventuellement lors d'une prochaine leçon), chaque enfant réfléchit à un événement ou à une histoire qu'il aimerait raconter, en tenant compte des conseils (variante : par groupe de deux, ce qui permet de dialoguer). Voir également le numéro 23 (raconter des histoires du quotidien), 24 (raconter des histoires personnelles) et 25 (raconter de manière créative).
- Il est utile de noter les mots clés afin de préparer brièvement par écrit le fil de l'histoire. Si on le souhaite, on peut aussi écrire toute l'histoire et utiliser ce texte comme base pour l'exercice suivant.
- Le P clarifie les questions et problèmes linguistiques avec la classe. Il pourra éventuellement aider aussi les E à trouver de bons exemples d'amorces de phrases variés, etc.
- Les E s'exercent ensuite à raconter des histoires. À cet effet, ils choisissent chacun deux ou trois conseils auxquels ils souhaitent accorder une attention particulière.
- Après que chaque enfant s'est entraîné à raconter l'histoire deux ou trois fois, il cherche un partenaire et lui raconte son histoire. Le feedback de ce dernier lui permettra d'améliorer sa présentation.
- La présentation finale se déroule soit devant toute la classe, soit au sein du groupe de niveau. Les autres E écoutent attentivement et donnent ensuite un feedback en tenant compte du respect des conseils pour la narration.
- Les aspects linguistiques doivent absolument être abordés lors de la discussion qui s'ensuit : qu'est-ce qui était difficile dans la langue première ; que devons-nous encore apprendre (et comment) ?

Indications :

- Cet exercice peut s'avérer très exigeant pour les E les plus timides et pour ceux dont le niveau de compétences en langue première est faible. Dans ce cas, il est essentiel que l'enseignant ou un enfant plus âgé ayant de solides compétences linguistiques apporte son soutien. Les exercices de ce type sont toutefois extrêmement instructifs et utiles, en particulier pour les E de niveau plus faible ; il convient donc impérativement de leur éviter tout sentiment d'échec.
- Si l'on choisit – avec toute la classe ou juste un groupe de niveau – d'enregistrer les histoires et de les mettre à disposition sous forme de CD ou de fichiers MP3, cela constitue une motivation supplémentaire pour s'appliquer à raconter. Si, en outre, un thème commun est sélectionné (par ex. les aventures en vacances dans le pays d'origine), cela permet de créer une collection audio thématiquement cohérente et attrayante.
- Voir également le point 10 (se préparer à une conversation), où des objectifs similaires sont poursuivis en lien avec des situations de communication de forme dialogique, ainsi que les numéros 25 (raconter de manière créative), 29 (s'exercer à lire à voix haute et à réciter) et 30 (se préparer à une présentation orale).



Conseils pour la narration

- Parle clairement et distinctement pour que tout le monde te comprenne !
- Utilise ta voix de manière consciente : forte ou basse, menaçante, amicale, triste, joyeuse...
- Fais aussi des mimiques et des gestes : mime un visage fâché, fatigué, heureux ; bouge ton corps en fonction de l'action.
- Garde toujours un contact visuel avec ton public ; pose-lui parfois une question.
- Décris les personnes et les animaux qui apparaissent dans ton histoire de manière précise et expressive. À quoi ressemblent-ils, quelle impression dégagent-ils ?
- Décris également les lieux qui apparaissent dans ton récit, de manière précise et expressive. Qu'y a-t-il à voir, à entendre et à sentir, quelle est l'atmosphère ?



23

Raconter des histoires du quotidien

Objectif

Lorsque l'on raconte des histoires du quotidien, il s'agit le plus souvent de narrer des expériences ou des moments de notre propre vie. Ce type de narration, simple et informel, ne requiert pas beaucoup d'imagination, mais contribue au développement des compétences orales, de la structure du texte et de l'écoute.

JE-9^e années

10-30 min



Déroulement (possibilités au choix) :

- Si l'on ne choisit pas comme cadre le rituel du « cercle de narration » (voir n°17), l'introduction aux histoires du quotidien peut avoir lieu suite à une suggestion du P. Par exemple, il peut montrer une image ou raconter lui-même la première histoire ; les E prennent ensuite le relais. Afin que les E s'écoutent attentivement et que les interventions ne se succèdent pas simplement sans lien les unes avec les autres, les E doivent se poser des questions et se référer aux interventions des autres (voir n°12).
- Variante : le P ou un enfant apporte un objet et raconte une histoire qui s'y rapporte. Il peut s'agir de son objet préféré, de quelque chose de propre au pays d'origine ou d'un objet de la vie quotidienne. Il est préférable de donner à l'avance la consigne aux étudiants (« Apportez ... en classe la semaine prochaine »).
- En guise d'introduction, un enfant peut également raconter un moment vécu important pour lui et encourager ainsi les autres E à faire part d'expériences similaires.
- En guise d'introduction aux histoires du quotidien, on peut aussi évoquer un événement scolaire ou religieux, ou d'autres festivités à venir.

