



Avec l'autorisation d'Ahmet Akyurek, alors étudiant à Sciences Po et co-fondateur de l'association [Graine d'Orateur 93](#) en 2014. Image de la lettre « L'essentiel par MACIF » et détournée par Suzanne Boudon.

## Quels enjeux, quelles pratiques pour enseigner l'oral au lycée professionnel ?

# Sommaire

<u>Présentation</u> <i>Annie COUDERC, Alex ANTISTE</i>	p 1
<u>Penser et programmer une pédagogie de l'oral</u> <i>Florence GUITTARD</i>	p 2
<u>Enseigner l'oral au LP : enjeux et défis</u> <i>Alex ANTISTE</i>	p 19
<u>L'oral au cœur de l'histoire et de la géographie, quels enjeux ?</u> <i>Stéphanie GALINDO</i>	p 30
<u>Il court, il court l'oral dans les programmes de français au lycée professionnel</u> <i>Françoise BOLLENGIER</i>	p 40
<u>Du numéro 36 au numéro 52 : quels changements en 16 ans ?</u> <i>Pascaline PREKESZTICS et Loïc SEILLIER-RAVENEL</i>	p 47
<u>Enseigner les fondamentaux de l'oral en classe</u> <i>Séverine LOGEREAU</i>	p 50
<u>Quand l'oral questionne le territoire et les ségrégations spatiales</u> <i>Séverine ALBERT et Aurore LECOMTE</i>	p 59
<u>Parler en public c'est éduquer à la citoyenneté</u> <i>Alexandre BARON</i>	p 72
<u>A.P. : deux initiales pertinentes pour s'approprier sa propre parole ?</u> <i>Bruno GIRARD</i>	p 81
<u>Les ateliers de description chorale et de pratiques théâtrales</u> <i>Sophie VITTECOQ</i>	p 88
<u>Lire à voix haute, lire pour les autres</u> <i>Pascaline PREKESZTICS</i>	p 93
<u>Projet culturel et travail sur l'oral</u> <i>Françoise TABTAB-GERBINO</i>	p 104
<u>L'oral en CAP c'est possible ?</u> <i>Françoise GIROD</i>	p 113
<u>Et l'oral dans les disciplines professionnelles ?</u> <i>Franck BELLAMY</i>	p 117
<u>Que disent les élèves de l'oral ?</u> <i>Pierre BRUNET</i>	p 122
<u>Pratiques d'oral, enseignement de l'oral : paroles de professeurs</u> <i>Françoise BOLLENGIER</i>	p 127

# Présentation

Jusqu'au XIXème siècle, en France, la classe est le lieu de la parole du maître. Une évolution des pratiques va peu à peu instaurer un dialogue pédagogique (cours dialogué par exemple) mais la vision humaniste privilégie la culture écrite de par sa valeur scientifique.

Dès lors comment apprendre à tous nos élèves à prendre la parole de manière construite, efficace, à exprimer une pensée le plus clairement possible ? Pourquoi et comment faire du développement des compétences orales, dans toutes les disciplines, en accompagnement personnalisé et dans les dispositifs interdisciplinaires, une véritable priorité de l'enseignement en lycée professionnel ? Après avoir défini l'oral et identifié ses différentes dimensions, **Florence Guittard** se demande comment « *Penser et programmer une pédagogie de l'oral ?* » tandis qu'**Alex Antiste**, dans « *Enseigner l'oral au LP : enjeux et défis* » montre les défis qui doivent être surmontés pour répondre aux enjeux sociaux, économiques et politiques. Si ces deux articles soulignent la transversalité de l'oral, quelle est alors la contribution des disciplines d'enseignement général ? **Stéphanie Galindo** propose une réflexion approfondie sur « *L'oral au cœur de l'histoire et de la géographie, quels enjeux ?* ». Alors que **Françoise Bollengier**, à travers son article « *Il court, il court l'oral dans les programmes de français en lycée professionnel* » fait le point sur les exigences des instructions officielles, **Pascaline Prekesztics** et **Loïc Seillier-Ravenel** ont relu le numéro 36 (mars 2006) de la revue *Interlignes* – déjà consacré à l'oral - et pointent les évolutions. **Séverine Logereau** nous fait part des expériences menées en classe pour « *Enseigner les fondamentaux de l'oral en classe* ». **Séverine Albert** et **Aurore Lecomte**, dans « *Quand l'oral questionne le territoire et les ségrégations spatiales* », insistent quant à elles sur l'importance de l'oral en géographie pour construire à la fois une notion mais aussi une dynamique citoyenne. De même, en EMC, **Alexandre Baron** affirme que « *Parler en public c'est éduquer à la citoyenneté* ». L'accompagnement personnalisé est-il une réponse possible au développement des capacités orales des élèves ? C'est la question que pose **Bruno Girard** : « *A.P. : deux initiales pertinentes pour s'approprier sa propre parole ?* ». **Sophie Vittecoq** avec « *Les ateliers de description chorale et de pratiques théâtrales* », **Pascaline Prekesztics** en proposant de « *Lire à voix haute, lire pour les autres* » en CAP et **Françoise Tabtab-Gerbino** en liant « *Projet culturel et travail sur l'oral* » présentent des expériences originales. **Françoise Girod** pose à deux enseignantes de Mantes-la-Jolie, **Corinne Baptiste** et **Dieynaba Diop** la question « *L'oral en CAP c'est possible ?* », interrogation accompagnée par celle de **Franck Bellamy**, « *Et l'oral dans les disciplines professionnelles ?* ». Deux enquêtes clôturent le numéro, l'une menée auprès des élèves et synthétisée par **Pierre Brunet** « *Que disent les élèves de l'oral ?* », l'autre auprès des professeurs et que **Françoise Bollengier** présente sous le titre « *Pratiques d'oral, enseignement de l'oral : paroles de professeurs* ». Ces deux enquêtes, placées volontairement à la fin, font écho aux interrogations et aux propositions des articles.

Annie COUDERC

IEN lettres-histoire honoraire, académie de Versailles

Alex ANTISTE

IEN lettres-histoire, région académique Normandie

# Penser et programmer une pédagogie de l'oral



Dessin de Jack KOCH,  
avec l'autorisation  
des Cahiers Pédagogiques  
où il a été publié en juin  
2014, numéro 514  
« Enseignant : un métier  
qui bouge ».

Depuis quelques années, et plus précisément avec la réforme du baccalauréat et ses nouvelles épreuves – grand oral en voie générale et technologique, oral du chef-d'œuvre en voie professionnelle – l'oral est devenu un incontournable. Ainsi nombreux sont les groupes de travail, formations et autres sites de coaching qui s'emparent de cette question. Mais il n'en a pas toujours été ainsi. Élisabeth Nonnon, dans un article de 2011, parle à propos de la didactique de l'oral « *d'histoire à éclipse*<sup>1</sup> ». En effet l'écrit a longtemps été omniprésent dans l'enseignement, d'abord parce qu'il est attaché à la culture des grands textes puis parce qu'il dispose de genres textuels bien établis et d'une grammaire précise. Mais quelques périodes phares peuvent toutefois être mises en évidence : après mai 68, on note un certain engouement sociétal pour la prise de parole. Plus tard, au tournant des années 1990-2000, l'oral resurgit en lien avec le discours et l'éducation à la citoyenneté et la question du débat argumenté dans le cadre d'un nouvel enseignement appelé ECJS (l'éducation civique, juridique et sociale). Il s'agit alors d'apprendre à coopérer et vivre ensemble.

Aujourd'hui « les classes sont devenues bavardes » : pour Élisabeth Bautier<sup>2</sup>, il ne fait aucun doute que les échanges entre pairs ainsi que ceux entre élèves et enseignants sont constants ; cet oral de communication n'est cependant pas toujours utilisé comme moyen d'apprentissage. Anne Vibert<sup>3</sup> souligne également la domination du cours dialogué dans nos classes et alerte sur des points de vigilance : parole de l'élève doublement insuffisante – quantitativement et qualitativement –, questions du professeur fréquemment fermées et réponses attendues – se limitant souvent à un seul mot –, absence de travail linguistique sur la langue orale et absence de prise en compte de la réception de l'oral.

Fort de ce constat, même si l'oral a effectivement investi nos établissements et nos classes, quel peut être le rôle du professeur de lettres-histoire ? Quelle expertise peut-il apporter ? Dès lors comment mettre en place une didactique de l'oral dans nos

<sup>1</sup> NONNON Élisabeth, Pratiques n°149 – 150, juin 2011.

<sup>2</sup> BAUTIER Élisabeth, professeure des universités émérite - Université Paris 8 - sociolinguiste et chercheuse en sciences de l'éducation.

<sup>3</sup> Inspectrice générale de lettres.

classes et construire la compétence *maîtriser l'échange oral* en dépassant la seule mise en situation des élèves ? Et comment faire de l'oral un véritable objet d'apprentissage ?

## L'oral, un objet complexe

Avant toute chose il convient de définir l'oral : il s'agit d'une forme de communication qui s'exerce en situation directe. Elle met en présence des interlocuteurs dans une situation donnée. Les locuteurs, soumis au regard de l'autre, doivent construire leur place dans l'échange. Chargé affectivement, l'oral est donc éminemment sensible puisque comme le dit Jean-Louis Chiss<sup>4</sup>, « *exposer, c'est s'exposer* ». Prendre la parole en public ou devant ses pairs n'est pas toujours facile, d'autant plus pour nos élèves qui manquent souvent de confiance en eux et ne sont pas toujours rompus à ce genre d'exercices. Il est par conséquent essentiel de veiller à créer une atmosphère de confiance et de bienveillance, en dehors de tout jugement.

Mais l'oral est également profondément identitaire dans la mesure où, en prenant la parole, on signifie son appartenance à un milieu ; c'est le cas notamment de certains traits vocaux et autres interjections qui ponctuent les énoncés de nos élèves. Puissant marqueur social, l'oral va jouer un rôle déterminant dans la réussite des élèves. Dès lors il est important de leur apprendre à identifier ces marqueurs afin de pouvoir s'ajuster aux différentes situations ainsi qu'aux attendus de l'institution scolaire et du monde professionnel. La maîtrise de ces compétences et des habiletés de communication peut devenir un véritable levier d'ascension sociale.

## Un oral ou des oraux ?

L'oral est une réalité complexe puisqu'il désigne à la fois des modalités pédagogiques – c'est en effet à l'oral que s'énoncent les consignes, les explications et les différents apports de l'enseignant –, un outil au service des apprentissages – l'accent est alors mis sur le contenu disciplinaire en jeu dans ces situations : exposé en français ou en histoire, discussion entre pairs pour trouver la meilleure solution à une tâche complexe en histoire, restitution d'un travail de groupe – et un objet d'apprentissage dans la mesure où l'oral se travaille pour lui-même.

Par ailleurs, l'oral prend des formes extrêmement variées ; il peut être monogéré (lors d'un exposé par exemple), polygéré (échanges lors d'un travail de groupe) ; il peut s'agir d'un oral en continu, en interaction, spontané ou préparé. Apprendre à identifier et caractériser ces différentes situations de communication, plus ou moins codifiées, est important, notamment afin d'en cerner les enjeux.

Ainsi est-il possible de dégager une typologie des genres oraux, tels que ceux évoqués dans les programmes : oralisation de textes écrits – que ces textes soient produits par d'autres ou par le locuteur –, exposé qui se construit en référence aux conduites discursives (raconter, décrire, rendre compte, argumenter...), oral spontané mais aussi oral réflexif.

## Une grammaire de l'oral

Contrairement à ce que l'on peut parfois penser, l'oral n'est pas un écrit dégradé. Les relations entre écrit et oral sont à envisager comme un *continuum*. L'oral est fondé sur des savoir-faire en grande partie extrascolaires. Savoir parler procède essentiellement d'acquis spontanés, le cadre familial étant le lieu initial de l'apprentissage de la langue et des pratiques langagières ; mais il mérite d'être enseigné.

Ainsi l'oral a-t-il des spécificités et l'on peut mettre en évidence quelques structures qui lui sont propres : absence du premier élément de la négation (« ne »), dislocation avec des structures du type sujet sous forme de groupe nominal ou nom propre + pronom personnel (« le projet, il a débuté en septembre »), rôle de la prosodie (interrogation par intonation), juxtaposition et repérage énonciatifs successifs (« pour mon exposé, mon professeur, son conseil, c'est de refaire la première partie » « le conseil de mon professeur est de refaire la première partie de mon exposé »), éléments phatiques destinés à maintenir le contact avec l'interlocuteur (« bien »,

<sup>4</sup> CHISS Jean-Louis est professeur en sciences du langage et didactique du français à l'Université Paris III. Séminaire « *Développer les compétences orales et l'éloquence des élèves du collège au lycée* », mars-avril 2021.

« alors », « d'accord ? »). Tout ceci est particulièrement visible lorsque l'on utilise la fonction dictée vocale sur nos téléphones portables. Même si on s'efforce de formuler un message qui a vocation à être écrit, des traces d'oralité apparaissent.

En situation d'interaction notamment, le locuteur doit prendre en compte le propos de son interlocuteur et donc s'efforcer de s'ajuster, ce qui le conduit à des retours en arrière, des répétitions, des reformulations et autres tâtonnements permettant d'obtenir un énoncé jugé acceptable, autant de marques d'une pensée qui s'élabore et se construit grâce et dans l'interaction. C'est le cas en particulier lors des débats ou plus largement dans les oraux spontanés.

Se pose alors la question de la norme de référence. Si l'oral scolaire prescrit certains usages et vise à construire une norme langagière, attention toutefois de ne pas prendre systématiquement pour modèle un écrit normé. Ainsi comme l'évoque Claudine Garcia-Debanc<sup>5</sup>, les nouveaux modes de communication viennent brouiller cette distinction écrit/oral ; en effet la présentation d'un journal télé est plus du côté de l'écrit, alors que l'écriture d'un post sur un forum a des traces évidentes d'oralité.

## Un pilier de notre enseignement :

### « maîtriser l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer dans diverses situations de communication »

Si maîtriser l'oral est une compétence transversale qui doit être travaillée dans toutes les disciplines, il s'agit également de l'une des grandes compétences de français. Il est donc essentiel de la travailler au même titre que les compétences « *devenir un lecteur compétent et critique* et *maîtriser l'échange écrit* ». Mais comment redonner toute sa place à l'oral dans le cours de français et ne pas lui octroyer une fonction purement utilitaire ?

### La nécessité de travailler l'oral en réception

L'oral est omniprésent dans la classe, notamment à travers la modalité du cours dialogué, mais aussi par les multiples occasions que l'on donne aux élèves de produire des oraux plus ou moins longs, plus ou moins structurés, plus ou moins normés.

Et si l'oral c'est bien entendu s'exprimer, c'est aussi avant tout écouter. Or, quelle place accordons-nous au travail de réception de l'oral ? Là encore, lorsque l'on met les élèves en situation d'écoute (capsule audio ou vidéo, lecture expressive d'un texte littéraire, extrait de film...), cette dernière a-t-elle juste une fonction de médiation ou fait-elle l'objet d'un apprentissage ? Apprendre à écouter est essentiel pour construire des habiletés verbales utiles dans le cadre du débat par exemple, ou plus largement de l'oral en interaction. S'écouter, écouter les autres est une compétence communicationnelle à développer. Elle requiert d'ailleurs de l'attention et de la concentration, autant de préalables auxquels il est utile d'entraîner nos élèves.

Mais écouter c'est aussi et surtout comprendre. Or, on considère trop souvent la compréhension orale comme un allant de soi pour les élèves ayant le français pour langue maternelle. Et lorsque l'on propose un guide d'écoute, les questions portent généralement sur les savoirs. Pourtant, comme le montrent les tests de positionnement, la compréhension orale peut parfois mettre les élèves en difficulté, notamment en ce qui concerne l'implicite et la visée d'un énoncé. Il convient donc de lui accorder une réelle place en classe, en consacrant systématiquement un temps à la vérification de la compréhension globale de ce qui est donné à entendre et en pensant un support permettant de guider l'écoute et la compréhension – tout en étant vigilant quant à la double tâche. On pourra alors s'appuyer sur les feuilles d'écoute (annexe 1), trames plus ou moins guidées permettant d'accompagner le travail sur la compréhension.

<sup>5</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, « Enseigner l'oral ou enseigner des oraux ? » Le français aujourd'hui n°195 « L'oral en question ».

## Proposer des oraux de référence

Tout comme lorsque nous travaillons la compétence *lire* ou *écrire*, nous donnons à voir des textes ; il est essentiel de donner à entendre et donc de proposer divers oraux, qu'il s'agisse d'identifier des situations de communication ou de mettre en évidence certaines composantes (éléments permettant de capter l'attention, le non verbal...). Ces oraux de référence ont en outre l'avantage d'aider les élèves à se représenter les attendus. Mais il est, là encore, important de bien les choisir et de ne pas proposer des exemples trop éloignés de ce que les élèves sont en mesure de produire si c'est *in fine* l'objectif poursuivi.

Dans l'objet d'étude « *s'informer informer...* » en seconde comme en CAP, des exemples de supports oraux sont explicitement cités dans les programmes : web-radio, extraits de journaux TV. Quant à l'objet de seconde « *dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence,* » il met particulièrement l'accent sur des genres codifiés de l'oral comme les discours oraux anciens et contemporains dans lesquels la parole est mise en scène (parole publique, discours historiques, politiques ou judiciaires, conversations, entretiens, interviews, débats).

## Varier le travail sur les oraux en production

### S'appuyer sur les programmes

Les programmes nous invitent à travailler et donc faire produire différents genres d'oraux : la récitation de textes, le jeu théâtral, l'exposé mais aussi « *toutes formes d'expressions et de présentations orales* ».

Comme on l'a vu précédemment, certains objets d'étude donnent une place centrale à l'oral, c'est le cas en particulier de « *Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre, l'éloquence* » dont l'enjeu principal est de « *permettre à l'élève d'explorer et d'expérimenter différents genres codifiés et pratiques de l'oral, d'en saisir les enjeux pour appréhender efficacement les situations de communication orale en classe, en société et dans le cadre de la vie professionnelle* ». Il va donc s'agir de découvrir et pratiquer la prise de parole en public dans des situations variées : jeu théâtral, mise en voix de textes, qu'ils soient ou non des productions personnelles, contribution à une information publique. On pourra dès lors se saisir de certaines notions clés telles que l'éloquence, l'art oratoire, la rhétorique mais aussi de ce qui constitue les composantes de l'oral, à savoir l'intonation, la prosodie, le rythme, et accorder une place essentielle au corps et au non verbal.

Mais au-delà du couple réception/production, les programmes insistent sur la nécessité d'articuler lecture et écriture autour de l'oral, ce qui peut passer par différentes activités comme l'analyse et la comparaison de différentes représentations d'une même scène, d'un même poème ou de discours pour révéler l'importance des gestes et de la posture d'un orateur, explorer différentes stratégies d'écriture en fonction de l'effet que les élèves souhaitent produire dans un énoncé oral.

### Se saisir des dispositifs pour travailler la compétence « *entrer dans l'échange oral* »

La co-intervention, parce qu'elle part de situations professionnelles issues des référentiels d'activités professionnelles, offre des situations de communication variées. Elle donne du sens et socialise d'une certaine façon l'oral. Il s'agit alors d'identifier les visées des situations proposées, d'en maîtriser les codes et de travailler en particulier les dimensions verbale et non verbale.

Quant à l'accompagnement personnalisé<sup>6</sup>, il est l'occasion de travailler autrement – notamment en constituant des groupes de besoin – et de partir des productions des élèves, dans une logique de remédiation. De même, on pourra s'attacher aux compétences comportementales ou communicationnelles (gestion du stress, apprendre à poser sa voix...).

### Accorder une place aux oraux réflexifs

Tout comme pour les écrits intermédiaires, il est important de revaloriser les oraux pour penser. En effet, comme l'écrit, l'oral a des fonctions cognitives ; produire du langage stimule la réflexion et aide à conceptualiser. Instrument de la pensée, l'oral est aussi un moyen de s'appropriier des savoirs disciplinaires. Faire verbaliser des stratégies de résolution de problème, des négociations entre pairs lors d'une tâche à

<sup>6</sup> Voir l'article de Bruno GIRARD : « *A.P. : deux initiales pertinentes pour s'approprier sa propre parole.* » dans ce numéro 52 d'interlignes.

effectuer est essentiel. Or, lors des mises en activités, on ne laisse pas nécessairement le temps aux élèves de conscientiser leurs apprentissages. D'une façon générale, la stabilisation des savoirs est trop peu travaillée dans la mesure où on favorise le « faire » au détriment de l'ancrage des savoirs. La reformulation et l'explicitation orale jouent pourtant un rôle fondamental.

### Penser l'inter-pluridisciplinarité pour travailler l'oral en vue des évaluations certificatives

L'oral est également très présent dans les évaluations certificatives, notamment en CAP. Il est alors intéressant de penser cette « préparation » à l'oral à l'échelle de l'équipe pédagogique, voire de l'établissement, et pas seulement à l'échelle de nos disciplines. Là où le professeur de lettres-histoire peut avoir une expertise c'est peut-être dans l'identification de conduites discursives sollicitées dans les oraux certificatifs. En effet, ces dernières ne sont pas propres à l'oral. Ainsi raconter à l'oral un livre mobilise des connaissances et des compétences très proches de celles de l'écrit. Le professeur de lettres peut engager ce travail et partir des verbes tels que *rendre compte, expliquer, défendre* ou au contraire *réfuter une opinion, nuancer un propos*, dans le cadre d'un débat par exemple. Il pourra en outre s'appuyer sur des connaissances disciplinaires travaillées en cours de français comme l'expression de la concession, la cohésion d'un discours, les connecteurs logiques.

Il semble donc intéressant de recenser toutes les situations d'oral auxquelles sont soumis les élèves et de les confronter pour en dégager les spécificités certes disciplinaires mais surtout les traits communs qui peuvent être travaillés en interdisciplinarité. On pourra d'ailleurs s'appuyer sur les nombreuses ressources proposées par Anne-Cécile Franc<sup>7</sup>.

### Quelles compétences pour l'oral ?

La complexité de l'oral, et notamment de son enseignement, tient également aux différentes composantes mises en jeu lors de l'activité langagière ; celles-ci relèvent de domaines différents : psychologique (image de soi), physique (corps), pragmatique (capacité à identifier et comprendre une situation), discursif et langagier (savoir rendre compte ou organiser son discours), linguistique (maîtrise d'un lexique professionnel, d'une syntaxe appropriée), prosodique (intonation, débit...) et métalinguistique (capacité à mettre à distance son énoncé – ce qui conduit le locuteur à reformuler par exemple). Certaines de ces composantes sont spécifiques à l'oral. Il peut être utile d'amener les élèves à les identifier à partir, par exemple, d'enregistrements et de captations variées, mais on peut aussi interroger leurs représentations sur ce qu'est un bon (ou un mauvais) oral.

### Les objets de l'oral

Christian Dumais<sup>8</sup>, quant à lui, parle d'*objets de l'oral* pour désigner ce qui est enseigné par les professeurs et appris par les élèves. Il s'agit donc d'éléments mis en pratiques lors de situations de prise de parole et/ou d'écoute<sup>9</sup>. Dumais distingue trois principaux volets : le verbal, le paraverbal et le non verbal dont l'harmonisation, la concordance et la cohérence sont essentielles pour garantir une prise de parole efficace. Il rappelle enfin que l'oral peut prendre des formes différentes – langue écrite oralisée, parler contrôlé préparé ou pensée spontanée vocalisée.

### Le volet non verbal

Il comprend les attitudes, les gestes, le regard, les mimiques, la posture. On pourra citer ainsi quatre des cinq piliers de l'art oratoire que sont l'ancrage dans le sol, le regard, la verticalité – ou comment donner une impression de stabilité – et la respiration. Pour plus de détails, on se référera aux nombreuses ressources sur cette question et en particulier au rapport de Cyril Delhay sur le grand oral : « *Apprendre à tous les élèves à porter leur propre parole*<sup>10</sup> ».

<sup>7</sup> FRANC Anne-Cécile, voir : <https://www.dane.ac-versailles.fr/s-inspirer-temoigner/article/le-jeu-de-l-oral>

<sup>8</sup> LAFONTAINE Lizanne et DUMAIS Christian, « *Enseigner l'oral, c'est possible !* » Chenelière éducation, 2013.

<sup>9</sup> LAFONTAINE Lizanne, DUMAIS Christian, 2014, Université du Québec (Canada).

<sup>10</sup> DELHAY Cyril, professeur d'art oratoire à Sciences Po Paris, auteur d'un rapport remis au ministre, voir : <https://www.education.gouv.fr/rapport-de-cyril-delhay-sur-le-grand-oral-apprendre-tous-les-eleves-porter-leur-propre-parole-2582>

### L'exemple du volet voix

Essentiel et spécifique à l'oral, le volet voix comprend ce qui relève de la diction – articulation, timbre et portée de la voix, prononciation – mais aussi les faits prosodiques. Notion certes difficile à définir, la prosodie désigne l'étude des phénomènes de l'accentuation et de l'intonation – variation de hauteur, de durée et d'intensité – permettant de véhiculer de l'information telle que la mise en relief, mais aussi l'assertion, l'interrogation, l'injonction, l'exclamation.

On peut donc évoquer dans ce volet voix, le débit, le volume, les pauses et silences mais aussi l'accentuation et l'intonation.

- **l'accentuation** : c'est un trait prosodique intensif, par lequel une syllabe est mise en relief par rapport à d'autres syllabes. En français l'accent tonique (là où l'on met le ton) est essentiellement démarcatif, il découpe l'énoncé en unités de sens. Lorsqu'un mot est employé seul, l'accent tombe sur la dernière syllabe. Dans un énoncé en revanche, les mots organisés en groupes formant une unité syntaxique et sémantique, l'accent principal est alors sur la dernière syllabe de chaque syntagme. Souvent on allonge même cette syllabe. Le rythme est ainsi créé par le retour des accents toniques.

Lire expressivement un texte poétique versifié nécessite par conséquent un travail d'identification des syllabes accentuées mais aussi un travail sur les constituants syntaxiques puisqu'il faut veiller à mettre les respirations aux endroits appropriés.

- **l'intonation** : désigne le changement de hauteur de la voix. Elle vise à mettre de l'intention sur un mot, une idée. Elle va être ascendante quand on pose une question par exemple ou descendante à la fin d'un énoncé affirmatif.

Entraîner les élèves à mettre de l'intention dans leurs propos est important pour éviter un ton monocorde et capter l'auditoire.

Si beaucoup d'objets de l'oral peuvent être travaillés dans toutes les disciplines, certains, en revanche, s'inscrivent plus particulièrement dans la discipline français, en lien avec certains genres comme la poésie, le théâtre – notamment versifié – ou certains points d'étude de la langue comme la phrase complexe.

### Travailler la remédiation : quelques exemples de mises en œuvre L'atelier formatif

Lorsque l'on met les élèves en situation de produire un oral (retour de stage, compte rendu de lecture sous forme de book-tube, présentation de CV vidéo par exemple), on recourt souvent à une grille d'évaluation pour apprécier les prestations, que celles-ci donnent lieu ou non à une note. Mais qui construit cette grille ? Les critères sont-ils élaborés avec les élèves ou au moins discutés avec eux ? Assez souvent évalué, l'oral n'est pas toujours enseigné, or on ne peut évaluer que ce que l'on enseigne. Plus concrètement, comment amener les élèves à améliorer les points peu ou mal maîtrisés ? Le modèle de l'atelier formatif de Christian Dumais vise à faire progresser les élèves, par la mise en pratique et l'analyse. L'enseignant fixe alors, à partir de leurs besoins, des objectifs d'apprentissage à atteindre.

Un atelier formatif s'organise en plusieurs étapes :

- **l'élément déclencheur** : il s'agit de mettre en évidence l'objet de l'oral à travailler en proposant une « mauvaise » performance. Cette étape vise à susciter une réaction de la part des élèves.

- **l'état des connaissances** : l'observation par les élèves de ce contre-exemple permet d'identifier et de nommer l'objet à travailler. L'enseignant fait ainsi le point sur leurs connaissances antérieures et leurs représentations.

- **l'enseignement** : il vise la compréhension de l'objet à enseigner. Le professeur explique et répond aux questions *qui / quoi / pourquoi / quand / où ?* afin de mettre en évidence son utilisation dans différents contextes.

- **la mise en pratique** : elle permet aux élèves de réinvestir, à partir d'exercices, en groupes restreints, ce qui a été travaillé précédemment. Notons que selon Dumais, tous les élèves n'ont pas nécessairement besoin de participer à la mise en pratique, l'apprentissage pouvant se faire dans l'action mais aussi par imitation ou par observation.

- **le retour en grand groupe** : il s'agit, lors d'une phase de retour sur l'activité, de s'assurer de la compréhension de la notion travaillée. On pourra proposer une dernière mise en pratique à titre de modèle.

- **l'activité métacognitive** : elle permet de conscientiser les apprentissages et peut prendre des formes différentes comme le journal de bord ou la carte mentale.

