
Vivre et faire vivre des parcours éducatifs

S'entraîner en EPS pour l'oral DNB

Vianney THUAL

Professeur d'EPS, Cossé-le-vivien (53)

L'épreuve orale du Diplôme National du Brevet (oral DNB) constitue pour les élèves un espace privilégié d'expression de leurs vécus dans les différents parcours éducatifs. L'expérience, même si elle est encore récente, permet de constater que la qualité des prestations ne rend pas toujours compte des richesses ou des singularités que renferment un parcours éducatif. Est-il possible, dès lors, de faire de cette échéance un véritable temps fort pour la scolarité de l'élève ?

Une préparation judicieuse et profitable pour cette épreuve si particulière suppose de concentrer ses efforts sur la pratique de l'oral en classe, mais pas seulement. En s'efforçant d'acquérir des compétences langagières, linguistiques et corporelles, l'élève se dote dans le même temps d'outils lui permettant de penser son parcours, de se l'approprier.



L'oral DNB : un outil d'appropriation des parcours éducatifs

Faire de l'oral DNB un temps fort des parcours éducatifs

L'instauration d'un oral au DNB illustre la place grandissante de ce type d'épreuve dans l'évaluation certificative des élèves, c'est aussi le cas avec le « grand oral » évoqué pour le Baccalauréat à partir de 2021. Pour se préparer à cette échéance, les élèves peuvent s'appuyer sur leurs expériences dans un parcours éducatif de leur choix ou sur un projet vécu dans les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). La perspective est alléchante mais la réalité montre que, souvent, les prestations des élèves se contentent d'être un descriptif qui ressemble

Vianney THUAL, S'entraîner en EPS pour l'oral DNB

Juin 2018 - Partie 3 - Article 1 - page 1

plus à la récitation mécanique d'une leçon qu'à l'exposé d'une expérience marquante animée par le désir enthousiaste de la partager. L'épreuve orale est une occasion rare donnée à l'élève de s'exprimer sur son parcours. En faire un temps fort de sa scolarité, c'est l'inciter à opérer un retour sur son expérience, à retracer l'espace d'un instant le cheminement conscient de son propre parcours. L'épreuve orale du DNB n'est donc pas à considérer comme une finalité en soi, mais bien comme un outil pour apprendre. Le défi des enseignants consiste alors à s'emparer des exigences de l'épreuve pour dispenser un enseignement capable d'outiller les élèves afin qu'ils puissent se trouver en situation de moins subir leur parcours et de mieux l'incarner.

Si l'épreuve orale est un outil, le domaine 1 des langages en constitue le terreau. Les programmes de 2015 rappellent que ce domaine « considère les langages moins dans leur usage que dans le principe de leur acquisition. Il appelle la mise en place de procédures de mémorisation, d'entraînement, d'automatisation et de réflexion sur les objets qu'il travaille ». Pour que « l'élève passe progressivement de ses intuitions et usages spontanés à des réalisations réfléchies nécessitant d'organiser et formaliser davantage ses productions¹ ». Les exigences de l'épreuve orale et les modalités qui l'organisent prennent alors tout leur sens et l'EPS, en complément des autres disciplines, peut envisager une contribution modeste mais bénéfique.

Faire de la pratique de l'oral, un outil pédagogique

Dominique Bucheton décrit le langage comme « *un instrument psychique et social supérieur²* » qu'il convient de faire fonctionner au maximum de ses possibilités. Un instrument dont les fonctions sont essentielles au pouvoir de développement de l'élève. L'usage de l'oral y tient d'ailleurs une place au moins aussi importante que celle de l'écrit. Auteure de plusieurs travaux sur le sujet, elle identifie quelques enjeux trop souvent oubliés à l'école³ :

- Faire décoller l'élève du simple ressenti de l'expérience vécue.
- Lui permettre déplacer son lexique ordinaire.
- Développer le retour réflexif sur sa propre pensée et production verbale.
- L'amener à incorporer, les discours et la pensée des autres afin d'en faire son miel.
- Interroger son propre langage pour le contrôler, l'ajuster et l'inventer à nouveau.