Remarques :

- Les histoires du quotidien constituent une forme simple et informelle de narration. Néanmoins, il convient ici aussi de veiller à ce que les faits soient présentés de façon attrayante (voir les conseils pour la narration au n°22).
- Les discussions de ce type ne doivent pas systématiquement avoir lieu en plenum. On peut aussi encourager les enfants à parler de leur vie de tous les jours pendant le quart d'heure qui précède le début des cours ou durant les courtes pauses.

24

Raconter des histoires personnelles

Objectif

En racontant des histoires personnelles dans un contexte scolaire, les E apprennent à utiliser leur langue première pour présenter leurs expériences et exprimer leurs sentiments. En même temps, ils approfondissent des compétences communicatives utiles, telles que savoir écouter attentivement, poser des questions, se référer les uns aux autres. Enfin, dernier élément mais non des moindres : les histoires personnelles favorisent des aspects sociaux importants comme l'empathie et la compréhension mutuelle.

2^e–9^e années

10–30 min



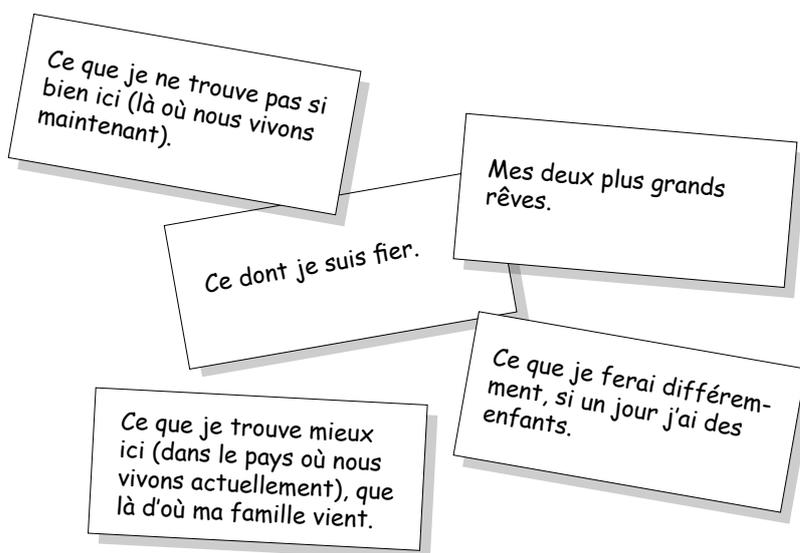
Matériel :
éventuellement des cartes
de conversation (voir exemples
page suivante).

Indications :

- Nous n'aborderons pas ici le récit spontané et incontrôlé d'expériences personnelles, etc., car il doit de toute façon avoir sa place à l'école – dans des situations planifiées comme lors du cercle de narration (voir n°17) ou aussi de manière complètement improvisée, lorsqu'il s'agit de discuter d'un problème, d'une expérience importante ou d'un événement joyeux.
- Bien entendu, aucun enfant ne doit être contraint de révéler ses sentiments personnels, ses expériences ou des moments qu'il a vécus. La narration d'histoires personnelles se caractérise par des interventions fondées sur le volontariat. Cependant, si un enfant reste longtemps silencieux, le P doit réfléchir aux causes de son mutisme et à la manière d'améliorer la situation.

Déroulement :

- Pour initier des conversations où l'on exprime ses pensées, expériences et sentiments personnels, le P peut distribuer une carte de conversation ou écrire une question au tableau, qui fera alors l'objet de la discussion. Exemples de suggestions pour engager la conversation :



- La proposition d'un E peut tout aussi bien initier la discussion.
- Les images ou les photographies constitueront également de bonnes entrées en matière.
- Il peut être judicieux de mettre des suggestions dans une enveloppe (éventuellement de façon anonyme) pour engager la discussion.

- Avant la discussion proprement dite, il faut laisser aux E le temps de noter leurs pensées et réflexions (quelques minutes suffisent) ainsi que les éventuels problèmes de langue. Voir également le n°10 (se préparer à une conversation).
- Avant la discussion, lors d'un rapide tour de classe, il peut être utile de :
 1. clarifier les questions linguistiques (termes dans la langue première),
 2. suggérer des amorces de phrases ou des moyens d'expression particulièrement utiles ici (tournures du type « À mon avis, ... », « Je pense plutôt que... »),
 3. rappeler les règles de conversation importantes, par exemple « J'écoute attentivement », « On ne se moque de personne à cause de son opinion », « Je n'interromps personne », etc. (cf. n°9).
- La discussion peut se dérouler d'abord par groupes de deux ou directement au sein du groupe le plus important (groupe de niveau ou classe entière).