### L'évaluation par les pairs

Autre modalité permettant de travailler l'oral pour l'oral, l'évaluation par les pairs vise l'amélioration et la consolidation des prises de parole des élèves tout en les rendant actifs. Il est néanmoins nécessaire qu'ils aient reçu au préalable un enseignement sur les objets de l'oral – afin notamment que les élèves connaissent certains attendus – et qu'ils aient été sensibilisés à la façon d'évaluer leurs pairs.

- Notons qu'il est important de respecter certains principes comme l'observation de faits (il s'agit de décrire précisément ce qu'ils observent en évitant tout jugement ou opinion et en justifiant ses remarques) et la rétroaction « sandwich » qui consiste à relever d'abord un élément positif, puis un élément à améliorer et enfin un autre élément positif ; ce dernier pouvant prendre la forme d'une recommandation pour une prochaine prise de parole.

- Il est également essentiel de nommer les objets de l'oral afin d'éviter que l'élève évalué ne se sente jugé. On sera donc attentif à ne pas utiliser le pronom « tu » mais plutôt le nom de l'élément observé (« *le débit est trop rapide* » au lieu de « *tu parles trop vite* »).

- Enfin on évitera la généralisation (« *tu parles toujours trop vite* »). La démarche de l'évaluation par les pairs s'articule autour de plusieurs étapes.

- Tout d'abord l'élève doit s'autoévaluer, c'est-à-dire faire part oralement de ce qui a été bien mais aussi moins bien réussi dans sa prise de parole. Cette étape est essentielle pour qu'il accepte dans un second temps la rétroaction et les observations de ses pairs.

- Puis on procède à l'évaluation par les pairs en adoptant la démarche et les principes vus précédemment. Enfin, l'évaluation par l'enseignant vient clôturer le travail en proposant une synthèse des observations effectuées.

Ces deux modalités permettent d'amener les élèves à porter un regard distancié sur leurs prestations (les leurs et celles des autres) et à la fois de croiser les regards.

### Le brouillon d'oral

Dans le cadre du séminaire « *Développer les compétences orales et l'éloquence des élèves du collège au lycée* » qui s'est tenu du 16 mars au 8 avril 2021, un atelier était consacré au brouillon d'oral, atelier au cours duquel Caroline Tellier, professeure de lettres dans l'académie de Lille a rendu compte de trois expériences visant à redonner confiance aux élèves. Notons que chacune de ces expériences, illustrant des genres d'oraux différents, est largement transposable au lycée professionnel.

#### - Entraînement à la lecture à voix haute

L'originalité de cette expérience tient à la modalité de travail : les élèves sont répartis en groupes de quatre, un élève lit et les trois autres évaluent, mais chacun un objet différent. Précisons que le texte lu leur est familier puisqu'il a été travaillé en amont.

Cette compétence de lecture à voix haute est ainsi divisée en trois niveaux : le déchiffrement simple et la fluidité, l'expressivité et la vivacité et enfin la posture de lecteur, c'est-à-dire le non verbal<sup>11</sup>. Une telle activité ritualisée offre la possibilité de s'entraîner avant qu'une évaluation, faite par l'enseignant, puisse avoir lieu ; elle permet également de faire travailler tous les élèves en même temps. Or, on sait combien faire lire les élèves peut être chronophage.

Elle peut en outre être le préalable à un véritable projet de lecture à autrui, qui s'inscrit aisément dans le cadre de la co-intervention.

Les élèves sont ainsi invités à lire un texte devant un vrai public – des résidents en EHPAD ou des enfants en école maternelle. Un tel travail nécessite en outre une réflexion sur l'adaptation à l'auditoire et sur les gestes favorisant une véritable interaction (tourner le livre en direction du public par exemple).

Cette socialisation de l'oral a le mérite de donner du sens à un travail qui pourrait apparaître comme purement scolaire.

Cet entraînement à la lecture à voix haute peut enfin donner lieu à d'autres formes de projets comme le concours « Si on lisait... à voix haute » organisé par la Grande Librairie<sup>12</sup>, concours qui, lui, s'appuie sur les critères<sup>13</sup> suivants :

<sup>11</sup> Les critères que j'évoque sont ceux mis en place par la collègue de collège qui a présenté un atelier lors du séminaire. Il s'agissait d'une classe de 6<sup>ème</sup>. Néanmoins, pour certains élèves de CAP (ou des allophones) le déchiffrement pose encore problème.

<sup>12</sup> Voir : <https://www.lumni.fr/dossier/la-grande-librairie-concours-de-lecture-a-voix-haute>

- « articulation correcte, fluidité de la lecture, vitesse de lecture appropriée, respect de la ponctuation et du rythme de la phrase et respiration ;
- placement de la voix, puissance sonore adaptée, posture corporelle (debout, gestion du corps pour faire vivre le texte sans pour autant le jouer), capacité à détacher les yeux du texte et à établir un contact visuel avec l'auditoire ;
- intonations, modulations, accentuations, variations du rythme pour donner sens au texte lu, expressivité et capacité à transmettre des émotions. »

On pourra d'ailleurs questionner l'usage même de ces différents items : compétences à travailler en parallèle, indicateurs de progressivité, objectifs et niveaux d'exigence différents guidant la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique.

#### - Apprendre à débattre

L'expérience relatée a pour but de travailler le débat interprétatif. Les élèves sont invités à échanger, en groupe, à partir d'un corpus<sup>14</sup> proposé par l'enseignant autour d'une question très ouverte – du type « quel texte vous semble le mieux parler d'amour ? » – engageant leur réception des textes et leur implication de sujet lecteur. L'intérêt d'une telle activité est triple, d'une part cette modalité rend manifeste et concret le travail de groupe et est une mine d'informations pour l'enseignant, d'autre part elle développe l'autonomie des élèves, enfin elle leur permet de s'autoévaluer et favorise, par l'écoute et l'analyse des enregistrements, la mise à distance de leur prise de parole. Ils peuvent ainsi prendre conscience d'un certain nombre d'éléments comme leurs réactions trop vives, passionnées et pas assez argumentées ou la difficulté éventuelle à prendre leur place dans les échanges.

#### - L'oral spontané

Cette forme d'oral est habituellement assez peu travaillée, on se contente généralement des interactions dans le cadre du cours dialogué.

L'expérience relatée s'appuie sur des travaux réalisés autour du récit de voyage et du genre de l'interview. Les élèves sont par binôme, l'un jouant le journaliste et devant interviewer l'autre qui est un explorateur/voyageur. Les élèves procèdent donc à un premier jet. L'un comme l'autre dispose d'un texte écrit et l'enjeu du travail est alors d'amener les élèves à corriger l'aspect récitatif de leur production.

Dans un second temps, l'enseignante propose aux élèves d'écouter un extrait d'une émission de voyage de France Inter. Cet oral de référence va permettre aux élèves de percevoir ce qui fait la spontanéité d'un énoncé et donc de dégager et d'analyser les marques d'oralité : interjections, autocorrections, tâtonnements, c'est-à-dire tout ce qui caractérise la grammaire de l'oral. Il s'agira ensuite de réintroduire de la spontanéité dans un oral préparé, lors d'un second jet.

#### - Former à la littérature par l'oral : l'oral de lecteur

De la même manière que des dispositifs écrits comme le *journal de lecteur* ou le *journal de personnage*<sup>15</sup> favorisent l'appropriation d'une œuvre, par un va-et-vient entre lecture subjective et distanciation, l'oral de lecteur va aider l'élève à devenir *compétent, critique et autonome*, tout d'abord en lui permettant de mettre des mots sur ses expériences de lecteur puis de consolider sa connaissance des œuvres et donc de développer une attitude réflexive. Le travail mené par Daphné Jacamon<sup>16</sup> synthétise d'une certaine façon les expériences présentées précédemment dans la mesure où il conjugue construction du sujet lecteur, travail collaboratif et brouillon de l'oral. Il s'agit, dans le cadre de la préparation à la seconde partie de la nouvelle épreuve anticipée de français<sup>17</sup>, d'amener progressivement les élèves à enrichir un premier oral spontané afin d'aboutir à une production capable de rendre compte et de faire partager une réflexion sur les expériences de lecture et ce, grâce à un véritable oral authentique et non pas un écrit oralisé.

<sup>13</sup> Voir : <https://eduscol.education.fr/1686/concours-de-lecture-si-lisait-voix-haute-la-grande-librairie>

<sup>14</sup> Dans le cadre de l'objet d'étude *Dire l'amour*, en classe de 4<sup>ème</sup>, le corpus se composait du poème *Mon rêve familier* de Verlaine, *La chanson des amants* de Jacques Brel, *Les séparés* de Marceline Desbordes-Valmore et *Elle* de Sniper (texte choisi par les élèves).

<sup>15</sup> Voir à ce propos l'ouvrage de LE GOFF F. et LARRIVÉ V., « *Le temps de l'écriture, écritures de la variation, écritures de la réception* », UGA éditions, 2018.

<sup>16</sup> Cette expérience est relatée dans l'article proposé dans le cadre du rendez-vous national des lettres de 2021 : <https://eduscol.education.fr/document/11648/download>

<sup>17</sup> Épreuve qui consiste en la présentation libre d'une œuvre choisie par l'élève pour témoigner d'une lecture subjective et de l'appropriation d'un texte littéraire.

Ce travail fait évidemment écho à l'épreuve orale de contrôle<sup>18</sup> qui consiste également à rendre compte d'une œuvre ou d'un groupement de textes travaillés en classe. Notons que cette dernière fonctionne comme un oral de rattrapage, puisqu'elle constitue l'un des deux oraux pouvant permettre aux élèves qui ont une moyenne générale comprise entre 8 et 9,9 sur 20 aux épreuves du baccalauréat professionnel et une moyenne supérieure ou égale à 10 sur 20 à l'ensemble des épreuves professionnelles d'obtenir leur diplôme au second tour. C'est, par ailleurs, dans le *cursus* d'un élève de baccalauréat professionnel, la seule épreuve de français qui se déroule à l'oral.

La grille d'évaluation (annexe 2) met en évidence les compétences linguistiques, discursives et communicationnelles visées. Les différents critères (débit, intonation, fluidité, posture, capacité à entrer en interaction, implication personnelle...) sont complétés par des attendus clairement identifiés, ce qui offre des pistes de travail à explorer avec les élèves. La dimension interactionnelle est importante et apparaît notamment dans les éléments à valoriser – « *approfondissement du propos au fil de la prestation et de l'entretien* ». Il est donc essentiel d'aider les élèves à se détacher d'un écrit anticipé et mémorisé.

Toutes ces expériences ne sont certes pas révolutionnaires mais ont le mérite de proposer un véritable travail sur l'oral. La notion de brouillon d'oral est intéressante à double titre, parce qu'elle offre la possibilité aux élèves de refaire et donc de s'améliorer – en leur redonnant confiance – mais aussi parce que, ne se limitant pas à mettre les élèves en situation de produire un oral, elle leur propose un véritable travail d'analyse et d'appropriation des critères de réussite. Le dictaphone ou toute autre modalité similaire<sup>19</sup> est donc un élément essentiel. On citera également l'application « *Mon oral.net* »<sup>20</sup>, qui permet à l'enseignant de créer des entraînements oraux pour ses élèves, de les récupérer et d'enregistrer des commentaires audio.

## Pour construire une progressivité des apprentissages

Tout comme on met en place une progressivité des apprentissages en lecture – notamment autour du triptyque comprendre, analyser, interpréter – et en écriture autour de la longueur et des types d'écrits sollicités, il est essentiel de penser une progressivité concernant l'enseignement de l'oral.

### Penser une progressivité à différents niveaux

Tout d'abord il peut être judicieux de partir du « déjà-là » et donc de faire le point sur les acquis de collège. Les attendus de fin de cycle 4 reprennent les quatre dimensions, à savoir l'oral en réception, l'oral en production – oral en continu et en interaction – et la lecture à d'autres. En fin de 3<sup>ème</sup> les élèves doivent donc être capables de :

- comprendre des discours élaborés (discours, émissions documentaires...) ;
- produire une intervention orale continue de 5 à 10 minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentée d'un point de vue) ;
- interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre ;
- lire un texte à haute voix de manière claire et intelligible ; dire de mémoire un texte littéraire, s'engager dans un jeu théâtral.

Pour construire sa programmation annuelle, l'enseignant pourra également s'appuyer sur les tests de positionnement qui évaluent la compréhension orale – et en particulier les items « *identifier les visées d'un discours, hiérarchiser des informations, repérer des informations explicites et dégager des informations implicites dans un propos* ». Ceux-ci proposent également des pistes pour évaluer l'expression orale<sup>21</sup>.

Construire une progressivité des apprentissages c'est penser une progression à plusieurs niveaux : longueur, conduites discursives (raconter est sans doute plus simple qu'argumenter), préparation préalable (un oral préparé est évidemment plus aisé

<sup>18</sup> Épreuve renouvelée dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle (1<sup>ère</sup> session en juillet 2022) : <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo4/MENE2139306N.htm>

<sup>19</sup> Mallette baladodiffusion, dictaphone sur l'ENT ou téléphone portable en mode avion.

<sup>20</sup> Voir : <https://www.mon-oral.net/>. Pour l'éloquence : <https://express.adobe.com/page/3uABkYvgTT1Yx/>

<sup>21</sup> Test de positionnement à l'entrée en seconde : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/seconde/77/7/Test\\_de\\_positionnement\\_Francais\\_1038777.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/seconde/77/7/Test_de_positionnement_Francais_1038777.pdf)

qu'un oral spontané) et contenu. Il est judicieux de commencer par mettre les élèves en situation de produire des oraux préparés pour lesquels ils ont une certaine « expertise » – on pense par exemple au compte rendu de stage – et de proposer ensuite des oraux plus « disciplinaires » comme l'entraînement aux CCF d'histoire et géographie pour lesquels ils vont devoir mobiliser des savoirs, des capacités, mais aussi un vocabulaire spécialisé. On pourra de la même façon proposer des prises de parole à partir de supports (objet, carnet de lecteur...)²².

Mais organiser une progressivité des apprentissages c'est aussi penser les difficultés et les obstacles auxquels vont être confrontés les élèves et trouver des activités pertinentes. Par exemple, pour la compétence « *mettre en voix* », l'enseignant commencera par travailler la fluidité de lecture, le débit, les liaisons, les pauses puis il s'attachera à l'intention : comment exprimer sa compréhension, son émotion, grâce notamment à l'intonation. Il pourra ensuite faire pratiquer la lecture chorale²³, les jeux de rôles et l'interview afin d'introduire l'oral polygéré.

Toutes ces compétences seront alors réinvesties dans la production d'un oral convaincant adapté à une situation de communication donnée. D'une façon générale, il est important d'être conscient de la difficulté des tâches visées. En effet, la lecture expressive à voix haute est, par exemple, une activité plus difficile qu'il n'y paraît car elle nécessite de se concentrer simultanément sur trois opérations différentes :

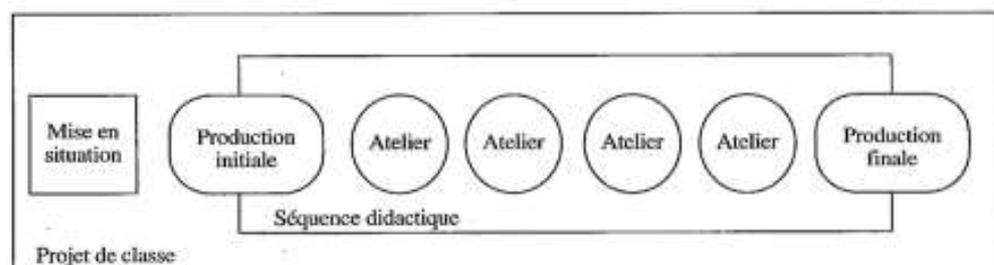
- une opération de lecture visuelle (déchiffrer et comprendre ce qu'on lit),
- une opération de diction (dire ce qu'on a lu et compris),
- et une opération de rétroaction (prendre en compte l'effet produit par la diction sur l'auditoire).

Ainsi l'enseignement de l'oral nécessite-t-il une gradation des difficultés, la variation des situations et des types d'oraux. Toutefois, il est important comme le soulignent Dolz et Schneuwly²⁴ de travailler à chaque cycle une grande diversité de genres oraux afin d'inscrire la progression dans une logique spiralaire. Par exemple, l'exposé sera abordé à plusieurs reprises dans le cursus scolaire mais avec des degrés d'approfondissement croissants. Si l'on prend la compétence *argumenter*, à l'œuvre dans le débat régulé, on pourra commencer par s'assurer que l'élève a stabilisé la capacité de choisir une opinion et de la justifier pour ensuite entrer en dialogue avec les autres c'est-à-dire être capable de formuler des objections, développer ses propres arguments, intégrer la parole de l'autre, réajuster son argumentaire, réfuter les positions adverses, concéder, nuancer son propos. À la complexité discursive, s'ajoutent alors des compétences linguistiques et communicationnelles. On pourra se référer à la fiche ressource « Pratiquer le débat en EMC » qui propose un exemple de progressivité²⁵.

Notons pour finir que la régularité est également un élément essentiel. À nous de réfléchir à intégrer une dimension de l'enseignement de l'oral lors de chacune de nos séances.

### Un exemple de mise en œuvre : la séquence didactique

La séquence didactique, selon Dolz et Schneuwly, est une démarche d'enseignement de l'oral qui articule deux niveaux : la réalisation d'une activité langagière et la structuration de cette activité, c'est-à-dire son analyse. Cette activité langagière s'inscrit dans un projet de classe qui sera réalisé à la fin de la séquence.



Séquence didactique selon Dolz et Schneuwly

²² Exemples de repères de progressivité (annexe 3).

²³ Exemples de lecture chorale mis en musique : [La lecture chorale - \(ac-versailles.fr\)](http://ac-versailles.fr)

²⁴ DOLZ Joachim, SCHNEUWLY Bernard, « Pour un enseignement de l'oral », ESF, 2016.

²⁵ Voir la page : <https://eduscol.education.fr/document/25648/download>

Comme on peut le voir sur le schéma, le point de départ est la parole de l'élève, ce dernier va réaliser une production qui le confrontera aux difficultés que pose le genre choisi. L'activité est découpée en différentes composantes qui sont travaillées isolément au cours d'ateliers. Ces derniers étant des lieux d'observation et d'analyse visant à outiller les élèves, ils articuleront les quatre niveaux de fonctionnement langagier : se représenter la situation de communication (but visé, destinataire), élaborer et connaître des contenus (variables selon l'activité), organiser et planifier l'activité, mettre en mots c'est-à-dire choisir les moyens langagiers les plus efficaces au regard de la situation envisagée (vocabulaire, reformulations, prosodie, gestes, corps...).

Quant à la production finale, elle est le lieu d'intégration des savoirs construits et des outils qu'ils se sont appropriés et pourra faire l'objet d'une évaluation critériée.

Prenons l'exemple de l'interview, genre codifié qui permet de travailler l'oral polygéré.

- Un premier temps vise à faire émerger les représentations de l'interview et à clarifier l'objet.

- Un deuxième temps est consacré à la production d'une interview sous forme de jeu de rôles et à l'identification des points positifs et des difficultés rencontrées.

- Dolz et Schneuwly proposent ensuite des exemples d'ateliers portant sur des points précis comme l'ouverture et la clôture de l'interview, les enchaînements, l'anticipation et la diversification des questions, les procédés de relance. Ils proposent alors différentes activités parmi lesquelles l'écoute et l'analyse des procédés linguistiques utilisés dans les oraux de référence, repérage de dysfonctionnement d'une interview mal organisée, repérage de procédés de relance, exercices d'entraînement à la pratique de procédés de relance, élaboration de feuilles d'aide-mémoire.

En outre auront pu être travaillées les caractéristiques linguistiques de l'interview comme les différents types de questions – questions pour changer de thèmes, questions résumantes, questions d'insistance ou engageant l'autre à aller plus loin –, le pointage linguistique des thèmes – « à propos de », « concernant » – qui facilitent les transitions ou la reformulation. Ces ateliers sont donc des lieux de parole sur la parole. Ils conjuguent oral pour apprendre et oral à apprendre. Dolz et Schneuwly proposent deux exemples de mises en œuvre, l'une pour les élèves de primaire et l'autre pour les élèves du secondaire, ce qui permet d'illustrer la progressivité dans les apprentissages. Transposable au LP et dans les différents genres oraux, ce travail peut parfaitement s'inscrire en AP ou dans les cours de français, rattaché à l'objet d'étude « *s'informer, informer*<sup>26</sup>... » (en CAP comme en bac pro).

## Conclusion

Au cœur des compétences sociales, professionnelles et scolaires, l'oral est devenu depuis quelques années un enjeu majeur. Mettre en œuvre une pédagogie de l'oral, c'est travailler l'oral dans toutes ses dimensions : en réception, en production – en veillant à instaurer des prises de parole variées et régulières – sans oublier d'accorder une place aux oraux réflexifs. Il est en effet essentiel d'installer les élèves dans une posture réflexive par rapport à l'oral et donner à entendre – et voir – des exemples variés d'oraux peut y contribuer.

Mettre en œuvre une pédagogie de l'oral, c'est aussi développer des gestes professionnels : amener les élèves à passer d'une prise de parole parcellaire et désorganisée à une parole structurée. C'est donc questionner moins mais questionner mieux et surtout laisser le temps aux élèves de construire leurs réponses – à ce titre, et comme l'explique Marceline Laparra<sup>27</sup>, une pédagogie efficace de l'oral nécessite paradoxalement de ménager des temps de silence –, favoriser le travail de groupe pour ainsi donner du temps et la possibilité aux élèves de s'entraîner et de recommencer, les faire verbaliser sur les difficultés mais aussi les stratégies mises en œuvre pour résoudre une tâche, penser la remédiation, penser des supports et outils favorisant l'apprentissage : feuilles d'écoute, dictaphone, post-it, blasons et autre

<sup>26</sup> En CAP, l'objet d'étude s'intitule « s'informer, informer, communiquer ». En bac pro, l'objet d'étude s'intitule « s'informer, informer : les circuits de l'information ».

<sup>27</sup> *Réflexions sur les pratiques ordinaires de l'oral* - Entretien avec Marceline LAPARRA, maîtresse de conférence, Université de Lorraine – [download \(education.fr\)](https://www.education.fr)

bâton de parole. C'est également trouver des situations qui ont du sens et socialiser l'oral. Enfin, ne pas oublier que « toutes les disciplines concourent à l'apprentissage de la communication orale en visant l'aisance, la clarté, la pertinence du propos. Cette complémentarité des approches est la clé de la réussite » (programme de CAP).

Pour finir, je reprendrai les sept règles d'or édictées par Jean-François Le Van<sup>28</sup> :

1. L'oral de manière transversale et pluridisciplinaire tu enseigneras.
2. L'oral par l'activité de projet tu enseigneras.
3. Les différentes compétences d'oral à travers une grande diversité de situations d'apprentissage, tu exerceras et construiras.
4. Les situations et les niveaux de communication, tu varieras et complexifieras.
5. Un grand souci d'explicitation, tu auras.
6. Vers des outils d'évaluation et de suivi pluridisciplinaires, tu chemineras.
7. Les compétences d'oral, en lien avec d'autres compétences du socle, tu enseigneras et évalueras.

« Se rappeler que le moteur des apprentissages est dans la prise de conscience, dans une activité cognitive de reconfiguration de l'expérience (« secondarisation »), pas dans l'activité ». Viviane Bouysse, Inspectrice générale de l'Éducation nationale.

Florence GUITTARD

Professeure de lettres-histoire-géographie Lycée Vassily Kandinsky

Formatrice à l'INSPÉ

Académie de Versailles



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Marc Chalvin

<sup>28</sup> Jean-François Le Van, IA-IPR de lettres, région académique Nouvelle-Aquitaine.

## Annexe 1 : exemples de feuilles / guides d'écoute

<b>Feuille d'écoute</b> (source Éduscol)	
<b>Activité</b>	
<b>Objectifs :</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- rendre compte d'un débat</li> <li>- prendre position personnellement</li> </ul>	
○	Les arguments avec lesquels je suis d'accord sont ...
○	Je ne suis pas d'accord avec le débateur lorsqu'il a affirmé que ...
○	L'un des exemples qui m'a le plus frappé est...
○	La prestation que j'ai trouvée la plus convaincante est celle de ..... car :
○	Au terme de ce débat je pense que :

### Feuilles d'écoutes différenciées<sup>29</sup>

Travail de réception à partir d'une conférence de presse fictive, suite à un accident d'avion lui aussi fictif

Parcours A (allophone et en grande difficulté langagière)

Parcours B (avancé)

Parcours C (« classique »)

<b>Parcours A</b>	
<b>1<sup>er</sup> discours</b>	
•	1 <sup>ère</sup> personne qui parle : ..... c'est..... (fonction)
•	Les informations
-	Le pilote a envoyé ..... parce qu'il a .....
-	l'avion est un ..... (marque et modèle)

<sup>29</sup> Feuilles d'écoutes différenciées, parcours A, B, C : aménagées par Florence GUITTARD.

- nom de la compagnie aérienne .....

- où est tombé l'avion ? ..... au large de (à côté de) .....

- nombre de passagers .....

- nombre de corps retrouvés .....

- Que va faire Emmanuel Macron ?
- Connait-on les causes de l'accident ?  
Qu'est-ce qui sera fait pour les connaître ?

**2<sup>nd</sup> discours**

- 2<sup>nd</sup>e personne qui parle : ....., c'est ..... (fonction)
- Les informations :
  - Il/elle présente ses ..... aux familles des victimes (= personnes qui sont.....)
  - Que dit-il/elle ?
    - Super Sky est une compagnie sûre  vrai  faux
    - Il fait beau  vrai  faux
    - Le pilote est un homme qui n'a pas d'expérience  vrai  faux
    - Dans l'accident, des membres de l'équipage sont morts  
 5  15  30
    - Super Sky avait déjà eu des problèmes avec ce type d'avion  vrai  faux
    - La sécurité est une de leur priorité  vrai  faux

**Vocabulaire à mobiliser**

▪ Pilote	passagers	Condoléances
▪ Tour de contrôle	vol	victimes
▪ Aéroport	équipage	Enquête
▪ Boîtes noires	appareil	normes de sécurité
▪ Atterrir	aviation civile	Airbus A320/ Boeing

**Expressions**

- S'abimer en mer
- Ouvrir une enquête

<b>Parcours B</b>	
<b>1. Que faut-il retenir de ces deux prises de parole ?</b>	
<b>Prise de parole n°1</b>	<b>Prise de parole n°2</b>
<b>2. Quel est le but de chacune de ces deux prises de parole ?</b>	

Prise de parole n°1	Prise de parole n°2
3. Relevez une expression imagée qui montre le soutien du ministre / la marque française Airbus ;	
4. Finalement, à quelle question tente-t-on de répondre ?	
5. Comment le/la directeur/trice de Super Sky défend-il/elle sa compagnie ?	

### Parcours C

#### 1) Prise de parole n°1

- Relevez 5 informations essentielles
  - 
  - 
  - 
  - 
  -
- Relevez des chiffres clés
  - 
  - 
  -
- Que recherche-t-on pour expliquer les causes de l'accident ?
- À part donner de nouveaux éléments, pourquoi le/la ministre s'exprime-t-il/elle ?
- Le/la ministre réaffirme une priorité, laquelle ?

#### 2) Prise de parole n°2

- Quels éléments supplémentaires le/la directeur/trice de la compagnie donne-t-il/elle ?
  - 
  - 
  - 
  -
- Comment le/la directeur/trice réagit-il/elle aux propos du ministre français ?

## Annexe 2 : grille<sup>30</sup> d'évaluation pour l'expression orale en continu (EOC)

Œuvre ou groupement de textes sur lequel porte l'évaluation

On évalue	Critères d'évaluation	Attendus	Niveau d'acquisition			
			TI	I	S	TS
<b>Compétences d'expression orale</b>	Le débit, le volume, l'intonation, la fluidité sont adaptés.	Expression orale audible, fluide et claire.				
	Le candidat adopte une posture et une langue pertinentes ; il parvient à formuler sa pensée dans une langue précise et articulée.	Expression et posture adaptées au contexte d'énonciation ; précision du vocabulaire, correction de la syntaxe orale.				
<b>Compétences de communication orale</b>	Le candidat parvient à présenter l'œuvre ou le groupement choisi.	Présentation précise de l'œuvre ou du groupement de textes : auteur(s), titre(s), genre(s), contexte(s), lien(s) avec le thème du programme limitatif				
	Le candidat dialogue avec l'examineur : il se saisit des propositions pour compléter et prolonger son exposé initial.	Adéquation des réponses aux questions posées, interactions dans l'entretien, capacités d'autocorrection.				
<b>Compétences de lecture et appropriation littéraire</b>	Le candidat s'appuie sur une connaissance du ou des textes pour en montrer l'intérêt et en dégager les éléments saillants.	Présentation de quelques éléments décisifs de l'œuvre ou du groupement de textes : intrigue, argumentation, personnages, thèmes, propos, visée, en lien avec le thème du programme limitatif.				
	Le candidat montre une compréhension de ce qu'apporte l'œuvre ou le groupement à la réflexion sur le programme limitatif.	L'œuvre ou le groupement sont reliés au thème du programme limitatif et permettent de répondre aux questions qu'il pose.				
	Le candidat parvient à rendre compte d'une implication personnelle, d'une préférence, de ce que la lecture lui a apporté dans sa réflexion.	Le choix de l'œuvre ou du groupement est justifié, le candidat montre qu'il s'est approprié l'œuvre ou les textes lus et peut le(s) mobiliser.				