Ce rapide inventaire fait émerger un nouveau paradigme pour les enseignants. Une conception dans laquelle le langage ne se réduit pas à la simple expression d'un savoir mais constitue aussi un outil intervenant dans la construction du savoir. Plus encore, le langage est au cœur d'une dynamique interactive entre expression et construction. Les savoirs construits nourrissent et

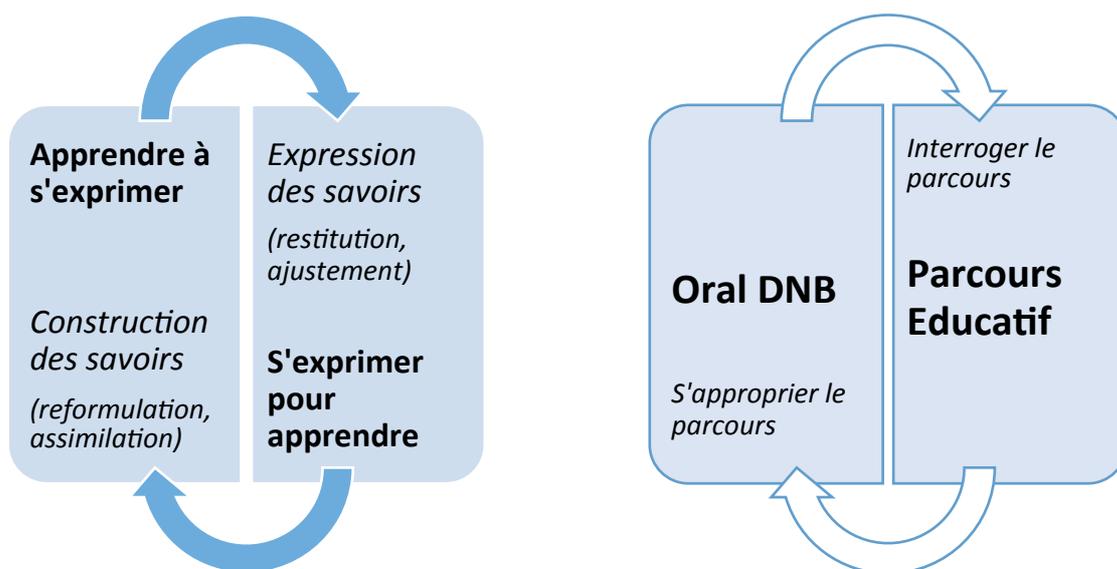
1 Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) : BO n°10 du 19 novembre 2015 – arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015

2 BUCHETON (D.) Faire advenir l'élève auteur de sa parole... des ruptures didactiques profondes, Rencontre-débat AFEF 19 janvier 2013 : "Ecrire : l'enseigner, et l'apprendre ?"

3 BUCHETON (D.) Op.cit.

facilitent l'expression, et inversement, l'exercice d'expression participe à la construction et l'appropriation des savoirs. Par extension, cette dynamique s'applique aussi à la relation existante entre l'oral DNB et les parcours éducatifs. L'appropriation d'un parcours éducatif est favorisée par l'exercice de préparation à l'épreuve orale, et inversement, la capacité à exprimer son parcours à l'oral devient un élément constitutif du parcours éducatif. Le schéma ci-dessous illustre cette relation.

Schéma 1, La dynamique apprentissage et pratique langagière, oral DNB et parcours éducatif :



Apprendre à s'exprimer et s'exprimer pour apprendre

Intégrer dans les enseignements des éléments d'appropriation des parcours éducatifs, en liens avec l'oral DNB, c'est avant faire acte d'humilité en considérant qu'aucune contribution disciplinaire ne peut réellement prévaloir sur une autre. C'est en revanche l'addition et la continuité des modestes interventions de chaque enseignant qui rend la démarche interactive et fructueuse. Pour l'EPS, une des interventions évidentes porte sur le corps et la capacité à le mobiliser pour faire progresser les compétences liées à l'expression. La posture, la diction, la gestuelle, la tonalité font le langage du corps qui ravive, nuance ou explicite le discours⁴. Les deux formes de langages, verbal et corporel, se nourrissent mutuellement et interagissent dans une dynamique de co-développement.

⁴ SCHIARATURA (L. T.) Les comportements non verbaux dans la communication ; approche émotionnelle et sociale », conférence-débat, Académie de Nantes, juin 2018.