25

Raconter de manière créative

Objectif

Le langage et le recours à des gestes et des mimiques jouent un rôle important lorsque l'on raconte une histoire de manière créative. Les E apprennent ici à utiliser leur langue première sous des formes élaborées et expressives qui vont bien au-delà de l'usage quotidien. La narration créative se situe donc entre la simple expression orale et les petites formes théâtrales (cf. n°26-28).

3°-9° années

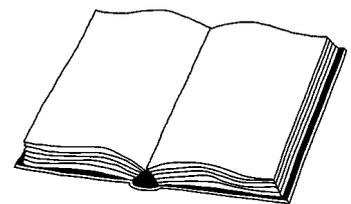
20-40 min



Matériel :
éventuellement textes au choix
pour les E (contes, fables, histoires...).

Déroulement :

- Introduction possible : le P raconte une histoire, par exemple un conte, une légende ou un récit (pas trop long) de sa propre culture et littérature. Il s'efforce de rendre sa présentation aussi vivante et expressive que possible en suivant les conseils pour la narration du n°22.
- Après quoi, le P indique aux E qu'ils doivent s'entraîner – individuellement ou en petits groupes – à présenter une histoire de la même manière. Il met à disposition des textes appropriés (plus courts pour les E les plus faibles, plus longs pour les meilleurs).
- Les critères déterminants pour une narration vivante et expressive sont à nouveau rappelés (voir les conseils au n°22) ; les E doivent y prêter attention.
- Les E s'exercent à présenter leur histoire (pour la méthodologie, voir n°22).
- Les histoires individuelles sont présentées en plenum.
- On conclut par une discussion axée sur le respect des critères cf. n°22.



Variantes :

- En guise d'introduction, le P montre une image ou un objet. Ensuite, toute la classe invente une histoire sur ce sujet : un enfant commence à raconter l'histoire, un deuxième prend le relais, et ainsi de suite. L'histoire

se termine lorsque tous ont participé. Les histoires doivent être aussi expressives que possible en termes de maîtrise de la voix, de gestuelle et de mimiques. Cette variante convient particulièrement aux petits groupes.

- Le P distribue des cartes comportant des mots relatifs à un thème. Il raconte le début d'une histoire en formant une phrase dans laquelle apparaît le mot écrit sur la carte qu'il tient à la main. Un enfant enchaîne par une phrase contenant le terme qui figure sur sa propre carte, etc.
- L'enregistrement sur un CD ou sous forme de fichier MP3 des textes racontés représente une motivation supplémentaire.

26

Jouer des situations quasi réalistes, jeux de rôles sociaux

Objectif

Contrairement aux jeux de rôles simples décrits au n°8, dans la proposition suivante, il s'agit de jouer des situations plus élaborées avec des consignes détaillées. La capacité à argumenter, l'utilisation consciente et créative du langage et de moyens non verbaux (gestuelle, mimiques) et la capacité à se mettre en scène de manière convaincante sont travaillées. Selon le sujet, les scènes contribuent également au développement de stratégies de discours et d'un vocabulaire spécifique.

3^e–9^e années

30–45 min



Matériel :
éventuellement quelques accessoires.

Déroulement :

- Le P dépeint une situation qui présente un certain potentiel de conflit, débat ou tension. Exemples :
 - a) À l'école : deux E se disputent parce que l'un d'eux a accidentellement cassé un crayon qui appartenait à l'autre.
 - b) Pendant les loisirs : deux enfants ou adolescents du pays se moquent de deux migrants.
 - c) Pendant les vacances dans le pays d'origine : deux jeunes garçons du pays se moquent d'une jeune fille qui y passe ses vacances.
 - d) Pendant le dîner à la maison : l'enfant aimerait avoir/faire quelque chose que les parents refusent catégoriquement (par ex. avoir un chien ou aller en discothèque).
- Conversation en groupe ou en classe sur la réaction qu'auraient les E confrontés à une telle situation. Questions et pistes de discussion possibles : comment te sentirais-tu dans cette situation ? Que penserais-tu ? Comment te comporterais-tu concrètement ? Quelles sont selon toi les solutions réalistes pour résoudre le problème ?
- Si nécessaire, rapide tour de discussion sur les moyens linguistiques, voir page suivante sous « Remarques ».
- Brève discussion, sur les critères à respecter lors de chacune des scènes représentées (par exemple, plausibilité de la solution, qualité de la langue, compréhensibilité, etc.) Les critères doivent être transparents et connus de tous les E. Pour un travail avec des grilles comportant des critères, tout à fait adapté ici, voir chapitre 4c, dans l'introduction.
- Les E sont répartis en groupes (ou constituent eux-mêmes les groupes). Ils ont 10 à 15 minutes pour préparer leur scène qui doit durer au maximum 5 à 8 minutes.