**TI : très insuffisant – I : insuffisant**

**S : satisfaisant – TS : très satisfaisant**

**Note : /20**

**On valorise :**

- la richesse des références, la capacité à proposer une réflexion sur l'ensemble du thème du programme, à partir de l'œuvre ou du groupement de textes choisi
- l'approfondissement du propos au fil de la prestation et de l'entretien
- la mobilisation du travail mené en classe
- l'analyse, au service de la réflexion, d'expériences (personnelles ou non) liées au thème du programme limitatif.

<sup>30</sup> Bulletin officiel n° 4 du 27-1-2022 : Épreuve de contrôle du baccalauréat professionnel (2ème sous-épreuve) – Grille nationale d'évaluation de la sous-épreuve de contrôle de français.

### Annexe 3 : repères de progressivité des apprentissages<sup>31</sup>

Repères de progressivité		
<b>Récep- -tion</b>	<b>Écoute et Compré- -hension</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- écoute de plus en plus longue</li> <li>- avec image → sans image OU commencer par des vidéos sous-titrées</li> <li>- + complexité :</li> <li>- thématiques (+ connues → nouvelles et + abstraites) /- univers référentiel connu des élèves OU travaillé sur le plan disciplinaire</li> <li>- selon les conduites discursives (raconter / relater / décrire / expliquer /argumenter, délibérer...)</li> <li>- oral monogéré → polygéré (type émission radio / débat)</li> <li>- + explicite → implicite</li> <li>- varier les feuilles d'écoute (+ guidantes au – guidantes)</li> <li>- introduire la prise de notes</li> <li>- s'appuyer sur la coopération entre pairs → individuel</li> <li>- faire observer le non-verbal → paraverbal → verbal</li> <li>- travailler la visée des énoncés / messages oraux notamment grâce aux verbes (expliquer, décrire, analyser, dénoncer, sensibiliser...)</li> </ul>
	<b>Progressivité des feuilles d'écoute ?</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- QCM</li> <li>- questions plus ouvertes</li> <li>- Attention à la barrière de l'écrit</li> </ul>
	<b>Lecture/ oralisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- longueur du texte</li> <li>- genre de texte (prose narrative → discours → poème ou théâtre versifié / fables)</li> <li>- temps de préparation avant la lecture oralisée (donner la possibilité de s'entraîner avant de s'enregistrer)</li> <li>- exercices de fluence / virelangues / lecture de quelques lignes à un texte plus long</li> </ul>
<b>Produc- -tion</b>	<b>En continu</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- longueur de l'oral attendu</li> <li>- partir du connu (expériences, expert) → connaissances à mobiliser</li> <li>- genres d'oraux scolaires travaillés antérieurement : l'exposé</li> <li>- proposer des supports en appui : parler d'un objet → sans support écrit</li> <li>- penser également le brouillon écrit (et apprendre à s'en détacher)</li> </ul>
	<b>En interac- -tion</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- interaction ou les prises de parole sont distinctes et ne se recoupent pas</li> <li>- jeu de questions / réponses + ou – préparées → non préparées</li> </ul>
	<b>Spontanée</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- penser à questionner moins et mieux : questions ouvertes qui appellent une véritable réponse structurée</li> <li>- proposer des situations plus sécurisantes : en binômes / en groupe /devant la classe (et donner la possibilité de s'enregistrer seul)</li> <li>- travailler la justification (Q-sorts = propositions que l'on choisit ou réfute)</li> </ul>

<sup>31</sup> Progressivité des apprentissages construite par Florence GUITTARD.

# Enseigner l'oral au LP : enjeux et défis

« ... presque aucune part n'est réservée à l'enseignement de la parole proprement dite ; l'écolier apprend à lire, à écrire, à compter, à raisonner, non à parler. Or c'est en parlant que bien souvent il devra exercer sa profession ; c'est en parlant, en tout cas, qu'il lui faudra presque toujours défendre ses intérêts, soutenir sa pensée, convaincre ses interlocuteurs.<sup>32</sup> »

Jean ZAY

Jean Zay observait déjà, avec lucidité, ce paradoxe de l'enseignement en France, dans un ouvrage écrit entre 1940 et 1944 lors de sa détention.

Tant que l'art oratoire a été exclusivement enseigné dans les « grandes écoles », la parole semblait constituer le privilège d'une élite. L'ancien ministre de l'Éducation nationale du Front populaire avait donc entièrement raison, dès 1940, de proposer pour tous les élèves « *un véritable enseignement méthodique de la parole* ».

Depuis quelques années, l'oral a opéré un retour en force dans tous les nouveaux programmes enseignés au collège, au lycée général et technologique mais aussi dans la voie professionnelle. Les conditions semblent enfin réunies pour une réelle démocratisation de l'enseignement de l'oral. Nous tenterons ici de comprendre pourquoi l'apprentissage explicite de l'expression orale représente un enjeu aussi important, en particulier pour les élèves de la voie professionnelle. Sans ignorer les difficultés que peuvent rencontrer les professeurs investis dans cet enseignement, nous envisagerons quelques pistes permettant de surmonter les défis de l'oral en définissant les conditions d'une pédagogie efficace dans ce domaine.

## Enseigner l'oral répond à une demande sociale et économique

Il y a quelques années, une chaîne de télévision publique diffusait un concours de dictées. Désormais, ce sont les concours d'éloquence ou de lecture à voix haute qui se multiplient ! Ce n'est pas seulement l'effet d'une mode passagère mais un indice qui nous révèle à quel point les compétences orales sont aujourd'hui valorisées dans notre société. L'oral répond en effet à une véritable demande sociale et économique. Dans tous les secteurs professionnels, le travail en équipe s'est généralisé. La réussite d'une entreprise dépend de la capacité de ses employés à prendre la parole et à donner leur avis pour aider à la prise de décision collective.

C'est pourquoi, parmi l'ensemble des savoir-être professionnels, la capacité à savoir comment parler dans une situation donnée, apparaît comme une qualité décisive pour les employeurs<sup>33</sup>. La maîtrise des compétences orales augmente les chances de succès à un entretien d'embauche et favorise considérablement l'insertion professionnelle et l'ascension sociale, d'autant plus que dans le monde d'aujourd'hui, les médias numériques et la communication visuelle prennent le dessus sur les modes de communication écrits.

Lors d'une table ronde organisée au cours d'un séminaire consacré au développement des compétences orales<sup>34</sup>, le dirigeant d'une entreprise industrielle qui recrutait régulièrement des élèves issus de la voie professionnelle, constatait ainsi

<sup>32</sup> ZAY Jean « *Souvenirs et solitude* », rédigé entre 1940 et 1944, éditeur Belin, Collection Alpha, 2017.

<sup>33</sup> AMBROGI, BRUNN, LAUDET, « *Suivi de l'expérimentation d'un enseignement de l'éloquence en classe de troisième* », Rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, mars 2021.

<sup>34</sup> « *Développer les compétences orales et l'éloquence des élèves du collège au lycée* », mars-avril 2021.

que la voie professionnelle réussissait selon lui à former de bons exécutants maîtrisant correctement les gestes professionnels. Il déplorait cependant les lacunes à l'oral de ces jeunes qui se retrouvaient souvent en difficulté lorsqu'ils devaient rendre compte oralement de leur activité à des clients ou à des supérieurs hiérarchiques. C'est donc bien par leur aisance orale et la clarté de leur langage que les jeunes issus de la voie professionnelle, réussiront à se démarquer lorsqu'ils arriveront sur le marché du travail. Le perfectionnement de l'expression orale et la maîtrise des codes oraux doivent donc devenir une priorité de l'enseignement en lycée professionnel.

## L'oral est un puissant marqueur social et culturel

Comme le soulignait Pierre Bourdieu<sup>35</sup>, l'oral est un puissant marqueur social car il cristallise les inégalités entre élèves. En effet, l'étendue du vocabulaire maîtrisé, « l'accent banlieue » ou au contraire le soin mis à faire les liaisons par exemple sont autant de caractéristiques difficiles à masquer qui permettent immédiatement d'identifier l'appartenance d'un locuteur à un groupe social. De même, l'oral est profondément marqué par les pratiques sociales de référence. Connue dans l'enseignement du Français Langue étrangère, cette problématique est rarement évoquée lors de la formation des professeurs de lycée professionnel, qui se sentent parfois agressés lorsque leurs élèves parlent trop fort, trop vite ou de trop près alors qu'il s'agit essentiellement de différences culturelles. Ainsi, au-delà même de son appartenance sociale et culturelle, c'est toute la personnalité d'un individu qu'on croit deviner à travers sa manière de s'exprimer.

Philippe Perrenoud<sup>36</sup> va ainsi jusqu'à affirmer : « *En jugeant la façon de communiquer d'une personne, on juge son caractère, son capital culturel, son savoir-vivre, son éthique, sa motivation.* »

Le linguiste Philippe Blanchet<sup>37</sup> a même créé le terme de « glottophobie » pour évoquer la discrimination linguistique, véritable xénophobie fondée sur le mépris de la langue de l'autre.

L'école doit donc se méfier de la discrimination que les activités orales pourraient raviver en classe. En accordant une plus grande importance à l'oral, le risque est réel de favoriser les enfants issus de milieux sociaux privilégiés qui par imitation ont acquis aisément les règles de l'oral scolaire.

Mais ce n'est pas une raison suffisante pour paralyser toute initiative car à l'inverse, on peut raisonnablement espérer qu'un enseignement systématique de l'oral contribue à une réduction des inégalités. Pour la voie professionnelle, on peut faire le même pari que Cyril Delhay<sup>38</sup> a fait pour la voie générale et technologique, lorsqu'il a intitulé son rapport « *Faire du grand oral un levier de l'égalité des chances* ».

## L'enjeu personnel de l'oral

La maîtrise de l'expression orale est nécessaire dans d'innombrables situations de la vie quotidienne, au moment de négocier un crédit, de convaincre une administration ou son banquier ou lorsque les relations de voisinage deviennent difficiles, etc. Dans toutes ces situations, chacun a besoin, pour espérer une issue favorable, de posséder des savoir-faire linguistiques et relationnels<sup>39</sup>. Il faut savoir argumenter en tenant compte du contexte et de ses interlocuteurs, gérer l'interaction, même en cas de désaccord, adopter le registre de langue adéquat et avoir suffisamment confiance en soi pour se considérer comme un interlocuteur de plein droit. Ainsi, la maîtrise de l'expression orale permet tout simplement de réussir sa vie personnelle.

<sup>35</sup> BOURDIEU P., « *Ce que parler veut dire : L'économie des échanges linguistiques* », Éd. Fayard, 1982.

<sup>36</sup> PERRENOUD P., « *La communication en classe : onze dilemmes* », Cahiers pédagogiques n°326, septembre 1994.

<sup>37</sup> BLANCHET P., « *Discriminations : combattre la glottophobie* », éditions Textuel, 2016.

<sup>38</sup> DELHAY C., « *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances* », rapport remis au ministre de l'Éducation nationale le 19 juin 2019. Voir : [Bac 2021 : remise du rapport "Faire du grand oral un levier d'égalité des chances" | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](#)

<sup>39</sup> PERRENOUD P., « *Bouche cousue ou langue bien pendue ? L'école entre deux pédagogies de l'oral* », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Université de Genève, 1991.

Voir : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_10.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_10.html)

## Les enjeux politiques et démocratiques de l'oral

Si l'on estime que les individus doivent savoir avant tout tenir leur rôle, obéir et se résigner à leur condition, il semble superflu de développer à l'école les capacités d'expression et de communication. En revanche, si l'on considère que les individus doivent être capables de participer aux décisions qui les concernent, alors il importe que les élèves apprennent à maîtriser l'art de la parole. C'est toute l'ambition du lycée professionnel qui est ici en jeu. Car il s'agit à la fois de former des élèves qui pourront s'insérer dans le monde du travail, mais aussi devenir des citoyens capables de s'exprimer et de défendre au mieux leurs intérêts.

Enfin l'apprentissage de l'oral joue un rôle essentiel dans la sauvegarde du pacte démocratique. Apprendre aux élèves à débattre sereinement à l'oral plutôt que d'exprimer leur opposition par la violence, c'est en quelque sorte préserver la qualité du débat démocratique qui exige effectivement la maîtrise de la parole par le plus grand nombre.

On comprend ainsi les raisons économiques, sociales et politiques qui font du développement des compétences orales une priorité de l'École aujourd'hui. Mais l'oral joue également un rôle déterminant au cœur même du fonctionnement du système scolaire.

## Les enjeux éducatifs de l'oral

Tout d'abord, l'oral est un levier fondamental de transmission du savoir<sup>40</sup> tout simplement parce qu'une grande partie des apprentissages se font oralement. Il joue également un rôle important dans la lutte contre l'échec scolaire car la socialisation est liée à la capacité de s'exprimer aisément. On a pu ainsi constater lors du premier confinement de 2020, notamment pour les élèves les plus fragiles des lycées professionnels, que le risque de décrochage augmentait considérablement lorsque l'interaction disparaissait et que seules des activités écrites étaient proposées à distance.

## La place de l'oral dans les programmes scolaires et les épreuves certificatives de la voie professionnelle

Dans la continuité des objectifs affichés en cycle 4 et des attendus du socle commun de connaissances, de compétences et de culture<sup>41</sup>, la maîtrise de l'échange oral est la première des compétences visées par l'enseignement du français dans les classes de CAP et du baccalauréat professionnel. Mais les nouveaux programmes de la voie professionnelle vont désormais plus loin car ils ne limitent plus l'oral à un outil d'expression, de compréhension ou d'argumentation. Ils en font désormais un véritable objet d'enseignement. Le programme de français en seconde professionnelle explique ainsi que « *toutes les formes d'expression et de présentation orales (...) sont à expérimenter et à enseigner au long de la formation : individuelles ou collectives, spontanées ou préparées, de format bref ou pouvant prendre la forme d'un véritable exposé* ». Si les nouveaux programmes de la voie professionnelle insistent sur la maîtrise des compétences orales, c'est qu'elle est désormais déterminante dans la réussite scolaire des élèves de LP. En effet, au-delà de la présentation orale du chef-d'œuvre, de nombreuses épreuves certificatives en CAP et au baccalauréat professionnel se jouent à l'oral. Et dans leur grande majorité, ces épreuves consistent en une présentation (exposé) suivie d'un entretien. Il s'agit donc de préparer spécifiquement les élèves à la production d'un oral continu et à l'oral en interaction.

## Les compétences orales pour améliorer le climat scolaire

Derrière la volonté d'élever le niveau d'expression orale des élèves, se cache également le besoin d'apaiser les tensions dans les établissements les plus difficiles pour garantir un climat scolaire permettant d'assurer les apprentissages. De façon empirique, les professeurs de lycée professionnel constatent depuis plusieurs années chez leurs élèves un déficit croissant de vocabulaire qui les handicape dans les matières scolaires mais aussi dans leurs relations interpersonnelles. Les élèves n'ayant plus les mots, leurs conflits dégénèrent plus rapidement en violence verbale

<sup>40</sup> PLANE Sylvie, « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? » - Cahiers pédagogiques – Article publié le 31 août 2015.

<sup>41</sup> La maîtrise du socle est nécessaire pour obtenir le diplôme national du brevet (DNB).

voire physique. C'est la raison pour laquelle les chefs d'établissement et les personnels de la vie scolaire (CPE, assistants d'éducation) soucieux d'influer de façon positive sur le climat scolaire de leur établissement, sont souvent favorables aux différents projets visant l'amélioration de l'expression orale des élèves.

Tous ces enjeux font de l'apprentissage des compétences orales un objectif incontournable de l'enseignement dans la voie professionnelle. Pourtant, force est de constater que sur le terrain, cette ambition se heurte souvent à des résistances. Si on veut mettre en œuvre une pédagogie de l'oral réaliste et efficace, il est essentiel de mieux comprendre ces difficultés.

### **Améliorer l'expression orale des élèves : une mission impossible ?**

On ne peut nier que l'oral est un objet problématique et presque insaisissable, tellement ses composantes sont nombreuses et souvent indissociables<sup>42</sup>. Il est partout et cela fournit d'ailleurs un excellent alibi aux enseignants pour ne pas le travailler de manière spécifique puisqu'on le pratique en permanence. Au cœur des démarches didactiques de toutes les disciplines, l'oral concerne tout le monde mais personne en particulier car aucun enseignement n'en prend la charge de manière spécifique. Il s'agit donc d'un objet multiforme et particulièrement complexe à enseigner.

De manière générale, les professeurs considèrent qu'ils manquent d'expertise dans ce domaine<sup>43</sup>. Certes la didactique de l'oral s'est beaucoup enrichie ces dernières années mais elle est encore peu présente dans la formation initiale des enseignants. Ces derniers pensent aussi qu'il est très difficile de faire progresser l'expression orale des élèves, tant les manières de s'exprimer semblent enracinées dans la part la plus intime de chaque personnalité. Pourtant, beaucoup de difficultés liées à la pédagogie de l'oral, qui paraissent parfois insurmontables, peuvent être levées.

### **Comment relever les défis de l'enseignement de l'oral ?**

#### **Anticiper les difficultés émotionnelles liées à la prise de parole**

L'oral engage toute la personne et le corps avec tout ce que cela suppose d'exposition de soi. Travailler cet aspect de manière systématique risque de livrer les élèves aux regards et aux jugements de leurs camarades. Contrairement à l'écrit qui reste dans le secret de la communication entre enseignant et élève, l'oral se traduit par une prise de risques intense en émotions<sup>44</sup>. D'ailleurs, lors des activités orales, les rires sont souvent des réactions de défense utilisées par les élèves gênés de se sentir ainsi exposés. Enseigner l'oral pourrait alors se révéler contre-productif en fragilisant les élèves les plus timides tout en renforçant les compétences des élèves qui étaient déjà très à l'aise au départ. L'enseignant doit être conscient de ce danger et veiller à doser la prise de risques pour ne pas mettre les élèves les plus fragiles en difficulté quand il met en place des séances consacrées à l'oral. En instaurant un cadre bienveillant et en s'appuyant par exemple sur les sentiments d'empathie, de solidarité et de tolérance qui existent au sein du groupe, il pourra créer une ambiance positive et propice à la prise de parole. Dans cette optique, les ateliers théâtraux ou jeux d'expression scénique<sup>45</sup> sont des outils précieux pour faire découvrir aux élèves les émotions positives de l'oral. En effet, au-delà du trac, ils pourront apprécier le plaisir esthétique de la parole et de la beauté de la langue ou le sentiment de la valorisation de soi face au groupe de pairs.

#### **Échapper au piège du dilemme identitaire**

Les échanges oraux qui se font en classe participent à la construction de l'identité des élèves. Or pour beaucoup de lycéens de la voie professionnelle qui doivent changer de langue en entrant à l'école, l'oral peut devenir problématique. Ils peuvent en effet ressentir une crainte à l'idée d'abandonner la langue qu'ils utilisent dans le cercle

<sup>42</sup> On pourrait ainsi énumérer les composantes physiques de l'oral (liées au corps et à l'appareil phonatoire), ses composantes psychologiques (l'image de soi), interactives (écouter et réagir), pragmatiques (comprendre et s'adapter), discursives (décrire, raconter, expliquer, argumenter), linguistiques (syntaxe et lexique), prosodiques (tonalité, accent) et métalinguistiques (reformuler, expliciter).

<sup>43</sup> Voir l'article de Franck BELLAMY : « *Et l'oral dans les disciplines professionnelles ?* » dans ce numéro 52 d'interlignes.

<sup>44</sup> Fiche Éduscol pour le cycle 3 : « *Oral et émotions* » - mars 2016

<sup>45</sup> Voir article de Sophie VITTECOQ : « *Les ateliers de description chorale et de pratiques théâtrales pour développer l'oral* » dans ce numéro 52 d'interlignes.

familial ou avec leurs amis. Prendre la parole devant le reste de la classe en s'exprimant dans la langue savante de l'école est presque une trahison à l'égard de leur milieu d'origine. Ils savent d'ailleurs qu'ils risquent ainsi de subir les moqueries de leurs camarades. C'est donc un véritable dilemme identitaire qui peut bloquer certains élèves à l'oral en les confrontant à un conflit de loyauté paralysant.

Pour éviter ce risque quand il propose des activités orales en classe, le professeur de lycée professionnel doit rassurer ses élèves en leur expliquant qu'on ne leur demande pas de renier ce qu'ils sont, ni de trahir leur milieu, mais qu'on leur permet au contraire d'enrichir leur palette de postures linguistiques<sup>46</sup>.

### Donner une véritable place à l'oral dans l'horaire imparti

Faire parler les élèves est très chronophage surtout si on a l'ambition de faire vraiment progresser chaque élève à l'oral. Dans ces conditions, il semble impossible, aux yeux de nombreux enseignants, de dégager suffisamment de temps pour faire vraiment progresser tous les élèves à l'oral, sans abandonner tout espoir de finir le programme.

Pendant et quelle que soit la discipline, les activités orales mises en œuvre n'ont pas besoin d'être longues ni spectaculaires. Si on espère des progrès réels et conséquents, elles doivent simplement être fréquentes et fonctionnelles dans le travail de la classe. Aussi les professeurs de lettres-histoire ont-ils intérêt à privilégier les situations orales brèves et régulières, dans le cadre des tâches ordinaires du cours (rappels en début de séance, présentation construite d'un travail individuel ou en groupe, résumé en fin de séance, élaboration orale de la trace écrite, compte-rendu d'un travail de groupes en histoire ou en géographie, formulation d'hypothèses de lecture en français etc.) Les heures disciplinaires et tous les autres dispositifs auxquels ils participent (A.P. – co-intervention et chef-d'œuvre) sont autant d'occasions de travailler les compétences orales avec leurs élèves. Mais cet apprentissage sera encore plus efficace si les professeurs collaborent à l'échelle de l'équipe pédagogique. Pour coordonner les actions dans l'ensemble des disciplines, on peut même envisager d'approfondir la réflexion à l'échelle de l'établissement. Dans son rapport sur le grand oral<sup>47</sup>, Cyril Delhay avait ainsi encouragé la création de « *référents volontaires de l'oral, identifiables à chaque niveau d'enseignement (...) qui auraient la charge de coordonner les projets de l'établissement en matière d'oral et leur progressivité tout au long du cursus en veillant à fédérer les talents et les énergies.* » Ces référents<sup>48</sup> « oral d'établissement » pourraient ainsi planifier l'enseignement de l'oral sur l'année et par niveau en programmant par exemple telle semaine la participation à un concours d'éloquence, en organisant des ateliers d'AP consacrés à l'oral ou en nouant des partenariats avec des compagnies de théâtre.

### Pratiquer l'oral en classe entière

Les enseignants hésitent souvent à se lancer dans des activités orales car ils ont peur de ne plus maîtriser la gestion de leur classe. Travailler l'oral de manière spécifique en classe entière apparaît comme une difficulté insurmontable et beaucoup considèrent que ce n'est réalisable qu'en demi-groupe. Pourtant il est possible de mener des activités orales en classe même avec un effectif nombreux, en privilégiant notamment les travaux de groupes et en recourant par exemple à des dispositifs comme le World Café<sup>49</sup> qui favorise tout particulièrement la réflexion à l'oral et les échanges spontanés. Les professeurs qui expérimentent ces stratégies pédagogiques doivent toutefois accepter le bruit généré par les échanges entre élèves et intégrer que le silence n'est pas forcément l'indicateur d'une bonne gestion de classe. Mais il leur faut surtout veiller à modifier leur posture en corrigeant leur tendance naturelle à monopoliser la parole. Lors des travaux de groupe, les enseignants doivent en effet trouver un subtil équilibre entre la nécessité d'être présent afin de susciter les échanges entre élèves, et l'obligation, pour ne pas court-circuiter la réflexion dans chaque groupe, de rester suffisamment en retrait afin de laisser les idées des élèves émerger spontanément.

<sup>46</sup> Fiche Éduscol pour le cycle 3 : « *Oral et émotions* » - mars 2016.

<sup>47</sup> DELHAY C., « *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances* », rapport remis au ministre de l'Éducation nationale le 19 juin 2019.

<sup>48</sup> Voir l'article de Séverine LOGEREAU, « *Enseigner les fondamentaux de l'oral en classe* » dans ce numéro 52 d'interlignes.

<sup>49</sup> Le World Café est une méthode pédagogique fondée sur l'échange oral qui permet aux participants de partager leurs idées et d'approfondir progressivement leur réflexion en circulant entre différentes équipes.

## Comment faire progresser les élèves tout au long du cycle ?

Il ne serait pas réaliste de vouloir transformer tous les lycéens professionnels en orateurs experts. Néanmoins, le but d'un enseignement raisonné de l'oral en LP est de tout mettre en œuvre pour que les élèves abordent avec confiance les épreuves certificatives orales de fin de cycle. Pour atteindre cet objectif, les professeurs ne peuvent limiter leur stratégie pédagogique à quelques activités orales programmées ponctuellement. Ils doivent au contraire penser l'enseignement de l'oral sur le temps long, en planifiant sur l'ensemble des cycles de CAP ou de bac-pro, un véritable parcours d'apprentissage<sup>50</sup>. L'annexe 2 propose une progression des compétences orales tout au long des cycles de CAP et de Bac-pro.

C'est ainsi que les élèves pourront progressivement perfectionner leurs compétences langagières en prenant conscience de tout ce qui se joue dans une prise de parole et en explorant toutes les dimensions de l'oral, sur la forme comme sur le fond :

- la clarté, l'audibilité (l'articulation – le volume – le débit – la ponctuation orale) ;
- la pertinence des propos pour que le message transmis à l'oral fasse sens pour les auditeurs ;
- la justesse linguistique et syntaxique des propos<sup>51</sup> mais surtout sans exiger pour autant de « parler comme on écrit » ;
- mais aussi la maîtrise de la communication non-verbale (savoir adapter la posture de son corps, adresser son regard, apprécier les silences et gérer sa gestuelle pour appuyer le sens de ses propos).

En effet, l'oral ne se limite pas à une parole exprimée. « *C'est l'écoute tout autant que l'expression, le silence autant que la parole, le jeu des regards autant que celui des mots.*<sup>52</sup> »

## Réhabiliter la rhétorique

Pour construire un parcours d'apprentissage de l'oral encore plus efficace, les professeurs de lycée professionnel pourront s'inspirer avec profit de la mise en œuvre, à partir de 2019-2020, d'un enseignement de l'éloquence en classe de troisième<sup>53</sup>. Reçue avec enthousiasme par les équipes enseignantes, les chefs d'établissement et les élèves, cette expérimentation a permis aux équipes pédagogiques impliquées, de repenser la préparation des élèves à l'épreuve orale du brevet et l'ensemble de leur parcours de formation à l'oral, dans une approche interdisciplinaire<sup>54</sup>. Figuraient souvent parmi les activités proposées pour donner du sens à cet apprentissage de l'éloquence, la lecture à haute voix, des projets théâtre et la pratique de l'argumentation publique pour défendre une cause. De la même manière, le lycée professionnel lui aussi, a intérêt à réhabiliter la rhétorique qui était au cœur des pratiques scolaires du Moyen Âge au milieu du 19<sup>ème</sup> siècle. Anne Vibert<sup>55</sup>, inspectrice générale de lettres, rappelle ainsi que la classe de rhétorique consacrait toute une année à la composition des discours en alternant enseignement des préceptes, analyse rhétorique des modèles et exercices de composition et de déclamation. On y apprenait notamment à mobiliser les faits et les arguments (« *l'invention* »), à présenter ces arguments de la façon la plus efficace (« *la disposition* »), à les formuler de la manière optimale (« *l'élocution* »), à développer la « *mémoire* » et à mettre en scène le discours par les gestes (« *l'action* »). On s'interrogeait enfin sur l'image que l'orateur voulait donner de lui-même (« *l'éthos* ») et sur les sentiments susceptibles d'affecter le public (« *le pathos* »). Beaucoup plus qu'une simple technique argumentative ou un enseignement méthodique des différentes phases du discours, la rhétorique était alors un véritable projet global de formation. Sans aller jusqu'à reprendre de manière exhaustive tous les exercices pratiqués autrefois, les professeurs d'aujourd'hui ont la possibilité de travailler en

<sup>50</sup> Voir article de Florence GUITTARD, « *Penser et programmer une pédagogie de l'oral* » – paragraphe « Pour construire une progressivité des apprentissages », dans ce numéro 52 d'interlignes.

<sup>51</sup> C'est souvent cet aspect qui semble le plus délicat car la langue de certains élèves se caractérise par une pauvreté lexicale, une syntaxe défaillante et des tics langagiers.