Dans cette perspective, la tâche de l'enseignant d'EPS consiste à concevoir un dispositif créant des conditions favorables à ces interactions. Pour élaborer des mises en œuvre qui produisent les effets attendus, il convient de respecter quatre idées directrices : assurer la répétition dans le temps des mises en situation, amplifier les similitudes par analogie entre les différentes situations, permettre le suivi par l'élève de ses progrès entre chaque situation, et enfin, maintenir un niveau de sollicitation important, éloigné de la zone de confort.

La répétition dans le temps des mises en situation

Condition indispensable à la construction et au développement de n'importe quelle compétence, la répétition dans le temps des mises en situation nécessite un aménagement en classe qui peut s'apparenter à un dispositif de travail ou à un rituel de fonctionnement. L'objectif est d'identifier des espaces qui offrent aux élèves suffisamment d'occasions pour s'exercer et répéter la tâche. En EPS, pour l'apprentissage de la compétence « s'exprimer à l'oral », les situations d'échauffement, récurrentes et très souvent ritualisées, sont parfaitement indiquées. L'enseignant d'EPS peut alors instaurer dès le premier trimestre un rituel en « fil rouge » dans lequel un élève à chaque début de séance est chargé de prendre l'échauffement en responsabilité. Le but est évidemment explicité aux élèves : il ne s'agit pas de mesurer la qualité de l'échauffement proposé, mais bien d'apprendre à s'exprimer devant les autres, et en prolongement d'apprendre à se préparer pour l'oral en fin d'année. Il est alors indispensable de fixer des exigences appropriées qui servent de repères à l'élève et mettent simultanément en jeu, le corps et le discours. Par exemple, « se tenir face à la classe pour communiquer », « associer une consigne verbale avec une démonstration physique » ou encore « bannir le vocabulaire familier et les gestes parasites ». Des critères de réussites associés à ses exigences sont envisageables. La prestation peut être filmée afin que l'élève puisse observer son comportement.

D'un point de vue purement quantitatif, cette situation à l'oral pendant l'échauffement, avec un élève face à la classe, offre à l'échelle d'une année scolaire, au moins deux à trois répétitions pour tous les élèves. En divisant le groupe classe en deux, l'enseignant double immédiatement le nombre de répétitions possibles (5 ou 6) sans altérer la qualité de la mise en situation. En explorant d'autres espaces de prise de parole de l'élève, pas seulement restreints à l'échauffement (arbitrage, coaching, ou autres), l'enseignant d'EPS peut encore doubler ce chiffre et atteindre un quota de répétitions qui devient significatif. La récurrence dans le temps des mises en situation s'organise et se planifie. De surcroît, l'installation de cette ritualisation en classe agit comme un marqueur dans la lecture que fait l'élève de la leçon. « Le rituel joue alors un rôle instrumental, prescriptif et normatif qui crée, avec une économie maximale, les conditions de l'enseignement ⁵».

⁵ MARCHIVE (A.), Le rituel, la règle et les savoirs. Ethnographie de l'ordre scolaire à l'école primaire, Ethnologie française 2007/4 (Vol. 37), p. 597-604. DOI 10.3917/ethn.074.0597

La reconnaissance par analogie des liens entre les situations

Une prestation orale formalisée, qu'il s'agisse d'un grand oral ou d'un échauffement de tous les jours, reste une situation complexe car de nombreux paramètres entrent en jeu : l'état des connaissances à mobiliser, la charge affective, ou encore la nature des interactions avec l'auditoire. Ce qui complique la tâche, c'est que les contours d'une telle situation sont multidimensionnels, instables et sans cesse redéfinis, notamment par la perception propre de l'élève. L'enseignant qui cherche à construire des mises en œuvre pédagogiques appropriées peut opter pour une approche par analogie dans lesquelles il s'agit de « rendre saillants les traits de similitudes et de familiarité expérientielle ⁶ ». C'est-à-dire, permettre à l'élève de reconnaître et de relier les situations vécues entre elles, afin d'y adopter des comportements semblables.