- Les groupes jouent ensuite leur scène devant la classe. Après chaque présentation (ou tout à la fin s'il y a peu de groupes), les autres E donnent un feedback tenant compte du respect des critères.

Variantes :

- En guise d'introduction et de consigne de jeu, au lieu d'un récit, il est possible de se servir d'une image représentant une situation de tension.
- Les E peuvent naturellement proposer des situations de départ.

Remarques :

- Selon le sujet, il est parfois utile, après avoir discuté du contenu, d'évoquer les moyens linguistiques nécessaires pour jouer la scène. Il peut s'agir de vocabulaire spécifique à un sujet ou de moyens d'expression plus généraux, utilisés pour argumenter. Voir chapitre 2c dans l'introduction.
- Les jeux qui visent à résoudre un conflit favorisent particulièrement la compétence sociale ; cf. points 1.5, 2.6, 4.7, 5.2, 5.5, 5.7 et 6.7 du livret 4 *Promouvoir la compétence interculturelle*.

27 Jouer des situations fictives, mettre en scène des textes

Objectif

La dramatisation de scènes tirées d'un texte en favorise la compréhension, permet de détendre l'atmosphère pendant les séquences de lecture et favorise le développement comme l'élargissement du répertoire lexical et syntaxique des E. Ainsi la mise en scène de textes dans les cours LCO est un outil précieux sur le plan de l'acquisition de la langue écrite et standard. Pour d'autres domaines d'application, voir les points 8, 26 et 28.

2^e–9^e années

20–30 min



Matériel :
éventuellement
des accessoires.

Déroulement :

- Comme point de départ, on prendra un texte qui se prête à la mise en scène ou une histoire, lue par les E eux-mêmes ou lue et racontée à la classe par le P. Bien entendu, un album illustré est aussi envisageable.
- Après une scène qui s'y prête (c.-à-d. dans laquelle apparaît le plus grand nombre possible de personnages) ou après un moment particulièrement captivant de l'histoire, le P interrompt la lecture. Il demande aux E de reconstituer la scène qu'ils viennent de lire en petits groupes ou d'imaginer une suite et de la mettre en scène.
- Les consignes sont formulées de manière claire : temps de préparation 5 à 10 min, représentations max. 5 min. De même, les critères prévalant pour l'évaluation finale sont définis (voir n°26 ; il serait souhaitable que la grille de critères prenne également en compte des aspects linguistiques).
- Les E sont répartis en groupes ou constituent eux-mêmes les groupes. Ils ont 5 à 10 minutes pour préparer leur scène, qui doit durer au maximum cinq minutes.
- Ils la jouent ensuite devant la classe. Après chaque présentation (ou tout à la fin s'il y a peu de groupes), les autres E donnent un feedback en tenant compte des critères.

Variantes :

- En fonction du texte, on peut attribuer à chaque groupe une scène unique de l'histoire. À la fin, elles seront enchaînées et interprétées pour former une pièce de théâtre cohérente.
- Les marionnettes à doigt ou les jeux d'ombre sur le rétroprojecteur conviennent également pour jouer des situations fictives ou mettre en scène des textes.

Remarques :

- Afin de fournir aux E le vocabulaire nécessaire, on peut noter au tableau les moyens d'expression importants et les commenter avant de donner la consigne ; cf. les indications au n°26.
- Selon le texte, outre les « véritables » acteurs, un enfant jouera le rôle de narrateur.
- Les acteurs s'adressent à un large public. Par conséquent, l'importance d'une bonne prononciation doit être clairement expliquée aux E lors de cet exercice. C'est assurément l'un des critères auxquels les enfants qui regardent la pièce prêtent attention.

28

Pièce de théâtre scolaire

Objectif

Les pièces de théâtre scolaires permettent de renforcer les compétences en matière de mise en scène de soi, d'improvisation libre, d'usage de la gestuelle, des mimiques et d'un langage élaboré, mais aussi d'élargir le répertoire lexical et syntaxique dans la langue première. Les compétences acquises avec des formes plus simples (voir n°8 et n°27) sont rassemblées ici et mises à profit dans le cadre motivant de mises en scène plus importantes.