<sup>52</sup> BOISSINOT A. « *Débattre à l'école : actualité de la rhétorique* », *Administration & Éducation*, n°172, du 4<sup>ème</sup> trimestre 2021, pp. 15-25.

<sup>53</sup> Il s'agit d'une expérimentation mise en œuvre dans 367 collèges qui ont bénéficié de moyens horaires supplémentaires (1/2 heure par semaine ajoutée dans l'emploi du temps des élèves, en lettres).

<sup>54</sup> AMBROGI P.-R., BRUNN A., LAUDET P., « *Suivi de l'expérimentation d'un enseignement de l'éloquence en classe de troisième* », Rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, 2021.

<sup>55</sup> VIBERT A. « Le mot de la fin », *Enseigner l'éloquence : un tremplin pour développer les compétences orales des élèves de l'école au grand oral ?*, Hebdo Lettres janvier 2022, académie de Grenoble.

particulier certaines capacités comme savoir démarrer un propos, donner du rythme ou conclure une présentation. En effet, s'ils ont l'ambition de développer les compétences langagières de leurs élèves, pour faciliter leur poursuite d'études ou leur insertion professionnelle et leur permettre de devenir des citoyens capables de défendre leurs intérêts, les enseignants doivent inclure dans leur parcours d'apprentissage de l'oral, une véritable initiation à l'art oratoire.

### Comment déjouer les pièges liés à l'évaluation de l'oral ?

Comme le remarque Claudine Garcia-Debanc<sup>56</sup>, on trouve rarement une rubrique « oral » dans les bulletins scolaires pour le second degré. Et les rares fois où les professeurs renseignent un avis spécifique concernant l'expression orale, c'est de façon imprécise et subjective, en estimant quantitativement la participation de leurs élèves. Or cet indicateur n'est pas suffisamment pertinent pour évaluer leurs véritables compétences langagières. L'évaluation de l'oral doit reposer sur des critères plus précis et plus objectifs (Voir la grille proposée en annexe 1). Mais c'est loin d'être évident car l'oral ne laisse pas de trace, il est instantané et éphémère. Son évaluation est donc particulièrement délicate. Qu'il s'agisse d'un oral monogéré comme un exposé ou d'une interaction orale lors d'un entretien ou un débat, il semble extrêmement périlleux d'analyser à chaud les performances des élèves. Malgré tout, une évaluation objective est nécessaire aux enseignants, s'ils veulent programmer un enseignement efficace de l'oral. Elle est aussi indispensable aux élèves pour leur permettre de progresser en identifiant précisément les compétences orales qu'ils maîtrisent déjà et celles qu'il leur reste à acquérir. Ainsi, la solution qui s'impose consiste à enregistrer les élèves et leur permettre ainsi de réécouter ou revoir plusieurs fois chaque prestation<sup>57</sup>. Ce qui était autrefois complexe à mettre en œuvre, est devenu beaucoup plus simple aujourd'hui grâce aux outils numériques audio ou vidéo.

Toutefois, dans l'évaluation d'un exposé, les paramètres à analyser sont nombreux, surtout si on a l'ambition de prendre en compte les principales dimensions de l'oral : la clarté du discours, la posture, la justesse linguistique et la pertinence du propos. Une évaluation objective de ces paramètres exige de définir, pour chacun d'entre eux, les différents niveaux de maîtrise. De la même manière, il est indispensable d'identifier des critères précis et des indicateurs de réussite pour évaluer la qualité d'un oral en interaction. On devine ainsi les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants désireux d'évaluer de manière exhaustive, chacune des prestations orales de leurs élèves. C'est pourquoi il est préférable de co-construire la grille d'évaluation avec les élèves en ne ciblant que quelques critères seulement qui auront été explicités au préalable<sup>58</sup>.

Enfin, il est important de ne pas évaluer l'oral à l'aune de l'écrit car la syntaxe orale fonctionne différemment de celle de l'écrit<sup>59</sup>. À l'oral on peut se permettre de supprimer le « ne » de la négation, de pratiquer la redondance (« le chef de l'État c'est lui qui... »), etc. « L'oral, ce n'est pas seulement dire à haute voix ce qu'il aurait été possible d'exprimer par écrit<sup>60</sup> ». D'autre part, il peut être contre-productif d'avoir pour seules références les performances des orateurs les plus célèbres et pour seul modèle celui de l'oral scriptural. En effet, l'objectif des professeurs n'est pas de faire parler chaque élève comme un livre mais d'enseigner également les formes plus courantes de l'oral.

<sup>56</sup> GARCIA-DEBANC Claudine, « *Évaluer l'oral* » dans *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 103-104, 1999. pp. 193-212.

<sup>57</sup> Il faut cependant tenir compte du droit à l'image et des réticences de certains élèves à réentendre leur voix ou à revoir leur image.

<sup>58</sup> En annexe, nous proposons une grille d'évaluation proposant, pour plusieurs situations d'oral, toute une liste de critères associés à des indicateurs de réussite. Les professeurs pourront sélectionner certains paramètres seulement ou proposer à leurs élèves de prendre eux-mêmes en charge l'évaluation de leurs pairs à partir de quelques critères.

<sup>59</sup> Voir l'article de Florence GUITTARD, « *Penser et programmer une pédagogie de l'oral* » dans ce numéro 52 d'interlignes.

<sup>60</sup> BOISSINOT Alain, « *Débattre à l'école : actualité de la rhétorique* », *Administration & Éducation*, n° 172, du 4<sup>ème</sup> trimestre 2021, pp. 15-25.

## Surmonter les difficultés pédagogiques de l'oral

Travailler sur l'oral en classe est source d'inévitables difficultés pédagogiques. Même l'enseignant le plus aguerri est forcément confronté à de véritables dilemmes<sup>61</sup>. Comment contrôler la prise de parole sans risquer de tuer la spontanéité ? Comment accueillir, respecter la parole de l'élève et en même temps la modifier pour répondre aux exigences scolaires ?

## Faire preuve d'ingéniosité pédagogique

Mettre en œuvre en classe des activités orales efficaces exige de la part de chaque enseignant un véritable savoir-faire pédagogique. Il lui faut en effet assumer les tensions inévitables, rester le garant de la parole des plus faibles devant le groupe mais aussi savoir ralentir le rythme du cours et ménager des moments de silence pour laisser le temps aux élèves les plus fragiles de mobiliser leurs idées. Le professeur doit également faire preuve de finesse dans l'étayage pour accompagner certains élèves dans leurs productions orales. Il s'agit par exemple de les aider à aller au bout de leur énoncé, sans parler à leur place mais simplement en reprenant ce qu'ils ont dit, même si c'est incomplet, pour leur permettre ensuite de poursuivre<sup>62</sup>. Et lorsqu'il existe un trop grand écart entre la pensée de l'élève et ses compétences langagières, l'enseignant peut proposer un mot ou le début d'une phrase et l'encourager à compléter ou reformuler son propos pour qu'il ose s'exprimer malgré tout.

De même, lorsqu'ils participent en tant qu'évaluateurs au jury d'une épreuve orale certificative, les professeurs doivent adopter une posture spécifique : savoir écouter l'élève, sortir de la logique de l'interrogatoire au profit d'un réel dialogue, savoir rythmer les échanges, maîtriser sa propre communication non-verbale pour qu'elle devienne un appui à la prestation orale de l'élève (sourires, signaux d'écoute active, gestes d'approbation). Beaucoup le font intuitivement mais jusqu'à présent, aucune formation n'est prévue pour sensibiliser les enseignants dans ce domaine.

## De l'importance de former les enseignants

De manière générale, si on a l'ambition de généraliser un enseignement explicite de l'oral dans la voie professionnelle, il apparaît indispensable, par la formation initiale et continue, de compléter dans ce domaine les connaissances et le savoir-faire des professeurs de l'enseignement général comme de l'enseignement professionnel. À l'issue de ces formations approfondies, chaque professeur pourrait ainsi expérimenter les fondamentaux de l'art oratoire<sup>63</sup>, mieux connaître la tradition de la rhétorique et la grammaire de la langue orale, et disposer de corpus de discours, d'exemples d'activités ludiques permettant de s'exercer à l'art du dire et d'outils numériques (webradios et applications facilitant la gestion des enregistrements audio...)

## Pour conclure

En cette période électorale, les candidats à l'élection présidentielle multiplient les interventions sur les plateaux télé et à la radio. Quelles que soient nos convictions politiques, force est de constater que les hommes et les femmes qui prétendent à la fonction suprême possèdent une aisance orale qu'ils ont vraisemblablement acquise grâce à des cours personnalisés de media-training dispensés par des professionnels de la communication. Les cadres des grandes entreprises ou de la fonction publique ont eux aussi l'opportunité de bénéficier de ce type de formation lors de leurs études en école de commerce ou de management ou au moment de leur prise de fonction. Les élèves de la voie professionnelle ne méritent-ils pas eux aussi de bénéficier d'un apprentissage spécifique qui leur permette de perfectionner leurs compétences langagières, avant de poursuivre leurs études ou de s'insérer dans le monde du travail ? Nous l'avons vu, les enjeux sont nombreux. Pourtant, pendant très longtemps, de nombreuses résistances ont retardé la mise en œuvre d'un enseignement explicite de l'oral en lycée professionnel. Aujourd'hui et pour la première fois, le contexte est devenu beaucoup plus favorable. En effet, avec la

<sup>61</sup> PERRENOUD Ph., « La communication en classe : onze dilemmes », Cahiers pédagogiques, n° 326, p. 13-18, 1994.

<sup>62</sup> LAPARRA M., « Réflexions sur les pratiques ordinaires de l'oral », Entretien avec la maîtresse de conférences à l'université de Lorraine - <https://eduscol.education.fr/226/francais-cycle-3-le-langage-oral>

<sup>63</sup> Voir article de Séverine LOGEREAU : « Enseigner les fondamentaux de l'oral en classe » dans ce numéro 52 d'interlignes.

transformation de la voie professionnelle et l'instauration en CAP et en bac-pro d'une épreuve certificative de présentation orale du chef-d'œuvre, l'occasion est unique de faire enfin de l'enseignement de l'oral, une priorité.

Alex ANTISTE

Inspecteur de l'Éducation nationale lettres-histoire-géographie  
Région académique Normandie

## Annexe 1 - Critères et indicateurs de réussite pour évaluer les différentes situations d'oral

Les situations d'oral		Très insuffisant	Insuffisant	Satisfaisant	Très satisfaisant	
<b>METTRE EN VOIX</b>	<b>Oraliser un texte</b>	Mots difficilement déchiffrés ; ponctuation pas respectée	Mots déchiffrés avec hésitation ; ponctuation rarement respectée	Lecture assez fluide ; ponctuation globalement respectée	Lecture très fluide ; ponctuation très bien respectée.	
	<b>Interpréter un texte</b>	Lecture neutre, monotone	Tonalité rarement respectée	Tonalité globalement respectée	Lecture vivante – varie les rythmes et les tonalités (qualités prosodiques marquées)	
<b>PRENDRE LA PAROLE EN CONTINU</b>	<b>Audibilité / clarté</b>	<b>L'orateur ne parvient pas à capter l'attention</b>	Voix inaudible pendant tout l'exposé Élocution confuse	Voix peu audible Diction chaotique	Voix suffisamment audible Élocution correcte	
	<b>Posture / gestuelle</b> <b>Regard / visage</b> <b>Gestion des supports</b>		Posture passive, aucun geste Visage fermé, regard fuyant Ne réussit pas à gérer ses supports	<b>L'orateur capte difficilement l'attention</b>	Posture peu dynamique ; gestes rares Visage figé ; regard timide. Réussit difficilement à gérer ses supports.	<b>L'orateur parvient à susciter l'intérêt</b>
	<b>Justesse linguistique (lexique, syntaxe orale)</b>		Lexique et syntaxe orale non maîtrisés	Lexique imprécis ; syntaxe orale parfois incorrecte	Lexique et syntaxe orale globalement maîtrisés	<b>L'orateur réussit à captiver l'attention</b>
					Le discours est efficacement soutenu par une voix claire et une excellente diction Posture adaptée ; gestes qui soutiennent le discours. Visage expressif ; regarde chaque interlocuteur Mobilise avec aisance ses supports en étant capable de s'en détacher. Lexique spécifique et syntaxe orale bien maîtrisés	

<b>RENDRE COMPTE À L'ORAL</b>	<b>Structuration des idées</b>	Propos désordonnés ; idées difficilement identifiables	Idées juxtaposées sans articulation ; quelques connaissances qui peinent à être mobilisées	Idées transmises de manière linéaire mais cohérentes ; connaissances mobilisées correctement	Discours structuré ; idées riches et précises
	<b>Qualité des analyses / Argumentation</b>	Absence d'analyse ; discours non argumenté.	Analyses confuses et non justifiées.	Analyses simples et parfois justifiées ; démonstration correctement construite.	Argumentation personnelle bien construite et raisonnée.
	<b>Réflexivité</b>	Ne parvient pas à prendre du recul	Peine à prendre du recul	Fait preuve parfois de réflexivité	Fait preuve de réflexivité

Alex Antiste : grille faisant la synthèse de plusieurs grilles.

## Annexe 2 – Progression des compétences orales tout au long des cycles de CAP et de Bac-pro

	début CAP / 2 <sup>nd</sup> e bac-pro	Fin CAP / 1 <sup>re</sup> bac-pro	Tle bac-pro
<b>METTRE EN VOIX</b>	-Oraliser un texte écrit.	-Lire un texte en interprétant et en variant le ton.	-Lire de manière fluide et vivante en faisant preuve de qualités prosodiques marquées.
<b>COMMUNIQUER PAR LE REGARD, LA POSTURE ET LA GESTUELLE</b>	-Prendre conscience de sa posture corporelle - Se tenir droit – Regarder son auditoire.	-Adapter sa posture à son intention de communication -Moduler sa gestuelle -Soutenir le regard de son auditoire.	-Soutenir le regard de son auditoire. -Appuyer son discours par une posture dynamique, des gestes éloquents et un visage expressif.
<b>RENDRE COMPTE À L'ORAL</b>	-Décrire -Mobiliser des idées simples de manière linéaire.	-Raconter - Reformuler à l'oral -Rendre compte en s'appuyant sur un support, d'idées complexes et organisées.	-Expliquer sans support des idées riches, précises et parfaitement structurées.
<b>AGIR, S'ENGAGER PAR LA PAROLE</b>	-Défendre une cause en prononçant quelques phrases simples.	-Prononcer un discours élaboré et structuré. -Convaincre -Persuader.	-Prononcer un discours avec éloquence. -Emouvoir, transmettre des émotions avec nuance.

<p><b>ÉCHANGER AVEC AUTRUI</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>Écouter</b></li> <li>▪ <b>Débattre</b></li> </ul>	<p>-Respecter la parole d'autrui.</p>	<p>-Questionner et reformuler la parole d'autrui.</p>	<p>-Interroger et prendre en compte la parole d'autrui.</p>
	<p>-Énoncer clairement des arguments préparés à l'écrit.</p>	<p>-Exprimer des opinions avec précision et relier ses propos à ceux de ses interlocuteurs. -Réfuter les arguments d'autrui en utilisant les connecteurs d'opposition.</p>	<p>-Exprimer des arguments avec finesse -Exprimer des arguments spontanés -Utiliser la stratégie et les connecteurs de la concession. -Délibérer</p>

Alex Antiste : grille faisant la synthèse de plusieurs grilles.



Avec l'aimable autorisation de l'illustratrice « Mademoiselle Caroline »  
Source : Famille & Éducation de janvier-février 2021.

# L'oral au cœur de l'histoire et de la géographie, quels enjeux ?

Nos disciplines, l'histoire et la géographie, ont pour ambition de permettre aux élèves de lire le monde – les mondes du présent et du passé – c'est-à-dire de le comprendre et de l'analyser : elles supposent notamment le recours au croisement des sources orales, visuelles, écrites, sachant que les allers-retours ou les hybridations entre ces différents médias sont permanents. Elles outillent les élèves en grilles de lecture et leur apprennent à exercer un regard critique, dans le cadre de leur formation au décryptage du réel et à la construction – progressive – d'un esprit éclairé, autonome. Or pour apprendre à lire le monde, il est nécessaire de maîtriser le langage de la discipline : ses outils, son vocabulaire, ses manières de questionner une situation historique ou géographique. L'histoire et la géographie contribuent ainsi à la formation des élèves aux langages écrit et oral : la question de l'oral est donc centrale dans notre enseignement, par la mise en œuvre de situations historiques et géographiques au travers desquelles les élèves développent, notamment, des compétences langagières.

En outre, les épreuves orales en histoire-géographie (CCF en CAP, épreuve orale de contrôle en baccalauréat professionnel) ainsi que l'épreuve orale d'évaluation du chef-d'œuvre nous invitent à considérer la place de l'oral dans les apprentissages – en tant que levier en faveur de l'égalité des chances – l'acquisition des compétences orales représentant un véritable enjeu dans la préparation de ces épreuves. L'oral est également central dans le développement de la citoyenneté de nos élèves. En effet, il leur permet d'exprimer leur pensée, de questionner, de se questionner, de s'informer, de raisonner, de justifier, d'interagir et de coopérer.

Ainsi, dans le cadre de la contribution de chacune des disciplines au développement des compétences orales nécessaires tant à l'insertion professionnelle qu'à la poursuite d'études, il s'agit ici de rappeler que l'acquisition de ces compétences au lycée professionnel s'inscrit dans la continuité de ce qui a été travaillé au collège. Or l'oral est au cœur des compétences à faire acquérir aux élèves en histoire-géographie. De plus, l'attention portée à la maîtrise de la langue est une responsabilité commune à tous les enseignants, énoncée dans le référentiel de compétences des métiers du professorat.

Nous allons donc nous intéresser, à travers les approches spécifiquement disciplinaires, aux contributions de l'histoire et de la géographie à l'acquisition des compétences orales. Les préambules des programmes sont explicites : l'enseignement de l'histoire-géographie « *renforce la capacité de l'élève à mener une recherche documentaire notamment numérique, à analyser et comprendre des documents de nature variée, à construire un regard vigilant et critique, à utiliser des repères, à mémoriser et s'approprier des notions et à s'exprimer à l'oral ou à l'écrit* », « *Le travail sur croquis et schéma, les activités d'écriture (permettant de raconter à l'écrit comme à l'oral, de décrire et d'expliquer ou de rendre compte de l'analyse d'un document) illustrent la diversité des traces écrites.*

*De même, l'expression orale trouve sa place dans le traitement de tous les thèmes ».*

Dans chaque compétence disciplinaire et dans chaque item de compétences, l'articulation entre oral et écrit peut être mise en évidence, – de même que, pour certaines capacités, les approches envisageant les caractéristiques de l'oral en lui-même et tenant compte de son mode de production – par exemple : « *rendre compte à l'oral à titre individuel ou collectif* », « *confronter le savoir acquis en histoire et en géographie avec ce qui est entendu, vu, lu et vécu* ».

Lorsque nous évoquons l'oral dans les pratiques de classe en histoire et en géographie, il s'agit donc bien de faire porter la réflexion sur les processus d'apprentissage mis en œuvre, de l'analyse des sources orales avec les élèves à la pratique de l'oral par les élèves et de se pencher à la fois sur l'oral en tant qu'objet d'apprentissage mais également en tant qu'outil, vecteur au service des apprentissages, dans le cadre de la mise en œuvre de modalités pédagogiques variées.

## De l'analyse des sources orales à la pratique de l'oral, avec nos élèves en histoire et en géographie

S'interroger sur l'oral dans nos disciplines et sur les manières de faire accéder nos élèves de la voie professionnelle à une culture de l'oral, complémentaire de celle de l'écrit, c'est tout d'abord s'interroger sur les représentations qu'entretiennent les professeurs de lettres-histoire à l'égard de leurs disciplines et ainsi, sur les rapports entre l'histoire, la géographie et l'oral. La question est essentielle puisqu'elle permet de mettre en perspective ce qui constitue, pour eux, une culture disciplinaire commune, implicitement partagée, favorisant la mise en œuvre de rituels, de règles rassurantes pour les élèves mais aussi pour les enseignants. Elle est d'autant plus intéressante que les professeurs de lettres-histoire, bivalents, jouent sur des registres différents dans le cadre de la mise en œuvre de leurs enseignements : concernant l'enseignement des lettres, ils sont davantage amenés à jouer sur le registre de l'émotion et de la créativité et en histoire comme en géographie, à revendiquer une posture scientifique par une analyse objective des documents, tout en faisant appel à des témoignages pouvant susciter une vive émotion chez les élèves.

### L'histoire et l'oral, quelques éléments de contexte

#### Les sources orales en histoire

Dans la « panoplie documentaire de l'historien », les sources orales occupent une place particulière. L'utilisation de sources orales en histoire, en lien avec leurs caractéristiques spécifiques – liées à leur contexte de production et de diffusion ainsi qu'à l'oralité – exige une approche critique et réflexive approfondie, en raison des particularités de leur constitution et de leur interprétation.

Ainsi, évoquer les rapports entre l'histoire et l'oral supposerait d'opérer tout d'abord quelques détours par les débats méthodologiques, épistémologiques et critiques sur l'usage et sur la valeur des témoignages ou des récits autobiographiques en histoire. Il s'agirait de revenir sur l'histoire orale, notion polysémique qui désigne une spécialité internationale de l'histoire contemporaine, un mouvement historiographique particulier qui a eu pour ambition dans les années 1960 et 1970 d'inventer une autre manière de faire de l'histoire – notamment dans le cadre de l'histoire sociale – et, en troisième lieu, une pratique méthodologique désormais courante qui consiste à faire appel aux témoignages oraux des acteurs et des témoins des événements, soit en les recueillant directement auprès des intéressés, soit en les consultant dans les institutions patrimoniales dans lesquelles ils sont déposés et conservés<sup>64</sup>.

Supposant de s'intéresser, notamment, aux acteurs de l'histoire n'ayant pas (ou peu) laissé eux-mêmes de traces écrites tels que les ouvriers, les paysans, les immigrés, les femmes, les populations dominées ou exploitées dans le cadre du système colonial..., cette ambition initiale n'est pas sans faire écho avec les enjeux et finalités des thèmes de nos programmes.

#### Le rôle des témoignages oraux

Les témoignages oraux permettent d'accéder de façon privilégiée aux représentations de soi et du monde des hommes vivant en société, dans l'espace et dans le temps. L'initiation des élèves à une démarche historique d'analyse de ces témoignages peut, dans ce cadre, jouer un rôle considérable, également, pour développer leurs compétences orales.

Les ressources des programmes d'histoire et de géographie de la voie professionnelle font une place importante au témoignage, par exemple, lorsqu'il s'agit d'étudier l'une des expressions de la mémoire historique : celle des violences paroxystiques du

<sup>64</sup> DELACROIX Christian, DOSSE François, GARCIA Patrick et OFFENSDADT Nicolas, « *Historiographies, Concepts et débats* », Folio Histoire, Gallimard, 2010.

XXème siècle – violences de masse et génocides – qui ont éprouvé les individus et les sociétés et les ont profondément transformés. Par ailleurs, l'étude de témoignages avec les élèves permet de comprendre la façon dont les acteurs se définissent et évoluent, les motivations les poussant à agir et à se mobiliser, les débats qui les animent : par exemple, dans le cadre de l'étude du second thème d'histoire de terminale (Vivre en France en démocratie depuis 1945), l'analyse avec les élèves de témoignages de jeunes, de femmes ou encore d'immigrés leur permet ainsi de se saisir de « la métamorphose » de la société française depuis 1945<sup>65</sup>. Lorsqu'il s'agit de témoignages oraux, l'analyse favorise, enfin, le développement des capacités d'écoute des élèves et leur permet d'accéder de façon privilégiée à un univers référentiel qui n'est pas le leur. Écouter ou réécouter un témoignage pour le comprendre suppose également de mobiliser son attention en fonction d'un triple but, identifier, mémoriser les informations importantes et repérer les caractéristiques du propos entendu.

La réflexion même sur le rôle des témoignages en histoire avec les élèves apparaît ainsi essentielle : travailler avec eux sur ces sources orales, c'est leur apprendre, d'une part, à les contextualiser et à conduire un travail critique spécifique, d'autant que contrairement à la majorité des sources en histoire, les témoignages oraux ne sont pas découverts par l'historien mais construits en sa présence, avec sa participation directe. D'autre part, cette réflexion les amène à interroger les particularités de l'oral, qu'il s'agisse des éléments de prosodie ou du contexte de production. L'étude des témoignages oraux peut ainsi représenter l'occasion pour les élèves de développer leurs propres compétences orales en comprenant comment, à l'oral, les tâtonnements, l'expérimentation de formulations, d'enchaînements ou d'articulations conduisent à relier les idées entre elles pour mieux les ordonner et les hiérarchiser.

### Les rencontres directes avec les témoins

Par ailleurs, les rencontres directes avec des témoins représentent un moment fort de la vie scolaire : elles peuvent être l'occasion de réaliser des entretiens, d'établir des comparaisons avec d'autres sources, de réaliser des films documentaires et représentent autant de situations favorisant l'appropriation des connaissances et le développement de compétences en histoire<sup>66</sup>.

Pour réaliser à l'oral un entretien, les élèves sont amenés à le construire puis à le mener à bien, devant la personne, à écouter celle-ci, à la relancer... Ils sont alors mis en situation de créer eux-mêmes des sources orales qui pourront être complétées avec d'autres types de sources, favorisant ainsi la confrontation entre ces récits particuliers et d'autres documents historiques.

Ainsi, ces travaux, qui passent par l'apprentissage d'une méthodologie rigoureuse, permettent de proposer aux élèves des démarches actives leur donnant l'occasion d'expériences de rencontre et de dialogue, les menant à s'initier aux modes de pensée de l'histoire, à construire des connaissances sur le passé et à développer leurs compétences langagières à l'oral. Faire réaliser un entretien par les élèves, c'est leur offrir l'occasion de comprendre que celui-ci s'inscrit dans le cadre d'un échange relationnel, direct, passant notamment par un jeu de questions/réponses, dans lequel peut s'exprimer un décalage entre le questionnement et ce que souhaite raconter la personne interviewée. Par le travail conduit en amont sur l'élaboration des énoncés et sur la reformulation, l'activité amène également à comprendre de quelle manière l'oral se prépare. Par la conduite de l'entretien en lui-même, l'élève développe ses compétences liées à l'oral : l'écoute, la capacité à prendre la parole, à se faire comprendre dans ce cadre et à interagir.

### Quid de l'oral en géographie ?

De prime abord, le rapport entre oral et géographie peut soulever certaines des questions suivantes : qu'est-ce qui fonde en géographie le recours à des documents de nature variée, y compris des documents relevant de sources orales ? Dans le cadre des pratiques de classe, que peut-on (et que devrait-on) en tirer ? En d'autres

<sup>65</sup> BANTIGNY Ludivine, VIGREUX Jean, RAFLIK Jenny « *La société française de 1945 à nos jours* », Documentation photographique N° 8107, CNRS Éditions 2015. Voir également : Fiche-ressource du premier thème d'histoire (Première), « *Hommes et femmes au travail en métropole et dans les colonies françaises* », Éduscol.

<sup>66</sup> *Le cartable de Cléo*, revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire. N°4, « *De la récolte du témoignage à l'histoire orale* », 2004.

termes, comment l'étude de sources orales – les témoignages, les entretiens, par exemple – invite-t-elle à l'interrogation, à la réflexion et à l'ouverture dans nos pratiques de classe ? Ces questions amènent à s'interroger sur les sources de la connaissance géographique, sur la manière dont elles sont traitées, sur la nature des opérations que l'on fait subir aux données qu'elles fournissent et sur la portée pédagogique de l'analyse de documents de nature variée dans les pratiques de classe.

### Rôle des témoignages, des entretiens et des jeux de rôle dans l'enseignement de la géographie<sup>67</sup>

Rappelons que la géographie place au cœur du raisonnement les rapports des sociétés à l'espace. Le raisonnement s'attache à l'organisation de l'espace des sociétés et tout autant aux acteurs, à leurs actions, à leurs pratiques et à leurs moteurs. L'analyse de témoignages ou de discours oraux, la conduite d'entretiens dans le cadre d'enquêtes de terrain favorisent l'identification du rôle des acteurs, qu'il s'agisse d'individus, de groupes sociaux qui se reconnaissent (ou non) comme tels et d'acteurs institutionnels et politiques. Les élèves apprennent ainsi à caractériser leurs motivations, à confronter idées et réalisations, à identifier des points de vue différents, et à décrire les antagonismes et les conflits qui peuvent en résulter.