Dans le contexte de l'EPS, l'exercice de la prestation orale peut trouver beaucoup de similitudes avec l'exercice de la prestation artistique dans le champ d'apprentissage 3 (CA3). L'épreuve orale sollicite la capacité à s'exprimer devant un jury. La production artistique mobilise la capacité à « s'exprimer devant les autres⁷ ». Il devient dès lors tout à fait intéressant de se servir d'une séquence d'enseignement dans ce champ d'apprentissage pour « rendre saillants » ces similitudes et engager l'élève, en toute connaissance de cause, sur des apprentissages utiles dans différents contextes d'expressions. Il s'agit de souligner les traits familiers en permanence pour lui faire comprendre par exemple, que le travail de concentration avant l'entrée en scène en acrosport ou la maîtrise de soi pendant la prestation, peuvent avoir des effets dans le contexte d'une épreuve orale.

Le tableau ci-dessous présente quelques aspects communs à mettre en évidence pour construire les similitudes entre les situations. Par extension, ce raisonnement par analogie permet d'identifier ce qui rend possible l'appropriation des parcours. Ces éléments d'appropriation identifiés sont contenus implicitement dans chacune des deux situations.

Tab 1 : Similitudes entre situations et éléments d'appropriation des parcours éducatifs

| Prestation artistique (Séquence CA3) | Prestation orale (Oral DNB) | Éléments d'appropriation des parcours éducatifs |
|--|---|---|
| « En scène » face à un public | « En scène » face à un jury | L'acteur du parcours |
| « Le titre » et les différents « tableaux » de la production | « Le titre » et les différentes « parties » de l'oral | Le sens du parcours |
| Se faire comprendre pour susciter l'intérêt du public | Se faire comprendre pour susciter l'intérêt du jury | Le cheminement dans le parcours |

⁶ SAURY (J.), Les élèves apprennent-ils (vraiment) en résolvant les problèmes que leur pose l'enseignant ? Conférence-débat : Obstacles à dépasser et apprentissages, Espace pédagogique EPS site académique de Nantes Angers, 7 Juin 2017

⁷ Bulletin Officiel n°10 du 19 novembre 2015 – arrêté du 9-11-2015 – Journal Officiel du 24-11-2015, Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)

Le suivi des progrès entre chaque situation

Il est important qu'en complément à la mise en situation pratique de l'élève, s'ajoute pour lui, la possibilité de situer son niveau de maîtrise, de s'auto-évaluer, d'estimer les progrès réalisés ou ceux qui restent à accomplir. La construction d'une échelle descriptive constitue dans ce cas un outil simple et fonctionnel. L'objectif est d'élaborer quatre descriptifs de conduites typiques suffisamment accessibles et explicites permettant à l'élève de comprendre les différences et les paliers existants entre chaque niveau de maîtrise. Il se construit ainsi des représentations fondées sur un profilage graduel de conduites typiques qui fait sens. Le caractère simple et fonctionnel de la formulation est important car il facilite l'appropriation de l'échelle par l'élève. Avec cet outil de suivi, il peut gérer en autonomie son positionnement et visualiser sa progression au gré des mises en situations.

Tab 2 : Exemple d'une échelle descriptive pour la compétence s'exprimer à l'oral »

| Compétence travaillée | Maitrise insuffisante | Maitrise fragile | Maitrise satisfaisante | Très bonne maitrise |
|-----------------------|---|---|--|--|
| S'exprimer à l'oral | Je réalise une prestation à partir d'un vocabulaire (d'une gestuelle) emprunté au quotidien | Je réalise une prestation à partir d'un vocabulaire (d'une gestuelle) adapté mais mal maîtrisée | Je réalise une prestation à partir d'un vocabulaire (d'une gestuelle) qui suscite l'intérêt parce qu'il est bien maîtrisée | Je réalise une prestation à partir d'un vocabulaire (d'une gestuelle) qui captive parce qu'elle est bien interprétée |

En plus de servir d'outil de suivi, l'échelle descriptive sert également à souligner, une fois de plus, les similitudes entre les deux prestations (orale et corporelle). La formulation des différents niveaux de maîtrise permet de rendre l'échelle valable dans les deux cas. Il suffit de préciser aux élèves ce que recouvrent les mots « vocabulaire » et « gestuelle » dans l'une ou l'autre des situations. L'idée ici est d'amener l'élève à réaliser que pour deux situations apparemment distinctes, il y a finalement une seule et même évaluation avec un profilage identique. Ce qu'il y a à apprendre ne concerne donc pas les éléments du contexte (scène, public, diaporama, jury, etc) mais bien la compétence à mobiliser.