3^e–9^e années

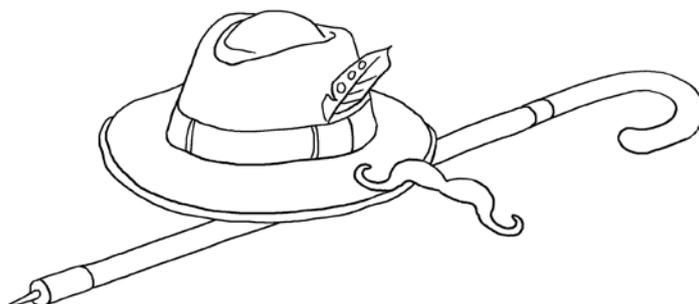
180 min



Matériel :
accessoires

Déroulement :

- Soit les E écrivent ensemble un scénario, soit une histoire existante est réécrite et mise en dialogue pour créer un scénario (les deux variantes étant des projets d'écriture extrêmement instructifs). Il est également concevable de reprendre et mettre en scène un modèle déjà conçu.
- On répète ensuite les différentes scènes. On effectue des exercices de prononciation, on réfléchit à l'utilisation du langage corporel, des mimiques et de la gestuelle et on les teste.
- On prévoit les accessoires à apporter et l'on planifie la représentation finale (salle, programmes, invitations, apéritif, etc.).



- Les scènes sont répétées les unes après les autres, afin que les E gagnent en confiance et que le P reste de plus en plus à l'écart.
 - Il est important, en termes de processus d'apprentissage, que les E se donnent toujours mutuellement des feedbacks. Pour ce faire, les critères et les aspects à observer sont définis à l'avance.
 - Les scènes sont progressivement assemblées jusqu'à l'apparition de la pièce complète.
 - La représentation doit se dérouler dans un cadre approprié, par exemple une soirée en présence des parents avec des invitations, un programme et un apéritif.
-

Remarques :

- Il est envisageable que les différents groupes d'âge du cours LCO présentent chacun leur propre pièce ; ainsi, trois petites pièces ou sketches seront joués lors de la soirée finale.
- Pour que les E s'habituent à jouer du théâtre, il est conseillé de commencer par des pièces plus courtes, puis d'augmenter progressivement les exigences.

Partie IV :
Présenter et faire un exposé

29

S'exercer à lire à voix haute et à réciter

Objectif

Dans la lecture expressive à voix haute et la récitation (généralement par cœur), comme dans la narration créative (n°25), on s'entraîne à utiliser le langage oral de manière consciente. À cela s'ajoute l'élargissement du vocabulaire tout comme la découverte de possibilités syntaxiques plus riches et celle d'aspects littéraires.

2^e–9^e années

10–20 min



Matériel :
textes appropriés en termes
d'âge et de longueur.

Indications :

- Cette proposition est bien adaptée aux cours LCO, car les différents groupes d'âge ou de niveau peuvent chacun s'exercer sur des textes différents. Tous les groupes travaillent ainsi en vue d'un même objectif, mais à des niveaux de difficulté différents.
- Il existe des liens étroits entre la lecture à voix haute et les suggestions présentées dans le livret Promouvoir la lecture dans la langue première, voir surtout les numéros 1 et 10.

Déroulement :

- Le P informe les E de l'objectif : il s'agit de lire à voix haute le mieux possible ou de réciter un poème de la manière la plus expressive possible. À la fin, tous les E doivent présenter leur texte – peut-être dans le cadre d'une fête, avec un éventuel enregistrement sonore.
- Que signifie exactement « bien lire à voix haute » ? On peut ici s'appuyer sur la méthode présentée au n°22 (bon/mauvais exemple, formulation de critères sur la base d'observations). Les « conseils pour la narration » résumés au numéro 22 peuvent être facilement modifiés en conseils pour la lecture à voix haute et la récitation (voir la liste à la page suivante).
- Le P distribue aux E des textes appropriés, plutôt courts. Si l'exercice est réalisé avec plusieurs groupes de niveau, il faut que chaque groupe dispose d'un texte au minimum. Il est également envisageable d'effectuer cet exercice par binôme, chaque paire recevant alors un texte différent ; cette variété rend la lecture finale à voix haute plus intéressante.
- Les E lisent le texte en silence pour eux-mêmes. Ils soulignent les termes et les tournures qu'ils ne comprennent pas ainsi que les mots difficiles à prononcer. Ensuite, on discute ensemble des incertitudes et le P donne éventuellement aux élèves des informations sur l'auteur ou le poète.
- Les E choisissent trois critères de lecture à voix haute auxquels ils souhaitent prêter une attention particulière.
- Les E lisent le texte à voix haute pendant trois jours consécutifs.
- Les E s'exercent également en binôme ou en petits groupes et se donnent mutuellement des feedbacks (questions : « Qu'est-ce qui s'est bien passé durant la lecture à voix haute ? », « Que peux-tu encore améliorer ? »)
- À la fin, on lit à voix haute ou l'on récite devant le groupe entier, éventuellement dans le cadre d'une soirée avec les parents ou d'une fête. Cela peut s'accompagner d'un enregistrement audio (CD, MP3).