Les mises en œuvre pédagogiques proposées par les différentes fiches-ressources en géographie illustrent bien la place et le rôle des entretiens, des témoignages, des jeux de rôle dans les pratiques d'enseignement de la géographie dans nos classes : par exemple, dans le cadre du second thème du programme de CAP (Espaces urbains : acteurs et enjeux), la fiche-ressource<sup>68</sup> indique notamment qu'« il est possible également de varier les modalités pédagogiques : sortie terrain, entretien avec des responsables locaux, jeu de rôles (la reconstitution d'un conseil municipal par exemple) toujours dans le but d'identifier les enjeux d'aménagement, les acteurs impliqués et les retombées (attendues et/ou réelles) des aménagements. » Ces modalités pédagogiques variées favorisent l'acquisition des compétences orales et permettent de donner vie à la classe : par exemple, le jeu de rôle permet aux élèves de se déplacer, d'agir, de participer et de s'impliquer dans les échanges ; il n'est rendu possible que par la prise de parole des élèves qui doivent débattre et prendre des décisions.

Lorsqu'il s'agit de travailler sur les enjeux d'aménagement, le débat ou le jeu de rôles représentent autant de situations d'enseignement favorisant l'identification et l'incarnation de dilemmes qui sont au cœur de toute politique d'aménagement des territoires. Ces activités, en géographie comme en histoire, permettent de mieux appréhender les concepts, une prise de distance critique et de travailler l'oral en lui-même en développant chez les élèves une posture située dans le double registre du « comprendre/expliquer » (Paul Ricœur, 1955), l'argumentation étant au centre du processus de construction-exposition des savoirs (Antoine Prost, 1996).

### Dans les pratiques de classe.

D'autres pistes de mises en œuvre, qui peuvent s'appuyer sur l'élaboration de récits descriptifs à l'oral ou d'entretiens, sont envisagées à partir des capacités du programme : ainsi la fiche-ressource portant sur le deuxième thème du programme de seconde en géographie (Une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale)<sup>69</sup> évoque l'enjeu d'incarner les migrations, ce qui n'est pas sans rappeler qu'en tant que discipline, la géographie invite les élèves à se décentrer vers d'autres territoires, à aller vers l'ailleurs et à tenter de le comprendre : « Les migrations sont réalisées par des femmes, des hommes et des enfants. Le professeur veillera à incarner les flux avec des portraits de migrants. Des exemples peuvent être envisagés comme ceux sur un parcours de migrant qui n'est pas uniquement un migrant clandestin ou un réfugié mais également un étudiant, un apprenti, un déplacé climatique ». Les éventuelles rencontres avec les acteurs cités, la prise en compte de l'expérience personnelle ou rapportée des élèves, en les confrontant à d'autres approches pour rechercher des concordances, favorisent la reconstitution des

<sup>67</sup> Voir dans ce numéro 52 d'Interlignes l'article de Séverine ALBERT et d'Aurore LECOMTE, « Quand l'oral questionne le territoire et les ségrégations spatiales ».

<sup>68</sup> Fiche-ressource du deuxième thème de géographie (CAP), « Espaces urbains acteurs et enjeux », Éduscol.

<sup>69</sup> Fiche-ressource du deuxième thème du programme de géographie (première), « Une circulation croissante et diverse des personnes à l'échelle mondiale », Éduscol.

itinéraires et des parcours dans le cadre des circulations à l'échelle mondiale. Ici, l'expression « incarner les flux » répond en outre à l'un des enjeux essentiels du programme : rendre concrets les phénomènes étudiés en géographie. Dans cette approche, la parole de l'élève est d'autant plus essentielle et fait directement référence à une des finalités de l'enseignement de la géographie, l'élève étant avant tout considéré comme un citoyen en devenir, acteur de son destin et du territoire qu'il habite.

## Du récit de l'historien ou du géographe au récit dans la classe : l'enjeu de travailler l'oral avec les élèves

Le travail sur les sources historiques produit quantité d'informations qui ne prennent du sens que par le récit qu'en fait l'historien<sup>70</sup>. L'histoire est un récit, « *un parcours dans le temps* » traduisant le travail d'enquête de l'historien pour établir des faits, comprendre les causes et les intentions des acteurs<sup>71</sup>. Le récit peut être ainsi défini comme « (...) *un exposé de faits reconnus pour vrais ayant pour visée de montrer des changements dans le temps et s'appuyant sur des raisonnements structurés* ». Dans nos programmes, le récit occupe une place majeure et une des capacités centrales à faire acquérir aux élèves.

### Le récit en histoire et en géographie

L'historien est celui qui fait le récit des événements passés en construisant un raisonnement à partir de preuves : la capacité à « raconter » est donc bien au cœur de la discipline historique et comme le rappelle François Dosse, « *L'histoire a toujours eu partie liée, de manière plus ou moins prononcée, avec la rhétorique* ».

Si le récit est couramment associé à l'histoire, en géographie, il représente également une pratique pour accéder à la connaissance de l'espace, ce dont la recherche scientifique s'empare à plusieurs niveaux<sup>72</sup> : le récit géographique, qui apparaît ainsi comme nécessairement ancré dans un espace narratif, a pour caractéristiques de porter au langage une expérience, un raisonnement, de faire sens en articulant les structures de l'expérience spatiale du monde et de permettre à son auteur de produire une rationalité, une mise en intrigue. Comme le rappelle Jean-François Thémines, « *comme forme de la connaissance, le récit participe à la structuration du champ de la géographie scientifique* ». Lorsqu'il est mis en œuvre dans le cadre d'une production orale, il participe également à la structuration de la pensée des élèves, en lien avec les enjeux de la discipline. Dans les classes, en géographie, la fiche ressource Écrire et pratiquer l'oral en classe d'histoire et de géographie pour les cycles 3 et 4 précise que les élèves analysent et produisent des « *réécits géographiques situés* », dans lesquels « *l'espace et les lieux ne sont pas le décor, mais les personnages et les ressorts du récit*<sup>73</sup> ».

### La capacité à raconter

Nos programmes d'histoire-géographie de la voie professionnelle placent au cœur des démarches cette capacité à raconter, tant à l'écrit qu'à l'oral. Ainsi, si le professeur raconte (dans le cadre d'un recours à l'anecdote, à la biographie d'un personnage, à l'évocation de la vie quotidienne... afin de faire saisir aux élèves une réalité d'une histoire forgée par les acteurs), l'élève, également, doit être mis en situation de raconter. Les compétences liées au récit, qui s'acquièrent de manière progressive sur le cycle<sup>74</sup>, se déclinent en capacités qui figurent dans la plupart des thèmes des programmes en histoire et en géographie. En terminale, la capacité à raconter est présente dans trois des thèmes : « *Raconter le rôle d'un leader indépendantiste ou d'une organisation dans l'accession à l'indépendance d'un pays* » (premier thème du programme d'histoire de terminale : Le jeu des puissances dans les relations

<sup>70</sup> Fiche-ressource « *Pratiquer différents langages en histoire et en géographie- Écrire et pratiquer l'oral en classe d'histoire et de géographie* », cycles 3 et 4, Éduscol.

<sup>71</sup> « *La mise en intrigue est essentielle pour l'historien* », entretien avec Antoine Prost, L'histoire aujourd'hui, Éditions Sciences humaines, 1999, p. 371.

<sup>72</sup> Dossier : Géographie de l'école, géographie à l'école : THEMINE Jean-François, « *Des récits en géographie* », Géoconfluences. Voir : [La géographie apprise à l'école et au collège : quelques clés de lecture à partir d'une recherche conduite dans plusieurs académies — Géoconfluences \(ens-lyon.fr\)](#)

<sup>73</sup> Fiche-ressource « *Pratiquer différents langages en histoire et en géographie- Écrire et pratiquer l'oral en classe d'histoire et de géographie* », cycles 3 et 4, Éduscol.

<sup>74</sup> Voir notamment la fiche-ressource Histoire-Géographie, « *Approche par compétences : mise en œuvre et progressivité sur le cycle bac professionnel* », Éduscol.

internationales depuis 1945), « *Raconter un moment ou un événement de la période étudiée en argumentant sur sa portée historique* » (second thème du programme d'histoire de terminale : Vivre en France en démocratie depuis 1945) et « *Raconter l'engagement d'un acteur impliqué dans la gestion d'une ressource du territoire de proximité de l'élève* » (premier thème du programme de géographie de terminale : L'accès aux ressources pour produire, consommer, se loger et se déplacer ).

En ce qui concerne la capacité « *raconter à l'oral* », rappelons que le récit en classe permet aux élèves d'apprendre, de s'approprier des savoir-faire propres à l'histoire et à la géographie et se distingue très nettement de la pratique du cours dialogué. Dans le cadre de la mise en œuvre du CCF en CAP ou de l'épreuve orale de contrôle au baccalauréat professionnel, nos élèves doivent être en capacité de produire à l'oral un propos cohérent et étayé en histoire comme en géographie. Or les difficultés qu'ils rencontrent conduisent à réfléchir aux démarches visant à leur faire acquérir progressivement cette capacité à raconter à l'oral, en ne limitant pas leurs prises de parole à des réponses courtes qui ne favorisent pas l'expression d'un raisonnement construit ou d'un discours structuré.

### L'évaluation de l'oral

L'enjeu d'une réflexion de plus en plus autonome de l'élève est majeur, d'autant que la mise en récit par l'élève implique la double question de la maîtrise langagière et discursive – au sens des compétences spécifiques à la discipline histoire ou géographie. L'évaluation de cet oral ne peut donc se limiter à l'évaluation des seules compétences langagières dont l'élève (ou le candidat) fait montre et celui-ci doit également répondre à des objectifs de travail spécifiques aux finalités de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Concernant les épreuves d'examen en CAP, la grille d'évaluation de la partie histoire-géographie et EMC de l'épreuve en CCF<sup>75</sup> précise ainsi, dans la première colonne, les compétences disciplinaires du candidat à évaluer : maîtriser et utiliser des repères chronologiques et spatiaux, s'approprier les démarches historiques et géographiques. Dans la seconde colonne, leur déclinaison en critères d'évaluation fait, elle, référence à l'articulation entre ces compétences disciplinaires et les compétences langagières des candidats à l'oral (par exemple, « le candidat développe un discours oral construit, argumenté et personnel », « le candidat s'exprime de manière claire, correcte et raisonnée dans la langue française », « le candidat écoute et participe activement à l'échange avec le jury (réactivité) »). Sur ce point, la note de l'IGESR relative à ces épreuves en CCF ou en ponctuel<sup>76</sup> précise notamment que « les épreuves de CCF et ponctuelles sont des épreuves orales en temps limité. L'examineur évalue la qualité de l'expression orale, la posture de communication, la capacité à argumenter. Savoir s'exprimer dans un français correct est essentiel pour les études, pour la vie personnelle et professionnelle ».

La même note formule en outre des préconisations par rapport à la préparation de cette épreuve orale et revient sur les enjeux de la maîtrise des compétences langagières orales : « *S'exprimer à l'oral est donc nécessaire et doit faire l'objet d'entraînements réguliers : le professeur doit profiter de toutes les occasions qui lui sont offertes pour développer la capacité à s'exprimer à l'oral* ». Rappelons que l'ensemble des prises de parole des élèves, les temps de verbalisation et de reformulation, les exposés, les débats, les jeux de rôles, les entretiens... participent de cette dynamique d'entraînements réguliers. Enfin, cette note précise que « *la mention d'un « discours oral construit, argumenté et personnel » renvoie au fait qu'il ne s'agit pas d'une récitation d'un texte appris par cœur. L'élève montre qu'il réfléchit pour répondre aux questions, qu'il s'interroge. C'est la dimension personnelle de l'analyse conduite par le candidat* ». En cela, elle formule des préconisations claires qui sont également valables pour les activités conduites en classe dans le cadre de l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'EMC.

<sup>75</sup> Grille nationale d'évaluation de l'épreuve de français, histoire-géographie et enseignement moral et civique au CAP - Partie histoire-géographie et enseignement moral et civique - Annexe 1B.

<sup>76</sup> Note relative aux épreuves d'histoire-géographie EMC du CAP. Épreuve de contrôle en cours de formation (CCF) et épreuve ponctuelle. Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche.

## L'oral, objet d'apprentissage et outil au service des apprentissages, dans le cadre de la mise en œuvre de modalités pédagogiques variées

Sylvie Plane encourage à solliciter « *la production verbale orale (de l'élève) en tant que moyen d'affiner sa pensée, ou plutôt comme moteur de la pensée* »<sup>77</sup>. Les pratiques de l'oral en classe dans le cadre de situations d'apprentissage variées répondent ainsi à l'enjeu du développement d'une expression orale construite et argumentée : le débat, la controverse ou le jeu de rôle, les exposés individuels et collectifs, tant en histoire qu'en géographie, encouragent la prise de parole structurée.

### Articulation entre oral et écrit dans nos disciplines

Interroger la place et le rôle de l'oral dans nos disciplines suppose notamment de faire porter la réflexion sur l'articulation entre oral et écrit ainsi que sur nos manières de penser cette articulation, dans le cadre d'une complémentarité et d'une continuité. La question des liens entre activités d'écriture, activités orales et élaboration de la pensée n'est pas nouvelle mais il importerait de penser la manière dont elles s'articulent et entrent en résonance dans le cadre des projets d'apprentissage conduits en histoire et en géographie avec les élèves. À cet égard, la fiche-ressource *Écrire et pratiquer l'oral en classe d'histoire et de géographie*<sup>78</sup> donne plusieurs pistes : « *L'écrit trouve sa place dans l'apprentissage de l'oral et le tableau est à cet égard un outil à réinvestir. Il garde les traces des mots nouveaux et/ou des enchaînements, des raisonnements. Ses déclinaisons numériques offrent la possibilité d'enregistrer un propos, de le réécouter, de croiser prise de note écrite et prise de parole orale* ».

Si l'oral favorise l'appropriation individuelle et collective des idées, il s'agit donc bien, notamment, d'en conserver la trace et de poursuivre ce processus d'appropriation et de mémorisation, ce que le passage à l'écrit permet notamment de faire. L'alternance entre prise de parole, écoute et écriture, les activités de prises de notes durant les temps dédiés à l'écoute, l'usage de brouillons – servant également à préparer les activités orales – et comme l'indiquent les programmes, « *les activités d'écriture, permettant de raconter à l'écrit comme à l'oral* », ainsi peuvent être mis en œuvre la production d'énoncés à l'écrit et à l'oral au cours de la réalisation de récits, de descriptions et d'argumentations.

### Pratiques spécifiques de l'oral en classe en histoire et en géographie

La régularité et la progressivité des activités liées à l'oral permettent tout d'abord aux élèves de se confronter entre pairs et de franchir le cap de la prise de parole tout en clarifiant leur pensée, qu'il s'agisse de reformuler, de communiquer, d'exposer ou d'argumenter : il s'agit ainsi pour l'enseignant d'encourager la prise de parole en seconde (ce qui peut se faire, par exemple, dans le cadre de la description à l'oral du circuit d'un ou plusieurs produits pour le premier thème d'histoire), de favoriser une prise de parole régulière, structurée et pertinente en première (par exemple, par la reformulation de différents points de vue d'acteurs et par le récit à l'oral de l'engagement d'un acteur défenseur de la paix dans le cadre du thème 2) et une prise de parole sur une durée plus longue en terminale (par exemple, en racontant l'engagement d'un acteur impliqué dans la gestion d'une ressource du territoire de proximité de l'élève dans le cadre du premier thème de géographie). En développant également leurs capacités d'écoute, ces activités régulières permettent de travailler sur la dimension du vivre ensemble. Par ailleurs, au croisement d'apprentissages intellectuels et de l'acculturation sociale, l'écoute et l'attention partagées sont centrales pour faire entrer les élèves dans une posture de compréhension du rôle des acteurs individuels et collectifs afin de les amener à comprendre comment ces acteurs, porteurs d'héritages culturels, placés dans des situations qui imposent des contraintes et offrent des ressources, opèrent des choix qui guident leurs actions.

<sup>77</sup> Revue Les Cahiers pédagogiques, « *Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ?* », 2015.

<sup>78</sup> Fiche-ressource : « *Pratiquer différents langages en histoire et en géographie, Écrire et pratiquer l'oral en classe d'histoire et de géographie* », Éducol.

Il est ainsi essentiel de proposer aux élèves des situations d'oral qui leur permettent de développer un « parler en continu ». Comme nous l'avons vu précédemment, les épreuves orales d'examen, qu'il s'agisse du CCF ou de l'épreuve orale de contrôle, supposent également des entraînements réguliers. L'oral devient un « objet d'apprentissage » si les situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales. Les pratiques argumentatives en histoire comme en géographie, les restitutions orales positionnent bien l'oral comme objet d'enseignement disciplinaire et support de nos enseignements.

L'oral est donc essentiel dans nos disciplines, qu'il s'agisse pour l'élève de communiquer avec précision, de s'exprimer en structurant sa pensée, de décrire une situation historique ou géographique, d'exposer un point de vue et de le confronter à celui des autres, de collaborer ou de débattre, de construire une argumentation historique ou géographique, de raconter un événement historique ou la vie d'un acteur majeur, de présenter les principales notions, les acteurs majeurs et les repères, de confronter le savoir acquis en histoire-géographie avec ce qui est entendu, de suivre une démarche d'analyse, de justifier des choix, une production, de dégager l'intérêt et les limites du document...

Comme le rappelait le rapport Delhay<sup>79</sup>, « la dimension orale suppose une pédagogie qui permette la prise de risque, la participation, l'exposition devant les autres, par une forme de bienveillance, de confiance » : le travail sur la mémorisation et l'appropriation des notions, la construction de repères, l'exploitation des outils spécifiques à l'histoire et à la géographie, la conduite et la justification d'une démarche historique ou géographique, la collaboration ainsi que les échanges entre élèves participent pleinement de la formation des élèves de la voie professionnelle au langage oral, tant dans les démarches de reformulation, de questionnement que dans les processus d'attention, de mémorisation et de compréhension. La dimension orale en histoire comme en géographie participe également pleinement du lien avec les autres disciplines ainsi qu'avec les dispositifs mis en œuvre dans le cadre de la Transformation de la Voie Professionnelle, les compétences discursives (raconter, décrire, expliquer, mobiliser, exposer, argumenter...) et la compétence « échanger » étant au cœur des démarches historiques et géographiques. En outre, le préambule des programmes rappelle que « dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, l'histoire-géographie renforce la capacité de l'élève à comprendre des documents de nature variée » ou encore « à s'exprimer à l'oral ». Ainsi, par exemple, l'usage de documents historiques ou géographiques comme déclencheurs de la parole, un travail sur l'argumentation à l'oral en histoire ou en géographie, partant d'un travail ancré sur les compétences de l'histoire-géographie mais transférables à d'autres disciplines, peuvent permettre de travailler l'oral dans le cadre de l'accompagnement.

### Le numérique au service de l'oral en histoire-géographie

Comme l'indique également le préambule des programmes d'histoire et de géographie de baccalauréat professionnel, le numérique est au cœur de l'enseignement, dans les capacités et les apprentissages à construire, dans les pratiques collaboratives qui se développent dans la classe et éventuellement hors de la classe. Il est également essentiel dans le cadre des apprentissages liés à l'oral : il favorise la régularité de ces activités et permet notamment un retour sur celles-ci. Ainsi la note de l'inspection générale pour la mise en œuvre du CCF en CAP rappelle que « l'outil numérique peut permettre aux élèves de s'enregistrer pour ensuite se réécouter et ainsi s'améliorer (diction, expression orale, vocabulaire) ». Les possibilités qu'offre le numérique pour travailler l'oral de façon innovante et efficace sont nombreuses : les applications sur tablettes, smartphones ou ordinateurs permettent par exemple de créer un reportage radiophonique, de monter une vidéo, etc. En permettant aux élèves de travailler l'oral en dehors de la classe ou simultanément en classe, l'usage d'enregistreurs vocaux (disponibles sur l'ENT) facilite les prises de parole régulières ainsi que les entraînements avant une production finale, dont l'écoute et l'évaluation par le professeur peuvent être différées. Les outils numériques peuvent ainsi contribuer à limiter l'investissement en temps sur l'heure de cours pour les échanges verbaux, parfois jugé très lourd par les

<sup>79</sup> « Faire du grand oral un levier de l'égalité des chances ». Recommandations pour le grand oral du baccalauréat et l'enseignement de l'oral, de l'école maternelle au lycée, Cyril DELHAY, juin 2019.

enseignants. Ils permettent également de valoriser et de diffuser les productions orales des élèves dans le cadre de projets et donc, de rendre leur parole accessible. De nombreuses autres pistes pédagogiques peuvent être évoquées. La GEP'LETTRE n°10 de l'académie de Versailles<sup>80</sup>, diffusée en mars 2021, propose plusieurs expériences liées à l'oral en histoire comme en géographie : par exemple, raconter le quotidien d'une femme ou d'un homme au travail en utilisant la fonction clavier vocal d'une tablette ou utiliser le logiciel de capture vidéo d'écran *Bandicam* ou le *Screencast* pour renouveler les pratiques de l'exposé en histoire-géographie. De même, il sera particulièrement utile de consulter à ce propos le bilan des Travaux Académiques Mutualisés (TraAM) autour de l'oral comme thème émergent du numérique éducatif pour la mise en œuvre de démarches pédagogiques et de ressources<sup>81</sup>.

## Pour conclure

Les freins à un travail régulier de l'oral en histoire et en géographie existent : interrogés sur leurs pratiques d'enseignement en lien avec l'apprentissage de l'oral, les enseignants de lettres-histoire évoquent la complexité des démarches à mettre en œuvre, la dimension chronophage de ce travail, les difficultés de certains de nos élèves à entrer dans les activités orales ainsi que celles posées par l'évaluation de ces activités. Pour y répondre, il peut s'agir, notamment, de faire porter la réflexion sur les leviers suivants :

- Penser l'articulation entre l'analyse de documents oraux ou issus de sources orales (contextualisés et étudiés dans leur singularité et dans leurs spécificités), et les productions orales des élèves.
- Faire étudier aux élèves des récits historiques ou géographiques, qui peuvent être brefs et accessibles, et mettre en perspective, en vue d'une production orale, les différentes étapes nécessaires à leur élaboration et notamment la verbalisation de la démarche, la légitimation des caractéristiques propres au récit à l'oral, la formulation de la problématique ou de la mise en intrigue, de même que les liens entre la forme narrative retenue et les choix argumentatifs.
- Réfléchir à l'articulation, à la complémentarité et à la continuité entre activités orales et écrites dans nos disciplines et à l'alternance entre oral et écrit lors des différentes phases d'identification, de traitement de l'information et d'interprétation de situations historiques ou géographiques.
- En lien avec l'ouverture des élèves à la diversité des modes de pensée et de communication, accorder une place importante à la maîtrise d'un bagage lexical progressivement étoffé, qu'il s'agisse des notions et mots clés que les élèves doivent être en mesure de mobiliser et du vocabulaire ou du lexique essentiels à la compréhension des situations historiques et géographiques.
- Décliner les objectifs visés dans le cadre de l'acquisition des compétences orales en étapes successives – en lien avec la didactique de nos disciplines – élaborer des progressions rigoureuses liées à ces activités orales.
- Expliciter les critères d'évaluation des productions orales – compétences langagières et capacités spécifiques à l'histoire ou à la géographie – et varier les modalités d'évaluation (notamment l'évaluation par observation ou l'évaluation collective).
- En tant que professeur bivalent, penser l'interaction et la complémentarité avec l'enseignement des lettres dans le cadre de l'acquisition des compétences langagières liées à l'oral.

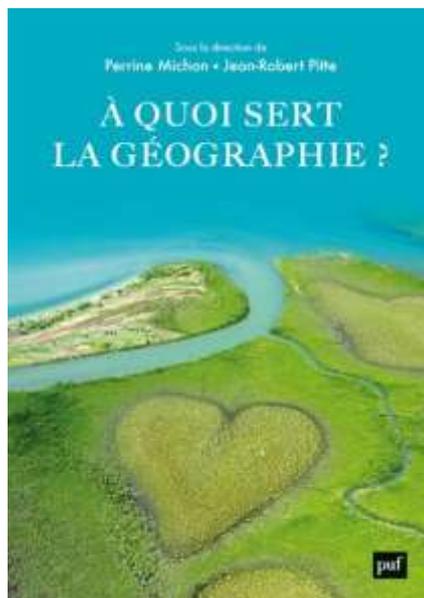
Stéphanie GALINDO  
IEN lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles

<sup>80</sup> Voir la page : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1679>

<sup>81</sup> Voir la page : <http://histoire-geo.ac-amiens.fr/1235-bilan-mettre-en-oeuvre-la-remediation-en-histoire.html>

## Bibliographie et sitographie

- Dossier de veille de l'IFE n°108, GAUSSEL Marie, « Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen », 2016.
- Dossier Géographie de l'école, géographie à l'école : THEMINE Jean-François, « *Des récits en géographie* », Géoconfluences, 2021.
- Revue Cahiers pédagogiques n° 553, « *Pédagogie de l'oral* ». Coordonné par COLCANAP Peggy et EVELEIGH Hélène, Mai 2019.
- Revue Cahiers pédagogiques n° 559, « *L'aventure de la géographie* ». Coordonné par DUHAUT Christophe et RAYZAL Alexandra, février 2020.
- Revue Repères n° 54, « *L'oral à l'école : qu'apprend-on et comment ?* », 2016. Voir : <https://journals.openedition.org/reperes>
- ADAM Jean-Michel, « *Le récit* », Coll. Que sais-je ? Presses Universitaires de France, 1996.
- CALBERAC Yann, « *Le terrain : la fin d'un grand récit ?* », Bulletin de l'association de géographes français, 92-1. 2015.
- CARIOU Didier « *Écrire l'histoire scolaire. Quand les élèves écrivent en classe pour apprendre l'histoire* », Presses Universitaires de Rennes, collection « Paideia », 2012.
- DOLZ Joachim et SCHNEUWLY Bernard, « *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* », ESF éditeur, sixième édition, 2016.
- DOUSSOT Sylvain, « *Didactique de l'histoire. Outils et pratiques de l'enquête historique en classe* », Presses universitaires de Rennes, 2011.
- HEIMBERG Charles, « *Le témoignage en classe ou auprès de la classe : avec quels apprentissages de la critique de sources ?* ». Colloque international : *Penser les frontières des savoirs dans et sur le monde social. Quels apprentissages des élèves face aux enjeux contemporains ?*, Genève, juin 2019.
- MICHON Perrine, PITTE Jean-Robert, « *À quoi sert la géographie ?* » Presses Universitaires de France, 2021.
- OFFENSTADT Nicolas, « *L'historiographie* », chapitre II, *Les historiens, les documents et leur critique*, p. 24-33, Collection Que sais-je ?, Presses Universitaires de France, 2017.



**MICHON Perrine, PITTE Jean-Robert « À quoi sert la géographie ? »  
Presses Universitaires de France, 2021**

# Il court, il court l'oral... dans les programmes de français au lycée professionnel

Le rôle de l'École c'est d'apprendre à apprendre et pour cela il faut maîtriser l'écrit : lire pour découvrir les savoirs et se construire, écrire pour restituer ces savoirs et parler de soi. L'oral aussi est vecteur de la transmission des connaissances : par le cours magistral ou dialogué par exemple. Mais l'oral est-il pour autant enseigné ou réellement pratiqué<sup>82</sup> ?

Quand ils entrent à l'École à trois ans, les enfants ne savent ni lire ni écrire (cela s'enseigne au cycle 2<sup>83</sup>). Mais même si la maîtrise et l'usage du langage oral ne sont pas les mêmes d'une famille à l'autre, la plupart savent parler sans que les parents leur aient réellement « appris » à le faire. C'est à l'école maternelle que le langage oral va faire l'objet d'un apprentissage spécifique comme le montrent les objectifs et les compétences d'oral décrits dans les programmes du cycle 1<sup>84</sup> où il s'agit précisément d'apprendre à parler pour certains et d'apprendre l'oral de l'École pour tous<sup>85</sup>. À l'école élémentaire, au collège, au lycée, général, technologique ou professionnel, les professeurs, sur le terrain, semblent avoir ensuite longtemps privilégié l'écrit.<sup>86</sup> Au lycée professionnel, l'oral apparaît pourtant dans les instructions officielles il y a plus de soixante ans.

Sans avoir l'ambition de faire ici un historique exhaustif de l'oral dans les programmes de la voie professionnelle, il nous a semblé utile de rappeler quelques dates clés.

## 1959 et les programmes de CAP<sup>87</sup>

Dans les programmes de 1959<sup>88</sup> l'oral occupe déjà une place relativement importante. Il s'agit alors de « *développer l'intelligence, apprendre à s'exprimer oralement et par écrit* ». Plusieurs perspectives sont proposées pour aborder en classe un oral encadré par le professeur, dans la lignée de l'enseignement primaire : la lecture « *enfin lire abondamment, à haute voix, s'entraîner au déchiffrage* », la récitation « *réciter* » pour se constituer une anthologie, des entretiens, de courts exposés. Dans la partie consacrée à la morale, on mentionne le « *dialogue pédagogique* » entre maître et élève qui doit constituer un échange.

Une partie des programmes est consacrée à l'expression orale et à l'élocution. L'objectif est alors de créer des situations rassurantes propices à l'émergence de la parole de l'élève avec comme premier souci de corriger ses fautes. Mais rien n'est mentionné quant à l'apprentissage de cet oral.