Le maintien d'un niveau de sollicitation important

Ce qui peut faire obstacle à l'exploitation d'un parcours éducatif pour l'oral DNB, c'est la difficulté que peuvent avoir les élèves à adapter leurs compétences langagières en fonction des exigences et des subtilités du contenu. L'enjeu de chaque mise en situation a donc pour but de stimuler la qualité de préparation de l'élève en mobilisant ses capacités de concentration, d'organisation et de mémorisation. Pour guider les enseignants dans l'élaboration concrète de situations pédagogiques, Dominique Bucheton propose « la mise en place de tâches complexes, longues, non émietées qui mettent en jeu des activités diverses autant cognitives, affectives que langagières. Le temps et la continuité y sont essentiels. L'invention, au fil des tâches, des consignes des écrits ou oraux intermédiaires qui vont faire retravailler différemment

le langage et la pensée des élèves, s'avère alors un geste professionnel d'accompagnement, essentiel⁸». L'illustration présentée ci-dessous crée des contraintes qui orientent la mobilisation des connaissances, favorisent l'émergence des manques et des besoins, et obligent à des interactions spontanées entre élèves.

L'avis des spectateurs

Cette situation pédagogique peut s'appliquer à toutes situations en EPS qui donne lieu à une production face à un auditoire (échauffement, démonstration, production). Les élèves sont regroupés par équipes de quatre dans laquelle chacun formule un avis avec une consigne qui lui est propre.

Le premier élève est chargé de formuler un avis sur ce qu'il a constaté de positif dans la prestation qu'il a observée. Son commentaire est obligatoirement argumenté. Même si celui-ci n'observe *a priori* rien de satisfaisant, il est contraint de mobiliser son attention pour relever au moins un critère positif. Sa prise de parole spécifique vise à lui apprendre à apprécier une prestation (au sens du jugement), à améliorer la pertinence de ses remarques (au sens de la précision).

Le second élève du groupe a la même consigne, mais cette fois pour relever ce qu'il a constaté de négatif. Le mécanisme et les effets attendus sont les mêmes que pour le premier élève, mais la prise de parole est forcément différente dans son contenu. Il ne peut donc pas s'inspirer du premier élève pour étayer sa prise de parole, ni reprendre à son compte les arguments déjà évoqués.

Le troisième, lui, est chargé de reformuler les remarques émises par le premier élève (le commentaire positif). Sans concertation et en écoutant comme les autres son camarade, il a pour consigne d'exprimer tout de suite après, le même avis, sans trahir le sens de ce qui a été dit et sans évidemment se contenter de répéter mot pour mot. Cette prise de parole vise à apprendre à restituer une idée, c'est à dire à la comprendre, à se l'approprier avant de la transmettre.

Le quatrième élève enfin, a la même consigne que le troisième, mais pour reformuler, cette fois, le propos du second portant sur les aspects négatifs de la prestation.

En résumé, ce dispositif permet à deux élèves d'« apprendre à s'exprimer », pendant que deux autres sont incités à « s'exprimer pour apprendre ». Au cours d'une séquence, la rotation des quatre élèves sur les différents rôles assure pour tous le maintien de la dynamique expression-apprentissage.

⁸ BUCHETON (D.) Op.Cit.



Conclusion

« Faire advenir l'élève comme sujet singulier, auteur de sa parole, c'est lui donner le pouvoir et le désir de faire entendre sa voix pour agir, penser, travailler, avec ou contre les autres ⁹». L'expression personnelle du parcours de l'élève trouve une forme d'aboutissement dans l'épreuve orale au DNB. Il est donc souhaitable que les élèves puissent s'emparer des modalités de l'épreuve pour en faire un outil de promotion personnel qui comblent leurs attentes avant celles de l'institution.

Tout ceci ne se décrète pas, mais se construit dans le temps long. Avec simplicité et pragmatisme les enseignants d'EPS peuvent apporter leurs contributions. La discipline possède bien des atouts pour pratiquer au quotidien l'entraînement à l'expression et, par voie indirecte, la préparation à l'examen. En associant à cette démarche les autres disciplines, le pôle scientifique pour la rigueur et la structuration, le pôle littéraire pour l'enrichissement et la pluralité, il semble possible d'élaborer un projet de formation transversal à la jonction du socle commun et des parcours éducatifs.

⁹ BUCHETON (D.) Op.Cit.