Variantes :

- Les E peuvent choisir leur texte. Dans ce cas, le P doit mettre des livres à disposition avec un choix de textes pour les élèves qui n'en ont pas chez eux.
- Les enfants peuvent s'enregistrer eux-mêmes pendant la lecture à voix haute et écouter l'enregistrement à la fin. Il leur est ainsi plus facile d'apprécier leur prononciation et leur débit de lecture et de les améliorer.



Conseils pour la lecture à voix haute et la récitation

- Parle clairement et distinctement pour que tout le monde te comprenne !
- Ne lis pas trop vite, mais pas trop lentement non plus. Fais des pauses.
- Sois attentif aux signes de ponctuation, et accentue les phrases en conséquence !
- Utilise ta voix de manière consciente : forte ou basse, menaçante, amicale, triste, joyeuse...
- Fais aussi des mimiques et des gestes : mime un visage fâché, fatigué, heureux ; bouge ton corps en fonction de l'action.
- Ne te cache pas derrière ton texte ; garde toujours un contact visuel avec ton public.

30

Se préparer à une présentation orale

Objectif

Lorsqu'ils font de petites présentations, les E apprennent à coordonner le contenu, la langue et les éléments de représentation. Cette proposition pédagogique indique aux E comment se préparer, notamment sur le plan linguistique, à une présentation ; elle fournit aussi une liste de conseils qui leur permettra de l'optimiser.

3^e–9^e années

30–45 min



Indications :

- Dans les cours ordinaires, les petites présentations sont généralement pratiquées dès les petites classes ; dans les cours LCO, elles sont envisageables à partir de la 3^e/4^e année, avec un accompagnement approprié.
- Au sujet des « exposés », voir également la proposition 31 et le matériel M14 à destination des élèves dans le livret *Transmettre des stratégies et des techniques d'apprentissage* (= livret 5 de cette série). Ce matériel est consacré au thème « Préparer et faire un exposé » ; il traite également des aspects liés au contenu (obtenir des informations, etc.).
- La durée mentionnée ci-dessus ne concerne que le quatrième point du déroulement (séquence pour illustrer les critères de bonne présentation).

Déroulement :

- Chaque enfant choisit un sujet (par ex. « Mon activité préférée », « La vie de mes grands-parents », « Le métier de mes rêves », etc.) sur lequel il souhaite faire une brève présentation (seul ; variante : à deux). Les présentations doivent durer de 5 à 10 minutes.
- Les E commencent à planifier le travail et à rassembler des informations. Voir le matériel M14 mentionné dans le livret *Transmettre des stratégies et des techniques d'apprentissage* (à simplifier pour les jeunes E).
- Les E notent les problèmes de langue (vocabulaire, etc.) qu'ils rencontrent, aidés par le P.
- En compléments des conseils pratiques pour l'exposé oral mentionnés dans le M14.7, une séquence commune est réalisée en classe. Elle suit le même schéma que les propositions 22 et 29 (bon/mauvais exemple, formulation de critères sur la base d'observations ; voir la liste ci-dessous). Si l'on peut s'appuyer sur les conseils pour la narration du n°22 et les conseils pour la lecture à voix haute du n°29, cela simplifie bien sûr le travail.
- Éventuellement, dans une séquence spéciale, on répertoriera des moyens d'expression et des amorces de phrases pour les différentes parties de l'exposé ; cf. n°31.
- Les E choisissent, pour la présentation orale, deux ou trois conseils auxquels ils souhaitent prêter une attention particulière. Ils s'entraînent seuls, à deux ou en petits groupes à faire un exposé, et se donnent mutuellement des feedbacks (questions : « Qu'est-ce qui s'est bien passé durant l'exposé ? », « Que peux-tu améliorer ? »).
- À la fin, l'exposé est présenté devant toute la classe ou le groupe de niveau, et suivi d'une discussion et d'une évaluation portant sur son contenu et la qualité de la présentation (concernant ce dernier critère, on prendra en compte le respect des conseils pour la présentation orale).