## 1973 et les programmes de BEP<sup>89</sup>

Les programmes de 1973 pour les BEP reprennent les grandes lignes de ceux de

<sup>82</sup> Annexe 3, S. BOUDON cite quelques dates clés pour comprendre les difficultés de l'oral à s'imposer dans les instructions officielles.

<sup>83</sup> Programmes du cycle 2, B.O. n° 31 30/07/2020. Au cycle 2 on apprend par exemple à « *écouter pour comprendre des messages oraux ou des textes lus par un adulte, à dire pour être entendu et compris, à participer à des échanges dans des situations diverses, à adopter une distance critique par rapport au langage produit* ».

<sup>84</sup> BO n° 25 du 24 juin 2021. Programme de français pour le cycle 1.

<sup>85</sup> Quelques compétences travaillées au cycle 1 : « *s'exprimer dans un langage oral syntaxiquement correct et précis, utiliser le lexique de façon approprié [...] raconter, décrire, évoquer, expliquer [...] discuter un point de vue* ».

<sup>86</sup> Voir annexe 2.

<sup>87</sup> Pour les dates 1959, 1973, 1985 je reprends avec son autorisation l'article de Maryse LOPEZ paru dans le n° 36 d'*Interlignes* Enseigner l'oral en lycée professionnel, « *La place de l'oral à l'école* », 2006.

<sup>88</sup> Décret du 6 janvier 1959 portant réforme de l'enseignement public, Article 32. Journal officiel, 7 janvier 1959.

<sup>89</sup> B.O.E.N n° 4, 25 janvier 1973 pour les programmes de BEP.

1959 en matière d'oral. Mais celui-ci se trouve toutefois intégré à un ensemble plus large, « *la communication* ». Les programmes distinguent les moments d'échanges et les moments d'entraînement systématique. Les propos concernant l'oral permettent, mais très implicitement, de distinguer l'oral comme moyen pour mettre en place un apprentissage, « *l'oral pour apprendre* », et l'apprentissage de l'oral.

### Les années 1980 : l'oral dans le référentiel de contrôle continu

Les I.O. de 1981<sup>90</sup> sur le « nouveau » programme de CAP proposent un enseignement de l'oral mais c'est surtout le référentiel de français du dispositif de délivrance des diplômes par contrôle continu des connaissances – élaboré à cette même époque – qui va identifier très précisément des compétences d'oral à travers l'évaluation de la capacité A (écouter un message oral, produire un message oral, engager et soutenir un dialogue cohérent, participer à une discussion ou à un débat) et de la technique  $\alpha$  (maîtriser l'expression orale pour assurer une communication adaptée à l'auditoire et à la situation.)<sup>91</sup> La capacité A est une des capacités du « domaine français » que les élèves doivent valider pour obtenir leur diplôme au même titre que l'écrit (capacité D) ou la compréhension (capacité C). On trouve dans le référentiel des activités susceptibles de travailler cette capacité, choisies en fonction du niveau (CAP ou BEP) mais aussi du métier préparé. Par exemple : « *prendre la parole pendant 15 minutes, de façon audible et cohérente, devant le groupe classe* » ou « *prendre la parole devant un auditoire inconnu, au moment d'un conseil de la classe ou d'une journée porte ouverte* ». La distinction entre activité d'apprentissage et activité d'évaluation n'est pas clairement explicitée. L'évaluation « formative » – liée au contrôle continu – proposait avant l'activité un contrat stipulant les critères de réussite et les erreurs tolérées et permettait de fait un apprentissage. Mais il était difficile pour les enseignants de proposer à chaque élève plusieurs activités d'oral. Par ailleurs, écouter et apprécier le discours de l'élève et en même temps évaluer les compétences et les techniques exigées pour cette capacité d'oral posaient problème.

### 1985 : création du baccalauréat professionnel<sup>92</sup>

L'oral occupe une place importante dans le programme de français du nouveau baccalauréat professionnel. Des perspectives d'apprentissage y sont proposées. Elles déclinent des compétences à acquérir et des situations d'apprentissage variées : de la diction, en passant par une parole spontanée, pour arriver à une parole structurée. L'oral peu à peu semble se transformer en « sous-discipline » très influencée par la perspective de la linguistique conversationnelle.<sup>93</sup>

Toutefois, dans le numéro que nous consacrons à l'oral en 2006, nous n'avions publié que deux articles présentant des pratiques d'oral mises en place par des professeurs formateurs confirmés. Maryse Lopez constate dans ce même numéro que « l'apprentissage » de l'oral n'est pas réellement pris en compte par les enseignants qui lui accordent encore peu de place dans les pratiques de classe.

Mis à part peut-être les établissements en contrôle continu – qui ne représentent qu'une toute petite partie des LP – la discipline français au LP reste encore largement centrée sur la lecture et l'écriture dans les années 1980.

### Les années 1990 : les « nouveaux » programmes de BEP (1992) et de baccalauréat (1995) : un oral de plus en plus pris en compte.

Dans les programmes de BEP de 1992<sup>94</sup>, l'oral fait partie des objectifs : « *s'insérer dans des situations de communication variées (...) développer des capacités*

<sup>90</sup> B.O. n°43 bis du 4 décembre 1980 pour les programmes et B.O. n°32 du 10 septembre 1981 pour les « instructions ».

<sup>91</sup> Le B.O. spécial du 10/09/87 précise que « l'enseignement du français développe notamment les capacités suivantes : communiquer, s'informer, se documenter, appréhender, réaliser et apprécier un message ».

<sup>92</sup> Premiers programmes de baccalauréat professionnel : B.O. n° 32 17 septembre 1987.

<sup>93</sup> Étude des processus des interactions sociales qui s'appuie sur l'ethnographie, la sociologie et la linguistique.

<sup>94</sup> Programme de BEP : B.O. n°31 du 30 juillet 1992. Arrêté du 10 juillet 1992 : Objectifs du cycle de détermination BEP.

*d'écoute, d'expression orale par l'acquisition de méthodes spécifiques* », par « *la pratique d'activités de production et de réception* », distinction assez novatrice inspirée de l'enseignement des langues étrangères. On y trouve un descriptif détaillé de compétences communes à l'écrit et à l'oral en réception et en production. Le programme détaille aussi les compétences « *spécifiques de l'oral* » comme « *prendre en compte l'auditoire* » ou « *utiliser de façon pertinente les moyens non verbaux (gestes, attitudes...)* ». Le programme envisage clairement des activités « *d'apprentissage* » : « *jeux de rôles, communication téléphonique, entretien, construction d'une grille d'analyse d'interview* » différentes des « *tâches à maîtriser en fin de formation* » : « *lecture expressive d'un texte étudié au préalable, court exposé sur un sujet défini, interview à partir d'un questionnaire* » qui font l'objet d'une évaluation.

### Renouveau des programmes de baccalauréat en 1995<sup>95</sup>

On retrouve le terme « oral » d'abord dans les finalités : « *développer les compétences de communication... communes à l'ensemble des disciplines scolaires et à la vie professionnelle ou sociale.* » ce qui suppose la prise en compte d'un oral transdisciplinaire. La partie (2.1) de ce programme détaille avec précision les quatre compétences liées à l'oral qui devront être mises en œuvre au cours « *d'activités d'apprentissage* » :

- « *identifier le locuteur, l'auditoire... qui peut être présent ou absent, l'objet et l'intention du message, les moyens verbaux et non-verbaux mis en œuvre,*
- *prendre en compte son auditoire,*
- *prendre conscience de l'image de soi et de l'image de l'autre pour s'insérer dans une situation de communication donnée, pour déterminer l'objectif visé,*
- *produire un discours cohérent et efficace en choisissant les moyens d'expression verbaux et non-verbaux appropriés au destinataire, à l'intention de communication et à la situation.* »

Un tableau propose cinq « *capacités* »<sup>96</sup> liées à l'oral : « *écouter, exposer, transmettre, participer, animer* », qui seront acquises et consolidées par la mise en œuvre de « *situations globales complexes menées dans un contexte scolaire, social ou professionnel : présentation d'un point littéraire ou d'actualité, d'un dossier disciplinaire ou interdisciplinaire, prise de parole de délégués d'élèves en conseil de classe, entretien avec le tuteur de stage...* ».

Ces activités apparaissent bien comme des situations d'apprentissage de l'oral dans des conditions et avec des objectifs de transmission variés.

### Le baccalauréat 2009<sup>97</sup> : vers une progressivité des apprentissages

L'oral est une des compétences à acquérir à la fin du cursus des trois années, l'élève devant être capable, « *en respectant autrui, un jugement et des goûts personnels, d'entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer* ». Le tableau de la partie IV – contenus et mise en œuvre – récapitule pour l'ensemble du cursus et pour chaque objet d'étude, des capacités d'oral mises en relation avec des connaissances et des attitudes. Cela implique bien évidemment de mettre les élèves à plusieurs reprises dans des situations où ils vont pouvoir construire des compétences d'oral.

### Baccalauréat et CAP des années 2020 : que préconisent les programmes et les documents d'accompagnement ?

Dans le nouveau programme de CAP de 2019<sup>98</sup> l'expression orale a le même statut que l'étude de la langue, l'écriture et la réécriture, la lecture, le numérique. L'oral est conçu comme un apprentissage pluridisciplinaire : « *toutes les disciplines concourent à l'apprentissage de la communication orale en visant l'aisance, la clarté, la*

<sup>95</sup> Programmes de baccalauréat professionnel B.O. n° 11 du 15 juin 1995.

<sup>96</sup> « Capacité/Compétence » : la capacité serait globalisante, elle se décline en compétences qui, une fois acquises, permettent de dire qu'un élève « est capable de » s'exprimer à l'oral ou réaliser un message ou comprendre un message.

<sup>97</sup> Programme de Baccalauréat professionnel 2009. Bulletin officiel spécial n° 2 du 19 février 2009.

<sup>98</sup> Voir annexe 1.

*pertinence du propos, l'expression orale trouve notamment sa place dans le cadre de la co-intervention* ». Si l'objet d'étude « *s'informer, informer, communiquer* » donne lieu à des propositions concernant l'oral, la perspective « *dire le métier* », fait de la compétence d'oral un point fort de la formation.

Les programmes de baccalauréat de 2019/2020<sup>99</sup> accordent eux aussi une place importante à l'acquisition de compétences orales (*maîtriser l'échange oral, écouter, réagir, s'exprimer dans diverses situations de communication*) sur les trois années et offrent ainsi un apprentissage progressif. À chaque objet d'étude, de la seconde à la terminale, une compétence d'oral liée à une situation d'apprentissage est mentionnée. L'objet d'étude de seconde « *devenir soi : écritures autobiographiques* » est mis en œuvre par « *la production de discours oraux en écho avec l'analyse d'un texte* » et en première « *créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire* » conduit à des exercices de mise en voix des textes. En terminale, le débat démocratique s'inscrit dans l'objet d'étude « *vivre aujourd'hui : l'humanité, le monde, les sciences et la technique* ».

En seconde les notions inhérentes à la situation d'oral et les enjeux des pratiques d'oral seront travaillés. De la seconde à la terminale, on peut constater une progression dans les situations proposées. En classe de première, les deux objets d'étude, « *créer, fabriquer : l'invention et l'imaginaire* » et « *lire et suivre un personnage : itinéraires romanesques* », permettent de poursuivre les activités introduites en classe de seconde. En terminale où il s'agit désormais de travailler une expression « *réflexive* », les activités orales « *s'organisent autour des besoins des élèves et de leur projet (de poursuite d'études ou d'entrée dans la vie professionnelle) et se concentrent sur les heures de co-intervention et d'accompagnement personnalisé en visant, selon les spécialités professionnelles, la contribution du français aux épreuves orales* » (*soutenance de rapport de stage, oral du chef-œuvre*). De telles activités s'articulent autour de la même perspective qu'en CAP « *dire, lire, écrire le métier* ». Je renvoie pour les programmes actuels à l'article très complet de Bruno Girard « *Développer des ateliers de pratiques orales dans la voie professionnelle – Osons l'oral !* »<sup>100</sup> sur le site de l'Académie de Versailles qui analyse non seulement les programmes de CAP et de baccalauréat mais aussi ce qui s'enseigne de l'oral avant l'entrée au lycée (cycle 3, école élémentaire, cycle 4 collège) car nos élèves ne nous arrivent pas vierges dans l'acquisition de compétences orales.

### L'apport pour l'apprentissage de l'oral des instructions en histoire-géographie et EMC<sup>101</sup>.

Par ailleurs les programmes d'histoire-géographie et d'EMC permettent aussi de développer des compétences orales (voir annexe 2). Depuis la création, dans le cadre du CCF<sup>102</sup> pour les classes de CAP, d'une épreuve orale d'histoire et de géographie, les professeurs de lettres-histoire-géographie ont, de fait, mis en place « un apprentissage » des compétences d'expression orale permettant aux élèves de réussir le jour de l'examen. Ils ont pour cela, dès la création de cet oral, élaboré des grilles d'évaluation.<sup>103</sup>

En 2001, le programme d'ECJS<sup>104</sup> (éducation civique, juridique et sociale) pour les classes préparant au BEP, insistait sur l'importance de l'oral, en préconisant comme modalité pédagogique le « *débat argumenté* ». Ce dernier devait permettre « la mobilisation et l'appropriation de connaissances » tout en apprenant à « *écouter et à discuter les arguments de l'autre* ». Mais pour évaluer ou construire un apprentissage

<sup>99</sup> Voir annexe 1.

<sup>100</sup> Voir la page : [Osons l'oral ! - Lettres-Histoire \(ac-versailles.fr\)](https://www.ac-versailles.fr/ressources/interlignes/interlignes-52-juin-2022/interlignes-52-juin-2022-100-sons-l-oral-1-lettres-histoire-ac-versailles-fr)

<sup>101</sup> Le regard sur l'oral en histoire géographie est celui d'Alex ANTISTE.

<sup>102</sup> Le décret du 11 mars 1986 portant sur le règlement général du baccalauréat professionnel évoque pour la première fois le contrôle en cours de formation ; l'arrêté du 29 juillet 1992 fixe les modalités d'organisation et de prise en compte des épreuves organisées sous forme d'un contrôle en cours de formation pour la délivrance des BEP et des CAP.

<sup>103</sup> Voir dans le numéro 36 de la revue Interlignes, 2006, « *Enseigner l'oral en lycée professionnel* », l'article d'Ingrid DUPLAQUET « *Une expérience de pratique de l'oral en classe de CAP* » et dans le n° 50 de 2020, « *50 numéros pour quelles transformations pédagogiques au lycée professionnel ?* » l'article de Catherine DONNADIEU « *Un tour d'horizon du contrôle en cours de formation au lycée A. Perret* ».

<sup>104</sup> B.O. du 30 août 2001. Voir : <https://www.education.gouv.fr/botexte/hs010802/MENE0101653A.htm>

progressif des compétences orales visées par l'ECJS, les professeurs étaient plutôt démunis.

En revanche, les programmes et les documents d'accompagnement de l'EMC – qui a remplacé l'ECJS en 2015 – ont expliqué plus clairement comment le nouvel enseignement moral et civique pouvait participer au développement des compétences orales. Les nouveaux programmes d'EMC en voie professionnelle de 2019 et 2020<sup>105</sup> rappellent ainsi que la pratique du débat réglé, doit développer « *la capacité à prendre la parole en public* » en visant notamment les compétences suivantes : « *identifier, exprimer et maîtriser ses émotions* » et « *savoir écouter, apprendre à débattre* ». Mais ils vont plus loin en esquisant une véritable progressivité dans l'apprentissage du débat démocratique, tout au long des cycles de CAP et de baccalauréat professionnel.

En effet, en classe de seconde ou de CAP, les élèves « *débattent à partir de leurs expériences personnelles pour parvenir, collectivement, à une position partagée* ». En classe de première, le débat «  *vise à développer la capacité à défendre oralement un point de vue* » tandis qu'en terminale, l'élève « *appréhende la dimension démocratique du débat dans nos institutions* » en participant à de véritables « *délibérations nourries de pratiques et de réflexions citoyennes* ». Les documents Éduscol d'accompagnement intitulés « *construire progressivement des compétences en EMC* » et « *pratiquer le débat en enseignement moral et civique* »<sup>106</sup> proposent par ailleurs des grilles d'évaluation très utiles qui précisent pour chaque critère, les niveaux attendus en fin de cycle CAP, en fin de première ou de terminale baccalauréat professionnel.

De plus, les documents d'accompagnement montrent tout l'intérêt de la bivalence pour travailler l'oral, en précisant comment les élèves peuvent construire leurs compétences argumentatives en EMC, grâce aux outils langagiers utilisés en français.

### Qu'en conclure ?

L'oral court bien d'un programme à l'autre, malgré cela il était perçu au moment de la publication, en 2006, du n° 36 de notre revue, comme le « *parent pauvre de notre enseignement*. »

Ce n'est plus le cas en 2021 et des épreuves orales d'examen : l'oral de français et d'histoire-géographie dans le cadre du CCF en CAP<sup>107</sup>, l'oral de contrôle en français<sup>108</sup>, la présentation orale du chef-d'œuvre<sup>109</sup>(qui est un peu notre « *grand oral* ») ont de fait obligé les professeurs à réfléchir sur les manières d'enseigner et d'évaluer l'oral – pas seulement de le pratiquer.

Le document consultable sur Éduscol<sup>110</sup> « *Français – entraînement à la prise de parole en continu et interactions* » proposé pour les classes de seconde (générale, technologique ou professionnelle) offre la possibilité de construire un réel parcours de formation dans la mesure où il « *permet un diagnostic sur les aptitudes et les marges de progrès en matière de compétences orales*. »

Il n'en reste pas moins que sur le terrain, des difficultés perdurent : les professeurs se heurtant aux effectifs parfois lourds qui exigent une didactique innovante et variée mais aussi un changement de posture et des gestes professionnels adaptés.

Françoise BOLLENGIER  
Professeure formatrice honoraire  
Académie de Versailles

<sup>105</sup> B.O. du 11 avril 2019 et du 6 février 2020 - <https://eduscol.education.fr/1761/programmes-et-ressources-en-enseignement-moral-et-civique-voie-professionnelle>

<sup>106</sup> Voir la page : <https://eduscol.education.fr/1761/programmes-et-ressources-en-enseignement-moral-et-civique-voie-professionnelle>

<sup>107</sup> Voir annexe 1.

<sup>108</sup> Arrêté du 18 février 2010, relatif à l'épreuve de contrôle au baccalauréat professionnel.

<sup>109</sup> Arrêté du 20 octobre 2020 définissant les modalités de l'évaluation du chef-d'œuvre.

<sup>110</sup> Voir la page :

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Tests\\_de\\_positionnement\\_2de/27/0/RA19\\_Lycee\\_GT\\_TestsPo\\_2nde\\_FRA\\_competences\\_orales\\_1183270.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Tests_de_positionnement_2de/27/0/RA19_Lycee_GT_TestsPo_2nde_FRA_competences_orales_1183270.pdf)

## Annexe 1 : rappel des instructions officielles<sup>111</sup>

- BO n° 26 du 25 juin 2020 : grilles nationales d'évaluation du CAP en CCF applicables à partir de la session de juin 2021 : français annexe IA, histoire-géographie annexe IB.
- BO n° 35 du septembre 2019 définissant l'épreuve de français, histoire-géographie-EMC en CAP (à partir de la session 2021).
- BO n° 26 du 25 juin 2020 fixant les unités générales du certificat d'aptitude professionnelle et définissant les modalités d'évaluation d'enseignement général.
- BO n° 35 du 26 septembre 2019 : modalités d'évaluation des épreuves d'enseignement général.
- BO Spécial n° 5 du 11 avril 2019.
- BO Spécial n° 5 du 11 avril 2019 pour les programmes de Seconde Bac Pro.
- BO Spécial n° 1 du 6 février 2020 pour les classes de Première et Terminale Pro.

## Annexe 2 : quelques extraits des programmes d'histoire-géographie et EMC

- Le programme de CAP stipule que « *dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, l'histoire-géographie renforce la capacité de l'élève... à s'exprimer à l'oral* ».
- En classe de seconde de baccalauréat « *l'expression orale trouve sa place dans le traitement de tous les thèmes* ».
- En classe de première on peut lire à propos de la perspective « dire le métier » : « *En situations scolaire ou professionnelle, les élèves s'engagent dans des actes de parole de plus en plus nourris et continus. Ils sont conduits à rendre compte, à expliciter une tâche, à transmettre des informations, à argumenter pour répondre à une situation problème dans des contextes divers et à différents interlocuteurs (les pairs, les professeurs, les tuteurs, les clients, les patients ou les usagers...). Ces pratiques réclament la prise en compte de la situation de communication et le recours à un langage adapté. Occasion est alors donnée aux élèves de réfléchir à ce qu'il convient de mettre en œuvre, tant du point de vue des stratégies de communication et d'argumentation que des formes linguistiques. Ils peuvent alors travailler les registres de langue, le choix des mots, les nuances lexicales que les lectures de l'année, romans et recueils poétiques permettent d'enrichir. Le professeur de français peut ainsi aider à établir des ponts entre les acquis du cours de français et les exercices que les élèves réalisent à l'oral en co-intervention* ».
- En CAP et en baccalauréat l'histoire-géographie travaille la compétence « *collaborer et échanger en histoire géographique* » qui consiste « *à s'impliquer dans des échanges... à rendre compte à l'oral... à titre individuel ou collectif - travailler en mode projet* ».

Les compétences développées dans le cadre des programmes de l'EMC « *identifier, exprimer et maîtriser ses émotions... savoir écouter, apprendre à débattre* » concernent aussi l'oral.

<sup>111</sup> Informations fournies par Alex ANTISTE, IEN Lettres-histoire, région académique Normandie.

### Annexe 3 . Quelques dates clés<sup>112</sup>: le contexte des changements L'oral et ses difficultés à s'imposer dans les instructions officielles

**1887**: C'est en lisant et en écrivant que l'on apprend<sup>113</sup>.

Mais les instructions officielles<sup>114</sup> encouragent le « *dialogue pédagogique* » dont parle Ferdinand Buisson. C'est le cours dialogué pratiqué encore aujourd'hui: un échange d'idées, conduit grâce à une série de questions orales qui incitent la participation active des élèves.

**1923**. La pédagogie de l'oral reste conforme aux instructions de 1887 qui sont reprises mot à mot.

**1923-1971** « *Il n'y a plus de place dans les instructions scolaires (...), pour une pédagogie de l'oral en relation avec la construction des savoirs* » observe Roberte Langlois pour qui l'oral est un outil au service de l'écrit ou de l'enseignement.

**1971**. Le plan Rouchette<sup>115</sup> a pour objectif un meilleur équilibre entre oral et écrit. L'inspecteur général Marcel Rouchette dirige la commission visant à réformer les programmes de français du premier degré en valorisant l'oral. Il a pour objectif un meilleur équilibre entre oral et écrit. Roberte Langlois<sup>116</sup> souligne que : « *L'oral prend avec ce rapport une double dimension : à la fois en tant qu'outil intellectuel au service du savoir (écrit), et en même temps comme objet d'étude à part entière* ».

Ce projet initial est censuré car il remet en cause la pédagogie traditionnelle. Roberte Langlois précise : « *Ce débat autour de la place de la parole dans l'éducation nous révèle par ailleurs que, si l'écriture est aussi prégnante dans l'institution, aussi valorisée, c'est qu'elle permet un contrôle étroit du pouvoir hiérarchique et donc politique. L'expression orale devenant prioritaire, le politique risque de perdre tout contrôle* »

**1972** Seul le cours dialogué est recommandé, on a l'exemple de l'école primaire « *La seule méthode qui convienne à l'enseignement primaire est celle qui fait intervenir tour à tour le maître et les élèves, qui entretient pour ainsi dire entre eux et lui un continuel échange d'idées sous des formes variées, souples et ingénieusement graduées*<sup>117</sup> ». C'est la même chose au collège et au lycée « le dialogue pédagogique » est très encadré.

**1985** « *C'est alors l'écrit, qui, à nouveau, prend le pas sur toutes les autres modalités de transmission des connaissances et l'oral se met à son service exclusif* » écrit Boissinot<sup>118</sup>. Cependant les recherches didactiques sur l'oral – soulignées par l'expression de C. Hagège « l'homme est avant tout, un homme de paroles » se développent.

**1999**, l'Inspection générale publie, un rapport : « *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire* ». Ce texte évoque l'oral en tant que savoir et compétence disciplinaire mais aussi en tant que vecteur des apprentissages. Mais pour R. Langlois, « *L'objectif premier est celui d'être performant pour les autres apprentissages, notamment de l'écrit* ».

**2000** Émergence d'une réflexion sur l'oralité pour un rééquilibrage écrit-oral dans l'institution

**2007** Le Haut Conseil de l'éducation fait ainsi de la maîtrise de l'oral une nouvelle priorité, élevant l'oral scolaire au rang de discipline. La maîtrise de la langue s'entend désormais à l'oral et à l'écrit.

**2014** Recommandations de l'importance de l'oral dans la mise en œuvre des programmes à l'école primaire (circulaire du 18-6-2014).

**2019** Au lycée professionnel dans les nouveaux programmes de CAP « *toutes les disciplines concourent à l'apprentissage de la communication orale... l'expression orale trouve notamment sa place dans le cadre de la co-intervention* ».

L'oral de présentation du « *chef d'œuvre est évalué à l'examen de fin de cursus* ».

**2021** À compter de la session 2021, pour les candidats scolarisés dans des établissements publics ou privés sous contrat, une épreuve orale terminale figure au baccalauréat général et technologique. C'est le grand oral du baccalauréat.

<sup>112</sup> Dates clés relevées par Suzanne BOUDON.

<sup>113</sup> BUISSON, F. (1882). Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Tome 2. Paris: Hachette

<sup>114</sup> BOISSINOT, Rapport <http://media.education.gouv.fr/file/96/2/5962.pdf>

<sup>115</sup> En 2003, l'inspecteur général de l'Éducation nationale à la retraite, Samuel Huet publie l'intégralité de ce texte sur son site personnel.

<https://www.samuelhuet.com/component/search/?searchword=plan%20rouchette&searchphrase=all&Itemid=153>

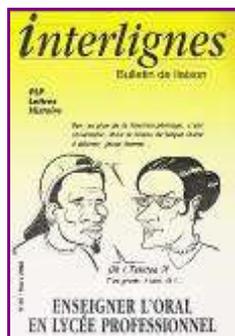
<sup>116</sup> LANGLOIS R. Sa thèse « *Les Précurseurs de l'oralité scolaire en Europe. De l'oral à la parole vivante* » publiée en 2012 par Publications des universités de Rouen et du Havre.

<sup>117</sup> BOISSINOT, *op.cit.*.

<sup>118</sup> BOISSINOT, *op.cit.*.

# Du numéro 36 au numéro 52

## Quels changements en 16 ans ?



*interlignes*

N° 36, 2006

*interlignes*

N° 52, 2022



Quel regard porter sur ce que nous disions il y a... seize ans ? Ce numéro 36 « Enseigner l'oral en lycée professionnel », constatant que l'oral était souvent « le parent pauvre de notre enseignement »<sup>119</sup> abordait la place de l'oral dans les pratiques de classe. Il proposait après une réflexion sur la didactique de l'oral, des observations de formateurs sur les pratiques de l'oral et son évaluation, des comptes-rendus de pratiques de terrain.

Interlignes a demandé à deux jeunes collègues formateurs, Pascaline Prekesztics et Loïc Seillier-Ravenel de donner leurs impressions sur ce « vieux » numéro. Leur semble-t-il dépassé ? Certaines préoccupations, certaines pratiques restent-elles d'actualité ? Voici une rapide synthèse de leurs remarques.

## Les convergences

### À propos des pratiques

La problématique qui se dégage de la présentation ne semble pas dépassée.

La part à accorder à l'expression personnelle, la nécessité impérieuse de laisser émerger une parole subjective et, conjointement, de construire une parole régie par des contraintes, restent une question toujours d'actualité.

Les typologies des pratiques de l'oral restent pertinentes.

Dans les années 2000 les élèves demandaient « *apprenez-moi à bien parler...* ». « *Ils me le disaient encore récemment* » remarque Pascaline Prekesztics. Il semble toujours indispensable de « *mieux armer nos élèves face à un monde où l'oral joue un rôle de plus en plus prépondérant* », d'autant que cette compétence est toujours absente des épreuves ponctuelles du baccalauréat (français et histoire-géo-EMC), hormis l'épreuve orale de contrôle ! Elle est cependant présente dans les épreuves de CCF de CAP dans lesquelles on demande de valider un certain nombre de capacités d'oral.

Les visites des formateurs de l'INSPÉ et les visites-conseils, comme celles assurées par Loïc Seillier-Ravenel, permettent d'établir un même constat : les activités orales observées correspondent plus à de l'écrit oralisé qu'à de l'oral véritable. Des questions comme « *Que fait-on quand on parle au lycée professionnel ? Comment définir un oral véritable ? Quelle part y occupe l'expression personnelle ?* » se posent encore dans ces termes.