Faux



Juste



Conseils pour la présentation orale :

- Parle clairement et distinctement pour que tout le monde te comprenne !
- Ne lis pas trop vite, mais pas trop lentement non plus. Fais des pauses.
- Ne lis pas tes notes, mais exprime-toi librement ou aide-toi de fiches comportant des mots clés.
- Si possible, montre une ou plusieurs images, ou bien un objet correspondant au sujet (visualisation).
- Utilise ta voix de manière consciente : forte ou basse, captivante, interrogatrice...
- Fais aussi des mimiques et des gestes : modifie l'expression de ton visage et ton attitude corporelle en fonction du contenu de l'exposé.
- Garde toujours un contact visuel avec ton public.
- Implique ton public en lui posant des questions ou en lui demandant son avis au cours de la présentation et à la fin.

31

Faire une présentation orale : exemple « bref exposé thématique »

Objectif

Cette proposition pédagogique concrétise les aspects présentés au n°30 sous forme d'un exemple simple. Elle permet de travailler les compétences en matière d'acquisition, de traitement et de présentation des informations ; l'objectif est de parvenir à une présentation linguistique agréable en termes de vocabulaire, de débit, de maîtrise de la voix, de la gestuelle et des mimiques, et capable de susciter l'intérêt de l'auditoire.

4°-6° années

45-60 min



Matériel :
objets issus de la culture d'origine
(ou images de ceux-ci).

Indications :

- Il est préférable d'étaler cet exercice sur deux semaines : la première est consacrée à l'introduction et à la clarification de l'exposé ; durant la deuxième semaine, les exposés sont présentés. La recherche de l'objet et la préparation d'un exposé de 5 à 10 minutes seront données comme devoirs à la maison.
- Si des ordinateurs sont à disposition, un programme de présentation tel que PowerPoint ou Prezi peut bien sûr être utilisé.
- Il va de soi que les compétences acquises dans le cadre de cet exercice serviront aussi à d'autres exposés dans les cours LCO ou ordinaires.

Déroulement :

- Le P indique aux E (classe ou groupe de niveau) qu'ils vont faire de courts exposés sur un objet ou une personnalité de la culture d'origine (un vêtement, une spécialité culinaire, un souvenir de vacances, la photo d'un bâtiment, une peinture ou une personnalité, etc.). Pour commencer, le P présente lui-même un court exposé en guise d'exemple (5 à 10 min maximum). Il est envisageable qu'il enfreigne délibérément certaines règles, par exemple qu'il parle trop doucement ou de façon monotone.
- Suite à l'exposé du P, on élabore des conseils pour une présentation réussie ; si cela a déjà été fait, on les revoit ensemble. cf. pour cette étape la proposition n°30, et la liste de conseils correspondants.
- Le P aide également les E en travaillant avec eux sur la structure d'un exposé réussi ; il leur fournit aussi des moyens d'expression ou des amorces de phrases dans la langue première pour certaines parties de l'exposé, ou les élabore avec les E :
 - Message de bienvenue, introduction et explication du déroulement.
Exemple : « Je vous souhaite la bienvenue et vous remercie d'assister à mon exposé sur XY. Je vais d'abord vous parler de A, puis de B ... ».
 - Présenter trois ou quatre parties de manière vivante ; annoncer les transitions (« Voilà pour ce point. Nous arrivons maintenant à la partie suivante, à savoir... »)
 - Faire une conclusion dans laquelle on reprendra l'introduction et/ou l'on résumera les points les plus importants. Donner la possibilité de poser des questions et y répondre. Remercier le public. (« Je vous ai parlé de XY. J'espère que vous avez surtout compris ... Avez-vous encore des questions ? Je vous remercie de votre attention »).
- Comme aide-mémoire, on distribue aux E une feuille répertoriant les conseils les plus importants (voir n°30) ou un exemplaire (éventuellement simplifié) du matériel M14 du livret *Transmettre des stratégies et des techniques d'apprentissage*.

- S'il reste encore du temps, les E peuvent commencer à réfléchir à leur objet et au contenu de leur exposé, sous la forme par exemple d'un mind map. Consigne pour la semaine suivante : préparer un court exposé et s'exercer à le présenter (5 à 10 min).
- La semaine suivante, les E présentent leurs exposés à la classe, puis on discute ensemble du contenu ainsi que de la qualité de la langue et de la manière dont les conseils pour la présentation orale ont été suivis.

32 Pour l'évaluation : le « rituel du flash »

Objectif

Les E découvrent une méthode simple d'évaluation de l'apprentissage qui convient dans diverses situations (après une discussion, une récitation, un exposé, etc.). Pour pouvoir utiliser cette méthode, ils doivent d'abord écouter attentivement puis apprendre à résumer leurs pensées de manière concise et précise en deux phrases au maximum.

1^{re}–9^e années

5–10 min



Indication bibliographique :
Ernst & Ruthemann (2003),
p. 51 (voir dans la bibliographie).

Indication :

- Le « rituel du flash » représente un bon complément à un contenu d'apprentissage ou à une leçon. Grâce à sa brièveté, il offre à tous les E la possibilité de parler et de réfléchir à leur apprentissage. Toutefois, le « flash » ne remplace pas des formes de discussion et d'évaluation de l'apprentissage plus détaillées et axées sur des critères ; cf. chapitre 4c de l'introduction.

Déroulement :

- Après une leçon, un exposé, une discussion, etc., chaque E résume en un maximum de deux phrases ce qu'il a aimé en particulier (ce qu'il a trouvé spécialement bon) et/ou ce qu'il estime perfectible. (Selon le type d'exercice à évaluer, la question sera modifiée.) Le feedback doit être formulé à la 1^{re} personne, voir la proposition n°13 « Donner un feedback ».
- Le P conclut la série de « flashes » en donnant lui-même une évaluation d'une ou deux phrases et/ou en résumant brièvement les interventions des E.

Remarque :

- Des amorces de phrases peuvent aider les E à exprimer leurs pensées. Exemples : « Pour moi, le point le plus important de tout cela était... », « J'ai eu des difficultés avec... », « J'ai été gêné par le fait que... ».

Variante :

- Phrase cadeau : chaque E fait un compliment, tenant en une phrase, à un E de son choix (par exemple pour son anniversaire) ou à un partenaire d'apprentissage. Cette méthode requiert aussi de l'entraînement. Pour beaucoup de E, les vrais compliments ne sont pas faciles à faire ni à accepter.

Bibliographie

- Autorenteam (2014): Sprachwelt Deutsch. Bern/Zürich: Schulverlag plus AG/Lehrmittelverlag Zürich.
- Bartnitzky, Horst (2011): Sprachunterricht heute. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.) (2012): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Brügge, Walburga; Katharina Mohs (2013): So lernen Kinder sprechen. München: Ernst Reinhardt.
- Büchel, Elsbeth; Dieter Isler (2006): Sprachfenster. Sprachbuch 2./3. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Büchel, Elsbeth et al. (2012, 2014): Sprachland. Sprachlehrmittel für die Mittelstufe. Arbeitstechniken (2012); Trainingsbuch (2014). Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.
- Claussen, Claus (2013): Erzähl mal was! Materialien für das mündliche Erzählen in der Grundschule. Donauwörth: Auer.
- Ernst, Karl; Ursula Ruthemann (2003): 10 x 10 Gesprächsübungen. Kommunikationsaufgaben für die Grundschule. Zofingen: Erle-Verlag.
- Fischer, Gabriele et al. (2004): Spielerische Sprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett.
- Hüsler, Silvia (2009): Kinderverse aus vielen Ländern. Freiburg i. B.: Lambertus (mit CD).
- Lindauer, Thomas; Werner Senn (2011): Die Sprachstarken 4–6. Zug: Klett und Balmer.
- Nodari, Claudio; Claudia Neugebauer (2011ff.): Pipapo 1–3. Bern/Zürich: Schulverlag plus AG/Lehrmittelverlag Zürich.
- Piel, Alexandra (2002): Sprache(n) lernen mit Methode. 170 Sprachspiele für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Schader, Basil (2013): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Selimi, Naxhi (2010): Wortschatzarbeit konkret. Eine didaktische Ideenbörse für alle Schulstufen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Commentaires, expériences, autres idées :

La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* comprend six volumes, destinés à promouvoir la qualité de l'enseignement de la langue et de la culture d'origine (« enseignement LCO » en Suisse ; « ELCO » en France) et à renforcer ses liens avec l'enseignement ordinaire.

Cette série s'adresse aux enseignants LCO en exercice ou en devenir ainsi qu'aux institutions qui sont leurs responsables dans les pays d'origine et d'immigration. Le volume de base (*Manuel et livre de travail : Principes et contextes*) présente, entre autres, les points fondamentaux de la pédagogie, de la didactique et de la méthodologie actuelles dans les pays d'Europe du Nord et de l'Ouest.

Les livrets avec les pistes didactiques présentent des suggestions concrètes et des planifications pour les différents domaines de cet enseignement (promouvoir l'écrit dans la langue première, etc.). Tous les volumes ont été réalisés en collaboration étroite avec des enseignants LCO en exercice de manière à garantir dès le début la pertinence des suggestions et leur possible réalisation dans la pratique.

La série comprend les volumes suivants :



La série *Matériel pour l'enseignement de la langue et de la culture d'origine* est disponible en allemand, français, italien, anglais, albanais, bosnien/croate/serbe, portugais et turc. Elle est éditée par le Centre IPE (International Projects in Education) de la Haute école pédagogique de Zurich.