<sup>119</sup> DONNADEY Chantal dans la « Présentation » du numéro 36 d'Interlignes, « Enseigner l'oral en lycée professionnel » Voir la page : <https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article298>

L'oral, en 2000, « se réduisait à la pratique d'un cours dialogué » et cette pratique reste encore dominante. La parole de l'élève effraie parfois et déstabilise souvent le professeur qui se protège et se rassure derrière sa parole préconstruite. Ce qui explique qu'encore maintenant le travail de groupe – dont on reconnaît l'intérêt pourtant depuis longtemps – reste exceptionnel. Il commence à se vulgariser mais la pratique est timide. On le voit simplement avec l'agencement des classes : les collègues sont rassurés par le mode « frontal » et vite dépassés quand on bouleverse un peu l'organisation d'une salle pour faire des îlots ou un U « *alors que c'est tellement mieux ! Même pour la gestion de classe paradoxalement...* » témoigne Pascaline Prekesztics.

La synthèse d'informations dictées qui exclut la parole de l'élève, se voit encore dans les classes, le professeur n'ayant pas conscience que la formalisation construite par l'élève est un acte d'apprentissage.

Pascaline s'interroge encore aujourd'hui sur le nécessaire effacement du professeur pour laisser un peu la parole aux élèves. Le problème du professeur modèle à imiter qui intimide perdure. Les élèves de Pascaline Prekesztics disent : « *Je ne suis pas comme vous, je ne parle pas comme vous* ». La question posée « *À quel moment s'effacer pour laisser réellement la parole aux élèves ?* » n'a pas toujours trouvé de réponse satisfaisante. Celle-ci passe par le changement dans l'agencement de la classe, dans les postures d'enseignement et par le recours à de nouvelles pratiques. « Il faut OSER ! » affirme Pascaline Prekesztics à ses collègues, à ses élèves et aux stagiaires en formation. Les nouvelles pratiques ont été stimulées par le confinement et l'enseignement hybride a obligé le professeur à renouveler ses activités et à repenser sa place mais cet « effacement » n'a pas pénalisé les élèves. Au contraire... La préoccupation de mettre en place de véritables situations d'apprentissage de l'oral rejoint ce que proposent les textes officiels pour la classe de seconde.

Pascaline Prekesztics et Loïc Seillier-Ravenel ont apprécié l'article d'Ingrid Duplaquet<sup>120</sup> dans le numéro 36 sur une pratique d'oral en CAP, en particulier l'ouverture à l'interdisciplinarité, enjeu essentiel actuellement dans le cadre de la co-intervention et du chef-d'œuvre. L'article de Christine Eschenbrenner<sup>121</sup> sur la lecture à haute voix : « éclairer, faire surgir... » décrit une pratique désormais assez répandue dans le cadre des nouveaux programmes. Rappelons que les numéros 50 et 51 d'Interlignes présentent des exemples de pratiques, notamment avec les enregistrements.

### À propos de l'évaluation

Que se disait-il sur l'évaluation en 2006 ? On constate déjà que l'oral est difficile à évaluer. Le professeur et les élèves ont des difficultés à l'observer et à l'analyser car il n'y a pas de trace. Par ailleurs la production orale n'est pas seulement un exercice disciplinaire, elle est intimement liée à la personne et des aspects affectifs et psychologiques entrent en jeu. Les effectifs étaient un frein, et c'est encore vrai : il n'est pas évident d'évaluer chacun dans un groupe de 25 élèves...

La nuance entre « enseigner l'oral », c'est-à-dire apprendre à s'exprimer à l'oral, et « pratiquer l'oral », c'est-à-dire mettre en place des situations orales n'était pas encore très bien perçue en 2006. C'est encore vrai en 2022 où l'oral est le plus souvent « pratiqué » et « évalué » par le biais de l'exposé.

L'idée d'évaluer l'écoute reste un gros chantier à mener, par ailleurs très intéressant.

### L'oral aujourd'hui : ce qui a bougé dans les pratiques

Si l'on s'interroge encore aujourd'hui sur ce qu'on appelle l'« oral », on remarque toutefois qu'il y a une meilleure prise de conscience de la multitude d'activités que l'on peut conduire.

Du point de vue de l'apprentissage, Loïc Seillier-Ravenel constate : « les choses ont un peu évolué dans le bon sens depuis le milieu des années 2000, même si l'oral est encore moins travaillé que la lecture et l'écriture ». Pour Pascaline Prekesztics, il y a

<sup>120</sup> DUPLAQUET Ingrid « Une expérience de pratique d'oral en classe de CAP » Interlignes n° 36, « Enseigner l'oral en lycée professionnel », 2006.

Voir la page : [https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article298&debut\\_articles\\_rubrique=20#pagination\\_articles\\_rubrique](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article298&debut_articles_rubrique=20#pagination_articles_rubrique)

<sup>121</sup> ESCHENBRENNER Christine, « Lire à haute voix : éclairer, faire surgir, réconcilier » Interlignes n° 36, « Enseigner l'oral en lycée professionnel » 2006.

une réflexion à mener sur la place du professeur au sens physique : « *le temps du prof au tableau qui s'écoute parler est terminé* ». Beaucoup de collègues ont cette prise de conscience et changent leur pratique, testent de nouvelles activités et ressources.

La question du « JE » posée en 2006 serait à creuser à nouveau. Pour Joëlle Kéraven<sup>122</sup> « *il s'agit, à l'évidence, de favoriser l'expression personnelle d'un sujet, qui doit pouvoir dire « JE » et poser son existence au sein d'un groupe* ».

Pascaline Prekesztics s'interroge : « *Quand je parle avec les collègues qui ont plus d'ancienneté, ils me disent que les choses ont changé. Ils ne disent pas que c'était mieux avant. Mais il y a un constat partagé sur les élèves : ils semblent avoir de moins en moins de sensibilité, de goûts, de bienveillance même. L'explication pourrait venir de l'influence des réseaux sociaux et autres technologies nouvelles. Ils ont accès à tellement d'informations qui leur permettraient de se forger une opinion et d'affirmer leur « je » qu'ils en sont perdus ! L'évolution de la société et la place du numérique ont fait changer les codes et les normes. Les élèves ont une parole plus libre – au risque d'être irrespectueux et d'intervenir de façon intempestive – mais souvent confuse, peu aboutie voire irréfléchie. D'où la nécessité de repenser un cadre de l'oral pour stabiliser ces prises de parole et les mener vers une pratique sereine et organisée tout en gardant le côté spontané* ».

Elle trouve intéressant d'avoir le témoignage de pratiques actuelles de l'oral en CAP – des professeurs de lettres-histoire mais aussi d'autres disciplines – et de faire une analyse réflexive sur l'évolution de ces pratiques et d'établir le lien avec ce qui se fait en baccalauréat professionnel.

Les activités orales se sont enrichies et associées à de nouvelles compétences et de nouveaux projets. On propose aujourd'hui des activités en lien avec le numérique et des activités démocratisées : worldcafé, jigsaw<sup>123</sup>, activités en groupes avec rapporteur, saynètes ou activités en lien avec les sections professionnelles. La pratique de l'enregistrement et la lecture à voix haute sont renouvelées aussi par les projets (webradio, journaux de lycée, participation à des concours ou des événements).

### Dans l'évaluation

En ce qui concerne l'évaluation certificative, les épreuves de CAP ont un peu évolué (nouveau programme de 2019). Il y a toujours un oral en histoire-géographie-EMC, et désormais un oral pour le français (une épreuve écrite – écriture longue – et un oral)<sup>124</sup>.

« *Il faut maintenant proposer des pistes pour évaluer les nouveaux attendus, simplifier et exploiter des outils proposés par des experts de l'oral* » suggère Pascaline Prekesztics.

Ces pistes – grilles avec savoirs, savoir-être et savoir-faire – devront être réfléchies conjointement avec le corps enseignant et des formateurs<sup>125</sup>. Cela répond à l'analyse de Claudine Garcia-Debanc<sup>126</sup>. L'oral implique toute la personne et nécessite du temps. Pour Loïc Seillier-Ravenel, « *Dans les nouveaux programmes de 2019 et dans les épreuves d'examen, l'oral tient une place importante. Un dispositif comme « le chef-d'œuvre » oblige à faire appel aux collègues des autres disciplines et mobilise tous les enseignants pour faire progresser les élèves.* »

Pascaline PREKESZTICS, Loïc SEILLIER-RAVENEL  
Professeurs de lettres-histoire-géographie, formateurs  
Académie de VERSAILLES

Pour Interlignes :  
Françoise BOLLENGIER, professeure formatrice honoraire

<sup>122</sup> KERAVEREN J. « *Réflexion autour d'un enseignement repensé de l'oral à l'école* » Interlignes n° 36, 2006.

<sup>123</sup> « Jigsaw classroom » ou « classe-puzzle » ou « apprentissage coopératif avec décloisonnement en équipes d'experts » est une technique d'enseignement inventée en 1971 par le psychologue social américain Elliot ARONSON, article repris de : <https://pedagogieuniversitaire.wordpress.com/2016/06/26/decouvrir-12-pratiques-pedagogiques-actives-pour-lenseignement-superieur/>

<sup>124</sup> Voir la page : <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000039034347/>  
<https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/spip.php?article1488>

<sup>125</sup> DELHAY Cyril, dans une vidéo de 2019 sur « *L'oral ça s'apprend !* ».

<sup>126</sup> GARCIA-DEBANC C., « *Comment enseigner l'oral à l'école primaire* », Coll. Pédagogie, Hatier 2004.

# Enseigner les fondamentaux de l'oral en classe

Quotidiennement, nous faisons le constat des difficultés de nos élèves à s'exprimer publiquement, quand ils s'adressent aux différents personnels du lycée, au moment de leurs exposés en classe ou lors de leur recherche de stage.

Devons-nous pour autant nous résigner à cette situation ? Est-il impossible de les faire progresser dans ce domaine ? S'il nous paraît naturel de former nos élèves aux compétences écrites, pourquoi la formation aux compétences orales semble-t-elle moins évidente ?

Dans le préambule de son rapport sur le Grand oral<sup>127</sup>, Cyril Delhay, professeur d'art oratoire à Sciences Po Paris, entend au contraire combattre ces préjugés : « *On entend encore dire que l'art de la parole résulterait d'un talent de naissance ; c'est à peine si on ne déclare pas qu'une fée se serait penchée sur tel ou tel berceau. Pourtant, si l'on enseigne la méthode et les techniques de l'oral, l'art de la parole devient accessible au plus grand nombre et ouvre des portes* ».

Nous pensons également que l'aisance orale n'est pas un don inné reçu par certains « élus ». Notre expérience prouve, et c'est ce que nous tenterons de montrer dans cet article, que le développement des compétences orales des élèves est beaucoup moins difficile qu'il n'y paraît.

## La formation des référents oral<sup>128</sup> de l'académie de Versailles

L'introduction de la présentation orale du chef-d'œuvre à l'examen du baccalauréat professionnel et du grand oral pour le baccalauréat général et technologique, a montré que l'oral est désormais un enjeu prioritaire du système éducatif. Mais avant d'être en mesure de développer les compétences orales des élèves, il est d'abord indispensable de renforcer l'expertise du corps enseignant dans ce domaine. C'est la raison pour laquelle certaines académies ont parfois, en faisant appel à de grands spécialistes, mis en place un véritable plan spécifique en formation initiale et en formation continue, pour améliorer le savoir-faire des professeurs.

L'académie de Versailles s'est par exemple appuyée sur l'expérience de Cyril Delhay, professeur d'art oratoire à Sciences Po Paris, pour élaborer un programme académique de formation de formateurs à destination des professeurs du second degré. C'est dans ce cadre que j'ai eu l'opportunité, au cours de l'année scolaire 2020-2021, d'intégrer un groupe de « référents » oral et de bénéficier d'une formation sur les principes essentiels de l'art oratoire.

### La transversalité de ce dispositif

Il s'adressait à une soixantaine de collègues formateurs de lettres, de langues, de mathématiques, de SVT, d'histoire géographie, d'EPS, d'enseignement professionnel, technologique et de CPE, ce qui a été un véritable atout pour notre groupe qui s'est enrichi des différentes approches de chaque discipline et des diverses expériences de chacun. Même si la didactique de l'oral possède certaines spécificités propres à chaque discipline, il était important que tous les enseignants possèdent une formation commune sur cette compétence transversale.

<sup>127</sup> DELAY Cyril, « *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances* », rapport remis au ministre de l'Éducation nationale le 19 juin 2019.

<sup>128</sup> Formateurs de formateurs, eux-mêmes formés par Cyril DELAY sur les fondamentaux de l'oral et chargés de transmettre leur savoir-faire auprès de professeurs de lycées généraux, technologiques et professionnels dans les établissements scolaires.

Constituée de plusieurs séances, cette formation, animée par Cyril Delhay lui-même, correspondait exactement au cours sur la prise de parole en public qu'il a créé et développé depuis dix ans à Sciences Po Paris, à partir d'une méthode originale fondée sur l'engagement physique de l'orateur.

### Les piliers de cet engagement physique

En jouant sur toute une gamme d'exercices pratiques, ludiques et analytiques, les premières journées avaient pour objectif de nous sensibiliser aux cinq piliers<sup>129</sup> ou cinq points d'appui indispensables pour une prise de parole efficace : la respiration, le regard, la posture, la gestuelle et la musicalité de la voix. Nous avons travaillé tout d'abord la posture, la voix, la respiration et la gestion du stress. Puis nous avons poursuivi notre apprentissage par des exercices consacrés à la diction, à la gestion des silences et aux gestes qui accompagnent la parole.

Comme moi, la majorité des collègues présents avaient une solide expérience en tant qu'enseignants et formateurs. Nous avons tous pourtant éprouvé de réelles difficultés. En effet, bien que rompus à l'exercice de la prise de parole en public, nous avons découvert certaines de nos propres lacunes en la matière au cours de cette formation qui met en lumière toutes les composantes de l'art oratoire, sans en négliger aucune. À l'issue de la première journée, chacun a pu visionner sa propre prestation orale filmée. Et lors de l'analyse en groupe de ces oraux individuels, les échanges qui se déroulaient dans un climat de bienveillance, ont été très constructifs car chacun a repéré ses points d'appuis, ses qualités et ses axes de progrès.

En ce qui me concerne, ce dispositif m'a particulièrement intéressée car je me suis aperçue qu'en classe, je n'avais jamais travaillé les silences de manière spécifique. Par ailleurs, cette initiation m'a permis de renforcer ma voix qui est plutôt aiguë et fragile et qui m'a posé quelques problèmes tout au long de ma carrière. J'étais souvent victime d'extinctions de voix, après la rentrée ou au début de l'hiver<sup>130</sup>. En bénéficiant de cette formation, j'ai appris à mieux respirer, à préserver et à mieux poser ma voix en parlant moins fort, moins vite et surtout, en maîtrisant mieux mes émotions sans « monter dans les aigus<sup>131</sup> ». J'avais déjà commencé mon apprentissage de la respiration consciente, en pratiquant le yoga et la méditation. Je sais mieux désormais gérer les situations professionnelles que ce soit avec les élèves mais aussi en dehors de la classe.

### Les stages dans les bassins d'éducation

À l'issue de cette formation de formateurs, nous avons dans chacun des bassins d'éducation de l'académie, animé plusieurs stages consacrés à la présentation orale du chef-d'œuvre et au grand oral du baccalauréat général et technologique, destinés à des professeurs issus de toutes les disciplines et originaires des différents lycées généraux, technologiques et professionnels. Les échanges entre tous ces enseignants de culture et d'établissements différents ont permis d'enrichir nos approches et de proposer des solutions et des modalités nouvelles. Les collègues de mathématiques mettent notamment l'accent sur les compétences orales quand il s'agit d'expliquer à haute voix des raisonnements scientifiques. Les professeurs de lettres ont apporté leur expertise linguistique et les collègues de SVT, leurs connaissances précises sur le fonctionnement de l'appareil phonatoire. Eux aussi experts du corps humain et particulièrement de la gestion de la respiration et de la posture, les professeurs d'EPS nous ont aussi fait part de leur savoir-faire. Enfin, les professeurs de l'enseignement professionnel et de technologie savent exactement quelles sont les compétences orales attendues dans le milieu professionnel.

Le contexte sanitaire nous a malheureusement contraints d'organiser ces dispositifs en distanciel. Malgré tout, nous avons pu former à notre tour des collègues aux fondamentaux de l'oral. L'objectif premier de notre dispositif était de montrer aux enseignants que l'oral concernait toutes les disciplines et qu'il était envisageable de

<sup>129</sup> DELHAY Cyril et BIJU-DUVAL Hervé, « *Tous orateurs ! Convaincre, négocier, s'affirmer au quotidien* », Paris, Eyrolles. 2011. Ici, consultants internationaux en management et spécialisés dans le coaching et le media-training des dirigeants et des managers, les auteurs définissent de manière détaillée ces 5 piliers.

<sup>130</sup> La respiration, en premier lieu mais aussi la réorganisation de mes cours, de ma prise de parole, de ma gestion de classe, une meilleure maîtrise de mon stress, une bonne hydratation et bien sûr un travail régulier avec un outil comme *Vocal'iz* m'ont permis d'avoir une voix posée, fiable et résistante.

<sup>131</sup> Pour tous ceux qui souhaitent préserver et apprivoiser leur voix et qui n'auraient pas la possibilité immédiate de s'inscrire à une formation dédiée, je conseille l'application gratuite *Vocal'iz* que propose la MGEN, en collaboration avec la Fédération Nationale des Orthophonistes. Il s'agit d'un véritable coach vocal numérique simple à utiliser et très efficace.

former l'ensemble des élèves aux fondamentaux de l'expression orale, au moyen de séances détachées et spécifiques, sans que cela ne soit chronophage ni trop compliqué. Après un échange collectif sur les pratiques existantes dans les différentes disciplines, nous sommes immédiatement entrés dans le vif du sujet en mettant les professeurs en activité et en leur demandant de pratiquer les mêmes exercices que ceux que nous avons appris avec Cyril Delhay. Les enseignants devaient être capables ensuite de les utiliser eux aussi avec leurs propres élèves. À l'issue de ce dispositif, les professeurs avaient la possibilité de poursuivre cet apprentissage, en demandant une FIL (Formation d'initiative locale). Ce dispositif complémentaire permet d'approfondir la formation commune des équipes pédagogiques en accompagnant les collègues dans la mise en place d'un parcours progressif et pluridisciplinaire de l'oral à l'échelle de leur établissement.

## Travailler l'expression orale avec les élèves

Beaucoup de professeurs de lettres-histoire considèrent qu'il leur est impossible de travailler l'oral de manière spécifique avec leurs élèves parce qu'ils estiment ne pas avoir suffisamment de temps pour le faire et qu'il leur est déjà difficile de traiter intégralement le programme avec les heures imparties. Pourtant les compétences orales sont au cœur des objectifs disciplinaires. Par des exemples d'activités concrètes, nous verrons qu'il est parfaitement envisageable de concevoir un apprentissage explicite et progressif de l'expression orale, lors de séances détachées, en AP, en co-intervention ou même lors des heures ordinaires consacrées également à d'autres objectifs disciplinaires. D'autre part, il ne faut pas négliger que le temps de notation d'un oral est plus court que celui d'un écrit ; ce qui est important pour les enseignants.

### Des exercices préparatoires pour travailler la respiration et la gestion des émotions

Travailler les compétences orales avec mes élèves a toujours été pour moi une priorité. L'initiation que j'ai reçue m'a permis de gagner en efficacité en approfondissant mon savoir-faire dans ce domaine. Très vite, j'ai voulu mettre à profit ma nouvelle expérience et tester lors de séances spécifiques avec mes classes, les exercices expérimentés en formation.

#### La première expérience en CAP

Je me suis lancée la première fois avec mes élèves de CAP, en hôtellerie restauration, avec lesquels j'ai travaillé la respiration, la gestion du stress et la maîtrise des émotions. Composée d'élèves en grande difficulté, qui ne savent pas toujours exprimer leurs émotions, dans une formation où la prise de parole est un enjeu majeur, ma classe est en revanche toujours enthousiaste à l'idée d'essayer des choses nouvelles. En demi-groupe, lors d'une heure de cours qui suit un long TP et pendant laquelle les élèves sont habituellement trop excités pour se concentrer, nous faisons des exercices simples et variés de respiration.

Assis bien droit, les pieds posés au sol, ils pratiquent la cohérence cardiaque<sup>132</sup> pendant une durée de trois minutes. Ils doivent ainsi respirer au rythme d'un son ou d'une bulle projetée au tableau qui monte et qui descend, ou se concentrer sur leurs inspirations et leurs expirations, en comptant vingt respirations complètes les yeux fermés.

J'explique toujours à mes élèves, lors des premières séances, que leurs difficultés sont parfaitement compréhensibles, qu'il est normal dans un premier temps d'être mal à l'aise ou de rire nerveusement. Parfois, ils ne parviennent pas à garder la posture ou ils oublient de compter... Mais ce n'est pas un problème. Dès qu'ils s'en rendent compte, il leur suffit de se concentrer à nouveau.

#### Amélioration de la concentration

Au fur et à mesure des séances, la capacité de concentration de mes élèves s'améliore. Une fois l'exercice achevé, je leur demande de rouvrir les yeux et de reprendre calmement leur travail scolaire. Lorsque je les interroge sur leurs sensations, leurs retours sont souvent les mêmes : « *je me sens plus calme* », « *je respire mieux* ». Lorsque des activités orales sont programmées ou qu'un élève doit

<sup>132</sup> De nombreux sites proposent de courtes vidéos d'exercices de cohérence cardiaque. Voir également les sites de sophrologie, de respiration, de yoga...

effectuer une prestation orale devant ses camarades, nous commençons toujours par ces exercices de respiration en groupe. Les élèves ont parfaitement compris l'intérêt de la respiration et il n'est pas rare que dans les moments de fortes tensions ou lorsqu'ils sont trop énervés pour se concentrer, ils ressentent d'eux-mêmes, le besoin d'effectuer ces respirations conscientes. Pendant quelques instants, ils mettent en suspens leur travail en cours et pratiquent ces exercices. D'ailleurs, les collègues de l'enseignement professionnel constatent eux aussi que quelques élèves, lorsqu'ils se sentent perdus, sont désormais capables de retrouver leur concentration, en s'arrêtant d'eux-mêmes, le temps de quelques respirations. Les élèves ont constaté l'efficacité de ces pauses qui leur permettent de retrouver leur calme, de mieux surmonter leurs difficultés et surtout d'améliorer leur aisance à l'oral.

Au-delà de ce travail préparatoire mais indispensable sur la respiration et la gestion des émotions, je travaille l'ensemble des compétences orales de mes élèves, de manière progressive tout au long du cycle.

## Former les entrants lors d'ateliers sur les fondamentaux de l'oral

### Un nouvel atelier consacré à l'expression orale

Depuis plusieurs années, dans mon établissement, les trois premières journées de la rentrée scolaire, pour les classes de seconde professionnelle et de première année de CAP, sont consacrées à divers ateliers (EPS, sécurité routière, parcours citoyen, découverte du lycée) animés par des professeurs de toutes les disciplines, la professeur-documentaliste, les CPE et d'autres personnels de l'établissement comme les assistants d'éducation. Depuis 2020 nous avons créé, avec mes collègues de lettres, lettres-langues vivantes (anglais, espagnol) et professeurs de service en restaurant, un nouvel atelier consacré justement à l'expression orale. Il s'agit d'une séance inspirée de celle que j'avais expérimentée lors de la formation académique des référents oral.

Les exercices sont adaptés aux capacités de jeunes élèves de 15 ans mais le principe reste le même : un atelier pratique, ludique et analytique. Nous insistons beaucoup pour que chacun participe, dans la mesure de ses possibilités, à toutes les activités, en respectant les règles de bienveillance. D'autre part, afin de créer un climat de confiance, les professeurs qui animent cet atelier font eux aussi la totalité des exercices.

### Travail de la posture et de la respiration

Pour chaque activité, on explique les mécanismes qui sont en jeu et on analyse leurs effets sur la prestation orale. Nous travaillons d'abord la posture en demandant aux élèves de s'immobiliser debout, sur leurs deux pieds dans un premier temps, puis sur un seul pied ce qui nécessite une respiration calme, un regard porté au loin. L'exercice suivant concerne le regard : répartis par binômes, les élèves doivent se regarder dans les yeux sans détourner le regard, ne serait-ce qu'une seconde. Il s'agit ici d'un atelier d'initiation aux fondamentaux de l'oral qui ne dure que deux heures. Mais si on dispose de temps supplémentaire, il peut être très utile d'approfondir l'apprentissage en ajoutant d'autres exercices permettant la gestion de toutes les composantes de l'expression non-verbale<sup>133</sup>. Nous poursuivons par des exercices sur la respiration, des jeux de virelangue<sup>134</sup> ou de lecture de textes, pour travailler la voix, tester les aigus, les graves, etc. Il est important que les élèves prennent conscience du timbre de leur voix, comme ils le feraient dans un cours de chant ou de théâtre. Toujours à l'aide d'exercices ludiques, ils peuvent aussi apprendre à varier le débit ou le volume de la voix, qui sont des paramètres « modulables, car étroitement liés à la capacité respiratoire ou à l'énergie musculaire<sup>135</sup>. » Pour mieux dompter sa voix, il faut donc apprendre à bien respirer et « être conscient du rôle du souffle expiratoire dans l'élocution et de la nécessaire respiration abdominale »<sup>136</sup>. Quand ils maîtrisent ces fondamentaux, les élèves peuvent plus facilement adapter le volume de leur voix à la

<sup>133</sup> Voir en bibliographie l'article de Roxane GAGNON et Joaquim DOLZ, concernant les composantes de l'expression non-verbale : les expressions faciales, les regards, les conduites de toucher, la gestion de la distance, la posture, la gestualité et l'apparence physique et vestimentaire.

<sup>134</sup> Exercices de diction destinés à améliorer l'articulation et qui consistent à répéter une phrase dont les mots comportent des sonorités proches : « un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien ».

<sup>135</sup> Roxane GAGNON et Joaquim DOLZ, *ibid.*

<sup>136</sup> *Ibid.*

nature de la communication, à l'ampleur de l'auditoire et aux dimensions de l'espace où ils se trouvent.

Cet atelier permet aux jeunes lycéens de travailler et de comprendre le fonctionnement de leur voix, de manière ludique. Les équipes pédagogiques peuvent s'appuyer sur une formation commune à tous les élèves. C'est aussi un moment privilégié pour échanger avec les élèves parfois stressés par la découverte du lycée professionnel. Le travail sur la respiration, les images mentales positives (nous leur demandons de visualiser un lieu de bien-être, un objet qu'ils apprécient), leur permettent ainsi de se sentir rassérénés et confiants. Enfin, en diffusant des vidéos de discours célèbres et de chanteurs (Martin Luther King, Luciano Pavarotti, Kerry James...), nous identifions et analysons avec eux, les compétences orales qu'il faut apprendre à maîtriser pour devenir un bon orateur. Grâce à cet atelier, tous les nouveaux élèves de l'établissement reçoivent une formation commune qui leur fait découvrir les fondamentaux de l'oral. Quelles que soient leurs disciplines, les enseignants peuvent ensuite s'appuyer sur ces premiers acquis pour renforcer leurs compétences orales en construction.

Au-delà de l'intérêt pédagogique du dispositif, nous constatons aussi une intégration plus rapide des élèves au sein de l'établissement car ils ont ainsi l'occasion de créer des relations avec les personnels et les enseignants du lycée. Quant aux professeurs, ils identifient dès les tout premiers jours de la rentrée, les élèves en difficulté et peuvent ainsi leur venir en aide plus rapidement.

## Profiter de l'AP pour évaluer l'oral

Les séances de CAPCO (Consolidation – accompagnement personnalisé – choix d'orientation) sont aussi pour moi un moment privilégié pour travailler et approfondir les compétences orales.

### Les grilles d'évaluation

Lors des prestations orales individuelles, les élèves observent et évaluent leurs camarades à partir de grilles que nous avons co-construites dont les critères reprennent des éléments liés au contenu mais aussi les compétences verbales (le volume de la voix, la clarté de la diction) et posturales (la capacité à adresser un regard, l'adaptation de la posture, la gestion des gestes pour appuyer les propos) travaillées auparavant lors de séances spécifiques (voir l'annexe 1). La structure des grilles d'évaluation reste globalement la même mais les critères observés et leur importance relative évoluent en fonction des objectifs annoncés et selon un principe de progressivité.

Par exemple, dans les premières grilles, on accordera plus de points pour les gestes, la posture, le volume de la voix. Puis, lorsque ces fondamentaux sont acquis on observera davantage la gestion des silences, la variation de tonalité ou la régulation du débit. Au-delà de l'expression orale, des critères permettent d'évaluer le contenu et la justesse linguistique (lexique, syntaxe, grammaire). Les élèves peuvent ainsi relever d'éventuelles erreurs grammaticales, syntaxiques puis proposer des reformulations correctes ou plus élégantes.

Le niveau d'exigence pour chacun des critères sera plus élevé pour les élèves de terminale que pour les élèves de seconde. À l'issue de cette évaluation entre pairs, chacun peut identifier ses points d'appuis (compétences maîtrisées) et ses axes de progression.

### Les réactions des élèves

Les remarques des élèves sont souvent pertinentes et permettent aussi à tous ceux qui n'ont pas encore été évalués, de tenir compte des observations au moment de leurs propres prestations. Par exemple, lorsqu'un élève fait inconsciemment des gestes qui parasitent son discours, commet une erreur grammaticale ou utilise une formulation inappropriée, tous ceux qui passent après lui, sont particulièrement vigilants et ne reproduisent pas la même erreur. Ces moments d'évaluation entre pairs permettent ainsi aux élèves, qu'ils soient évalués ou évaluateurs, de consolider progressivement leur maîtrise des compétences fondamentales de l'oral. J'avais au départ quelques craintes sur la façon dont les élèves formuleraient leurs critiques. Mais j'ai été agréablement surprise par la précision et la pertinence des remarques et par leur bienveillance. Je n'interviens que lorsqu'une appréciation manque de clarté et parfois je n'ai rien à ajouter. Dans les classes où les élèves ont acquis plus

d'expérience et atteint un niveau d'analyse plus précis, j'interviens encore moins souvent.

### L'oral dans le cadre du chef-d'œuvre et de la co-intervention<sup>137</sup>

Le chef-d'œuvre et la co-intervention sont deux dispositifs propices pour mettre en œuvre un travail suivi sur les compétences orales, en s'appuyant sur des situations professionnelles. C'est d'ailleurs une épreuve de présentation orale qui constitue la moitié de la note d'évaluation du chef-d'œuvre. Et parmi les compétences transversales mises en œuvre tout au long de la réalisation du projet, sur lesquelles repose entièrement l'autre moitié de la note, figure également la capacité de l'élève à communiquer, à rendre compte oralement de l'état d'avancement de son projet.

#### La présentation orale d'un chef-d'œuvre est un exercice difficile

Pour les élèves il exige de l'aisance orale mais aussi des capacités d'analyse réflexive. De plus, l'obligation de réaliser leur exposé sans outil de présentation numérique mais à l'aide seulement d'un support papier de cinq pages au maximum rend cet exercice encore plus compliqué. C'est pourquoi, seul un travail spécifique et progressif, qui prolonge l'apprentissage amorcé au collège, dans le cadre de la préparation à l'épreuve orale du DNB (Diplôme National du Brevet), permet de surmonter ces difficultés. C'est ce que nous avons tenté de concevoir avec mes collègues de l'équipe pédagogique d'une classe de bac pro MELEC (Métiers de l'Électricité et de ses Environnements Connectés) que j'ai suivie en première et en terminale et qui a pour projet collectif de chef-d'œuvre, l'installation de bornes de recharge pour les voitures électriques du lycée.

Pour se préparer à l'épreuve orale, les élèves ont d'abord commencé par une présentation intermédiaire de l'état d'avancement de leur projet avec un diaporama en support. Puis, ils se sont essayés à des oraux plus spontanés en présentant leur travail aux autres élèves. Enfin, lors de la dernière étape avant l'examen, ils s'entraînent à présenter sans support, leur projet à la proviseure, puis à certains partenaires extérieurs, afin d'obtenir des aides financières, en s'efforçant de réinvestir tout le travail effectué auparavant sur les compétences verbales et posturales.

#### En co-intervention, l'oral fait le lien

Pendant la co-intervention, également, l'oral fait partie des compétences transversales que nous pouvons travailler car elles font souvent le lien entre le programme de l'enseignement général et les référentiels d'activités professionnelles. Par exemple, la capacité à communiquer en interne ou avec des clients fait justement partie du référentiel du bac pro MELEC<sup>138</sup>. Par ailleurs, en co-intervention, le binôme constitué par le professeur de l'enseignement général et le collègue de l'enseignement professionnel peut effectuer une évaluation plus précise des performances orales individuelles. Lors de ces séances, tout en observant leur expression orale, je joue régulièrement le rôle de la cliente tandis que les élèves doivent m'expliquer ce qu'ils réalisent, me proposer plusieurs solutions et répondre clairement à toutes mes questions. Pendant ce temps, le professeur de l'enseignement professionnel observe et évalue la qualité de l'argumentation technique.

### Consolider les compétences orales lors des heures disciplinaires

#### Les prestations orales en français, histoire, géographie, EMC

Lors des heures disciplinaires de français, je propose régulièrement à mes élèves, des exercices comme le compte-rendu de lecture. Il s'agit parfois d'un extrait que nous allons étudier et qu'un élève doit nous présenter. En seconde, les élèves ont une œuvre à lire, qu'ils choisissent dans une sélection proposée et présentée par la professeure documentaliste. Lorsqu'ils ont fini de la lire, ils enregistrent un commentaire qu'ils nous envoient en audio. En histoire-géographie ou en EMC, les prestations orales des élèves consistent plus souvent en une présentation de diaporama à l'issue d'une recherche documentaire. Par exemple, mes élèves de terminale professionnelle MELEC ont fait cette année une étude de documents sur la Guerre froide. Chaque groupe avait son propre sujet et devait enregistrer une courte présentation à partir de laquelle les autres devaient compléter une carte mentale.

<sup>137</sup> Voir l'article de Françoise TABTAB-GERBINO, « *Projet culturel et travail sur l'expression orale en classe de CAP* » dans ce numéro 52 d'interlignes.

<sup>138</sup> Notamment les compétences T 5-2 : « échanger sur le déroulement des opérations, expliquer le fonctionnement de l'installation à l'interne et à l'externe ». T 5-3 : « conseiller le client, lui proposer une prestation complémentaire, une modification ou une amélioration ».

Comme nous avons emprunté cette année un matériel de webradio auprès de la DANE<sup>139</sup>, ce travail a donné lieu également à une émission de radio faite entièrement par les élèves. Après la phase de recherche documentaire et la rédaction de leur présentation à l'écrit, un groupe a géré l'enregistrement en parfaite autonomie pendant que je travaillais avec les autres élèves. Chacun a pu s'entraîner et faire deux essais avant l'enregistrement définitif. Les élèves ont pris beaucoup de plaisir à s'enregistrer, à s'écouter, se corriger et se réenregistrer. Les cartes mentales complétées par les élèves qui écoutaient, sont un bon indicateur de la qualité des présentations proposées.

### Les activités orales ritualisées

Les activités orales les plus simples sont parfois les plus efficaces car si on a l'ambition d'améliorer véritablement l'expression orale de tous les élèves, les mises en situation individuelles doivent être fréquentes. Il est possible par exemple de mettre en place des activités ritualisées comme la courte synthèse orale, réalisée par un élève, en début de chaque séance. Dans ce cas, au-delà de ses compétences orales, l'élève travaille aussi l'attention et la mémorisation<sup>140</sup>. D'ailleurs, une petite synthèse, même imparfaite, réalisée par un élève est plus efficace pédagogiquement que la parfaite trace écrite proposée par le professeur.

### Les activités de lecture

Je propose également à mes élèves des enregistrements de lecture de texte mais aussi d'explication d'un document, en travail à la maison. Concernant la lecture, il s'agit d'extraits de romans, de poèmes ou de textes de théâtre. Il leur faut alors travailler la diction, le rythme, jouer sur les silences et varier l'intonation pour mieux transmettre l'émotion. Grâce à ce travail de lecture à voix haute, les élèves comprennent mieux l'intérêt et l'importance de la ponctuation. Les élèves font de nombreux essais puisque c'est un travail à faire à la maison et ils prennent conscience que l'entraînement est nécessaire et bénéfique à l'amélioration de leur prestation. Pour mener à bien ces activités, je propose à mes classes d'utiliser l'application *Pearltrees*, téléchargeable gratuitement ou accessible depuis l'environnement numérique de travail MonLycee.net, mis en place par la région Ile-de-France. Les élèves peuvent ainsi s'enregistrer directement depuis un téléphone et partager leur enregistrement sur l'application que j'utilise ensuite pour écouter tous les fichiers audio enregistrés individuellement. L'avantage de cette application, c'est que les professeurs et les élèves n'ont pas besoin de se préoccuper du type de fichier car tous les formats sont acceptés et la taille ne pose pas de problème. De plus, elle permet de lire et de conserver tous les enregistrements à un seul endroit. L'application *Pearltrees* est aussi utilisable et téléchargeable en dehors de l'ENT<sup>141</sup>.

### Coaching par la vidéo, personnalisé

Enfin, j'organise une fois par an et pour chacun de mes élèves, un oral filmé sans support, que je ne montre ensuite qu'au lycéen concerné<sup>142</sup>. Se voir est extrêmement déstabilisant mais aussi très constructif<sup>143</sup>. Pour finir, le retour des élèves est positif puisqu'ils reconnaissent que ce coaching par la vidéo personnalisé leur permet d'être moins stressés au moment où ils doivent prendre la parole en public. En effet, à l'issue de ces séances individualisées, leurs problèmes de posture ou de gestes parasites disparaissent. Et leurs voix sont de plus en plus affirmées, le ton plus adapté. Ces exercices ont aussi un effet bénéfique sur les interventions en classe car les élèves réfléchissent davantage à la formulation de leurs propos. Tous ces travaux

<sup>139</sup> Délégation Académique au Numérique Éducatif.

<sup>140</sup> Sur l'attention et la mémorisation, consulter : LACHAUX Jean-Philippe « *Les petites bulles de l'attention* », Odile Jacob, 2016. – BOUIN Nicole, « *Enseigner : apports des sciences cognitives* », Réseau Canopé, 2018. – ZAKHARTCHOUK Jean-Michel, « *Apprendre à apprendre* », Réseau Canopé, 2019. – Voir également : « *Cahiers pédagogiques* » du CRAPS ou encore le stage PAF de A. DI MARTINO.

<sup>141</sup> Voir l'article de Pascaline PREKESZTICS, « *Lire à voix haute en CAP* » dans ce numéro 52 d'interlignes.

<sup>142</sup> Le droit à l'image ne concerne que les documents diffusés. Par conséquent, un élève et sa famille ne peuvent s'opposer à un enregistrement fait dans le cadre pédagogique si l'enseignant ne montre les images qu'au seul élève concerné.

<sup>143</sup> Je conseille d'ailleurs à tous les professeurs de se faire filmer en cours au moins une fois. L'analyse de cet enregistrement permet de prendre du recul sur sa propre pratique, de corriger sa posture ou certains tics de langage et de faire des progrès considérables. Consulter le rapport de Cyrille GAUDIN, Simon FLAUDIN sur « *la vidéoformation dans tous ses états* », p. 25-26.

se font avec des groupes de 12 à 24 élèves. La pratique est certes plus confortable à 12 mais elle est tout à fait réalisable à 24 lorsque les élèves et leur enseignant ont déjà pratiqué. En planifiant de manière concertée le travail sur les compétences orales au sein d'une équipe pédagogique, un oral peut être organisé par trimestre pour chaque élève. Leurs progrès sont alors beaucoup plus rapides.

### **Vers l'aisance orale**

Quand nos élèves débutent leur scolarité au lycée professionnel, nous constatons souvent leurs difficultés langagières et le véritable handicap que cela pourrait constituer pour leur avenir. Nous vivons en effet aujourd'hui dans un monde fortement oralisé où l'aisance orale est indispensable pour mener à bien nos échanges professionnels comme nos démarches personnelles. Aussi notre mission est de proposer à nos élèves une formation complète qui accorde autant d'attention aux compétences transversales et notamment aux fondamentaux de l'expression orale qu'aux compétences écrites, disciplinaires et professionnelles. Or, nous avons vu qu'avec une pratique régulière, les élèves peuvent progresser rapidement à l'oral. Certains même se révèlent dans ce domaine parce qu'ils n'ont plus la barrière de l'écrit. Ils sont alors en réussite et cela leur permet de gagner en confiance et en motivation, y compris pour le travail écrit.

### **En conclusion**

Cependant, pour enseigner l'oral efficacement, il est nécessaire d'être soi-même formé. Si j'ai pu intégrer dans ma pratique pédagogique de plus en plus de séances où l'oral est un véritable enjeu d'apprentissage, c'est parce que j'ai eu la chance d'être moi-même initiée par un professionnel de l'art oratoire. Si la formation des enseignants dans ce domaine a progressé ces dernières années, il reste toutefois à amplifier et systématiser les dispositifs existants pour toucher tous les professeurs de toutes les disciplines.

D'autre part, il est important de réfléchir à une gestion de l'enseignement de l'oral au niveau de chaque établissement, en demandant aux personnels de direction de programmer un conseil pédagogique exclusivement consacré à l'élaboration d'un « plan global oral pluridisciplinaire » en interne et à une réflexion collective sur la progressivité des apprentissages.

Enfin, lorsque tous les enseignants d'une équipe pédagogique se concertent et participent à l'apprentissage des compétences orales, les résultats sont encore plus probants. Par exemple, si une prestation orale est proposée à chaque élève au moins une fois par an par les professeurs de chaque discipline, il est alors possible de multiplier les entraînements tout au long du cycle du CAP ou du baccalauréat professionnel et de faire progresser ainsi tous les élèves.

Séverine LOGEREAU

Professeure et formatrice de lettres-histoire-géographie

Lycée Auguste Escoffier, Éragny sur Oise

Académie de Versailles

Annexe 1 – Grille d'évaluation													
Présentation orale d'un diaporama sur les régions													
Voix					Posture			Support de présentation				Total	NOM
Ton	Volume	Articulation	Silence	Débit	Regard	Gestes parasites	Attitude	Qualité	Lexique	Pas de lecture	Complet		
2	1	1	2	1	1	1	1	2	3	2	3	20	
Grille construite en co-intervention pour une première évaluation, elle est donc très simplifiée et adaptée à l'activité.													

## Bibliographie et sitographie

- BLANCHARD-LAVILLE Claudine, « *De la co-disciplinarité en sciences de l'éducation* », Revue française de pédagogie, n° 132, 2000, pages 55-66.
- CHARLOT Bernard, FIGEAT Madeleine, « *Histoire de la formation des ouvriers : 1789-1984* », Éditions Minerve, Paris, 1985 (Épuisé).
- DELAY Cyril, « *Faire du grand oral un levier d'égalité des chances* ». Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale le 19 juin 2019, voir la page : <https://www.education.gouv.fr/rapport-de-cyril-delhay-sur-le-grand-oral-apprendre-tous-les-eleves-porter-leur-propre-parole-2582>
- BIJU-DUVAL Hervé, DELHAY Cyril, « *Tous orateurs ! Convaincre, négocier, s'affirmer au quotidien* », Éditions Eyrolles, Paris, 2015.
- GAUDIN Cyrille et FLAUDIN Simon, « *la vidéoformation dans tous ses états* », p. 25-28. Voir la page : [http://chaireunescoformation.enslyon.fr/IMG/pdf/etat\\_de\\_lart\\_videoformation\\_23\\_janv\\_2014.pdf](http://chaireunescoformation.enslyon.fr/IMG/pdf/etat_de_lart_videoformation_23_janv_2014.pdf)
- FRANC Anne Cécile, « *(Se) former à l'oral avec des cartes. Le jeu de l'oral* » Voir la page : <http://acver.fr/jeu2l-oral>
- GAGNON Roxane et DOLZ Joachim, « *Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ?* » Le français aujourd'hui, vol. 195, n° 4, 2016, pp. 63-76.
- Ressources pédagogiques pour la maternelle avec des exemples amusants de glossotrophisme ou casse-langue, fourche-langue, trompe-oreille comme « les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches ou archisèches ? ». [https://dessinemoiunehistoire.net/virelangues-francais-maternelle/#google\\_vignette](https://dessinemoiunehistoire.net/virelangues-francais-maternelle/#google_vignette)



Platon et Aristote discutant.

Panneau en marbre, façade nord du campanile de Florence.

Source : [Rhétorique — Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Rh%C3%A9torique)

# Quand l'oral questionne le territoire et les ségrégations spatiales

Cet article présente une expérience de recherche collaborative (Anadon, 2007<sup>144</sup>, Coenen, 2001<sup>145</sup>, Pelt et Poncelet, 2011)<sup>146</sup> avec des enseignantes de deux lycées professionnels dans l'Essonne. Nous présenterons l'expérimentation menée dans l'un de ces lycées, localisé dans une commune en prise avec les ancrages de populations désignées comme « Gens du Voyage », autour d'une sortie de terrain aux abords de l'établissement. Les filières concernées du lycée des métiers Ampère de Morsang-sur-Orge sont MELEC et SN<sup>147</sup>. La recherche se déroule sur deux années scolaires avec des classes différentes d'une année sur l'autre.

La pratique de l'oral, encouragée dans les programmes de la voie professionnelle de 2019, est au cœur de ce dispositif s'inscrivant dans le cadre d'un cours de géographie visant à questionner les représentations associées aux « Voyageurs ». Cependant, les « Voyageurs » ne sont pas un objet scolaire explicité dans nos programmes de géographie. Nous avons donc sollicité la thématique de l'aménagement des territoires et de l'urbanisation pour amener cet objet aux enjeux politiques, éducatifs, géographiques et surtout citoyens. Cette population fait l'objet de stéréotypes séculaires, d'une politique spécifique qui l'assigne à des territoires ségrégués. Les enjeux de la question sont alors géographiques.

## Oral et recherche collaborative en géographie Les statuts de l'oral dans cette expérience

Tableau 1 : Les différents statuts de l'oral « objet d'apprentissage »

Oral pour l'étude du terrain (2)	Oral pour recueillir les représentations ( 1 )	Oral comme vecteur d'apprentissage (3)
Pratique de l'oral en interaction avec les enseignants, avec les personnes rencontrées dans le cadre de la sortie de terrain	Facilitateur de la prise de parole de l'élève souvent en difficulté dans cet exercice.	Formaliser à l'oral permet de mieux organiser ses idées et donc mieux apprendre

Les questions posées au préalable de cette expérience sont les suivantes :

- Quelles représentations les élèves avaient-ils de leur territoire de proximité ?  
Quels savoirs avaient-ils sur les « Voyageurs » ? Qu'ont-ils appris grâce à la sortie de

<sup>144</sup> ANADON Marta (2007) retrace les fondements de la recherche-action dans la philosophie de l'expérience de John Dewey (un des penseurs de cette démarche), qui suggère que l'acteur social apprend en faisant.

<sup>145</sup> « Le chercheur est le plus à même d'analyser les comportements individuels », COENEN, 2001.

<sup>146</sup> PELT Véronique, PONCELET Déborah, « Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation », Revue suisse des sciences de l'éducation, 33 (3), 2011, pp. 495-510.

<sup>147</sup> MELEC : Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés et SN : Systèmes Numériques.

terrain ? L'oral a-t-il été un facilitateur de compréhension des enjeux géographiques ? Quelles compétences orales ont pu être développées dans ce projet ?

- De nouvelles questions sont apparues tout au long de ces deux années d'expérimentation.

Avant de vous plonger dans la lecture des détails de cette expérience nous signalons que le texte suivant est une production hybride et collective, pensée comme le reflet de notre engagement sur le sujet ; vous y trouverez des éléments écrits à la fois par les enseignantes parties prenantes et par les élèves. Nous avons aussi voulu retranscrire la parole des personnes concernées : deux habitantes du terrain locatif assigné aux « Voyageurs » qui ont accepté très généreusement de rencontrer les élèves du lycée.

## Déroulement de la recherche

### Expériences de terrain et projet de recherche collaborative

Cette recherche s'étend sur deux années, ce dont rend compte le tableau suivant. Il présente les profils des élèves associés à cette expérience. Ce sont des classes différentes d'une année sur l'autre.

Tableau 2 : le déroulement des expériences

Déroulement des expériences au Lycée Professionnel Ampère	
Année 1 : une classe terminale Baccalauréat Professionnel	Année 2 : deux classes de 1ère Baccalauréat Professionnel
Recherche exploratoire autour d'une sortie de terrain sur le territoire de proximité des élèves. Élèves de la filière Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés (sortie libre) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classement des relevés de terrain</li> <li>- Production d'un diaporama</li> <li>- Échanges oraux avec les enseignants</li> </ul>	Un groupe composé d'élèves de MELEC et de la filière SN. Élaboration d'un guide d'interview (Sortie de terrain et rencontre de voyageuses) <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analyse d'un corpus documentaire</li> <li>- Élaboration d'un croquis d'une « aire d'accueil idéale »</li> </ul>

### Une géographie par l'expérience en prise avec les enjeux actuels

Les scénarii de cours ont été élaborés en lien avec les travaux du groupe *Pensée spatiale*, groupe de géographes chercheurs (IREM, Université de Paris) qui propose une approche de la géographie par l'expérience comme levier de construction de savoirs des élèves (Leininger-Frézal<sup>148</sup>, 2019).

Un scénario de cours s'articule donc autour de 4 phases :

- immersion : l'élève est confronté à des pratiques spatiales et les formalise, c'est de la « géographie spontanée »
- investigation : les élèves questionnent, mettent en dialogue ces pratiques (travail de groupe, cours dialogué, étape en interaction)
- institutionnalisation : les concepts et les savoirs géographiques sont précisés et construits
- mise en œuvre ou expérimentation active.

On peut aussi citer les travaux de John Dewey<sup>149</sup> sur le lien entre l'expérience et

<sup>148</sup> LEININGER-FREZAL Caroline, dans son habilitation à diriger des recherches, elle définit « la géographie expérientielle comme une démarche basée sur l'expérience qui permet aux élèves de mener un raisonnement géographique en questionnant les pratiques spatiales et de les relire au regard des savoirs et connaissances acquis en classe en vue de développer une capacité à agir dans et sur l'espace. La finalité de la démarche est citoyenne ».

<sup>149</sup> DEWEY J., « *Démocratie et éducation* », suivi de « *Expérience et Éducation* », Armand Colin, 2018.

l'éducation. Face à une société qui devient de plus en plus complexe, il constate que l'écart se creuse entre les savoirs transmis par la société, et par l'École. Il s'agit donc de les articuler puisqu'ils contribuent tous deux à la formation des citoyens. De plus, pour apprendre, les enfants doivent être confrontés à des situations d'enseignement en prise avec la réalité, en lien avec un problème réel. La géographie expérientielle entre en écho avec la théorie de Dewey. En effet, les savoirs issus de cette expérience sont articulés avec les savoirs scolaires à travers l'expérience concrète des élèves<sup>150</sup>. Le but du dispositif didactique est de faire comprendre aux élèves que les alentours du lycée sont aussi le lieu d'ancrage de familles de « Voyageurs » et de faire travailler l'oral, notamment en lien avec les méthodes de recueil de données sur le terrain comme l'interview. Il s'agit également d'opérer un questionnement critique sur le monde. La sortie de terrain s'inscrit dans l'approche expérientielle.

Les « Voyageurs<sup>151</sup> » ne sont pas présents dans les programmes du lycée et ne sont donc pas une thématique ou partie de thématique à envisager en classe. Pour le lycée Ampère, ils sont les voisins de l'établissement scolaire, puisqu'un terrain assigné à des familles résidant en caravane<sup>152</sup> est localisé en face. Il nous semblait alors intéressant, pour l'étude du thème au programme de 1<sup>ère</sup> « *La recomposition du territoire urbain en France : métropolisation et périurbanisation* » de nous appuyer sur une situation locale et vive pour travailler en géographie.

En effet, une grande majorité des aires d'accueil sont situées dans les espaces de relégation des grandes métropoles. Dans la perspective d'aborder avec les élèves la méthode d'enquête de terrain pendant la sortie, nous avons organisé leur travail en différentes phases.

L'oral a été à la fois objet d'apprentissage (on apprend à s'exprimer peu à peu et à entrer en interaction avec des personnes en utilisant le vocabulaire de la géographie par exemple) mais également un vecteur d'apprentissage dans une situation de communication particulière : l'interview. Il a permis de formuler et d'organiser la pensée. Cet oral a contribué à l'organisation des idées pour les formuler clairement et donc raisonner et apprendre.

## La sortie de terrain : l'oral dans tous ses états

Les contenus scolaires dans la voie professionnelle sont fondés sur la polyvalence des enseignants si bien que lorsque l'on pratique la géographie, on pratique aussi de l'EMC et du français. Lorsqu'on pratique l'oral en géographie, on travaille l'oral pour l'ensemble des disciplines car il s'agit d'une compétence transversale.

De plus, les élèves en fin de cycle de baccalauréat professionnel ont, en cas d'échec aux épreuves du premier tour, la possibilité, sous certaines conditions, de présenter les épreuves orales de contrôle. Il est donc plus que nécessaire de préparer les élèves à ce type d'épreuve.

## Une expérience en année 1 : de l'oral informel à l'oral scriptural

- Les expériences se sont déroulées sur le temps long, à savoir deux années scolaires. La première expérience que l'on nommera ici « année 1 » consistait à faire arpenter les abords du lycée par les élèves dans le cadre d'une sortie libre. Les élèves avaient collecté des relevés qui permettaient par la suite, en classe, de présenter oralement le territoire. Cette expérimentation a fait l'objet d'un article du numéro 50 de la revue *Interlignes*<sup>153</sup>. Les élèves sont partis explorer le territoire de proximité de leur établissement scolaire. Ils ont fait quelques photos, sont entrés en

<sup>150</sup> Caroline Leininger-Frézal, s'intéresse au renouvellement et à l'apprentissage de la géographie au secondaire et à l'université, par des pratiques de géographie expérientielle référées autant à la pédagogie expérientielle (Kolb, 1984) et aux pratiques d'enquête inspirées de Dewey (Dewey, 1938) qu'aux approches contemporaines du « terrain » dans les géographies anglo-saxonne et française (Calberac, 2010).

<sup>151</sup> Ou « Gens du Voyage », vocable relevant d'une catégorie administrative en France désignant les populations ayant un mode de vie mobile. Nous choisissons ici d'employer un autonome, qui fait référence à la façon dont les personnes concernées s'auto-identifient.

<sup>152</sup> La loi ALUR de 2014 parle ainsi d'habitat mobile. Nous pouvons ajouter que la mention « terrain locatif » ou « terrain assigné » aux Voyageurs a été retenue car celui-ci ne figure pas dans la catégorie aire d'accueil du Schéma départemental des Gens du Voyage. Pour autant, il fait l'objet d'un projet de réaménagement depuis 2014, encore non achevé à ce jour.

<sup>153</sup> « *Pratique collaborative et numérique en géographie* », disponible en cliquant sur le lien suivant [https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes\\_50.pdf](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/interlignes_50.pdf)

contact avec des promeneurs pour les interroger sur leur vie dans ce quartier. Après la collecte des données, les élèves devaient présenter, par groupe, sous forme de diaporama et à l'oral le résultat de leur exploration. Ici l'oral a été informel pour la partie exploration, dans le sens où il n'était pas préparé. Les élèves avaient un objectif mais pas de consignes précises. Aucune des enseignantes ne leur avait dit où regarder, l'hypothèse étant qu'ils verraient d'eux-mêmes le terrain assigné aux « Voyageurs ». Ils pouvaient échanger avec les habitants du quartier au cours de leur déplacement près de l'établissement. Ils n'en avaient pas l'obligation. Le relevé s'est essentiellement fondé sur leur observation.

- De retour en classe, les élèves ont construit un outil pour accompagner leur oral sous forme de diaporama de présentation de leurs observations. Les élèves confondent facilité de prendre la parole (liée pour certains à leur caractère et leur envie d'aller discuter avec les personnes) avec de réelles compétences. En effet, certains d'entre eux ont des facilités pour s'exprimer mais cela n'est pas toujours dans les règles car ils ne maîtrisent pas les codes de l'oral. Des photos, des titres, des légendes devaient être intégrés dans le diaporama pour enrichir l'explication de leur trajet et présenter leur recueil d'informations. Les élèves ont travaillé en groupe et ont échangé pour décider des informations à conserver pour leur oral.

Voici un extrait de leur présentation orale qui caractérise le quartier arpenté. Les propos suivants sont retranscrits à l'issue des questions posées par l'enseignante.

« Dans ce quartier il y a très peu de pavillons, donc je dirais que nous sommes dans un quartier de type HLM, où les gens n'ont pas spécialement beaucoup de moyens. » (sic)

Puis après leur avoir montré l'espace dévolu aux « Voyageurs » – nous pouvons voir le terrain depuis la fenêtre de la salle de classe – les élèves ont commenté.

« Après ce que je sais des gens du Voyage, je dirais qu'ils ont aussi très peu de moyens. Au moins dans notre quartier ils sont tranquilles, que dans un lieu où l'on se permettrait de les critiquer. Les gens de Beauséjour (quartier pavillonnaire à côté du lycée professionnel) s'étaient déjà plaints que l'ancien site du lycée soit dans leur quartier, alors les Gens du Voyage... ».(sic)

L'exercice a permis de travailler un des outils de la géographie qui est l'observation des espaces à travers l'étude du terrain. Il a permis également un travail sur un « écrit oralisé ». En effet, le diaporama comprend de l'écrit relatif à une activité orale, il permet d'appuyer les propos des élèves, de les illustrer. Les mots, expressions, phrases, légendes présents sur cet outil constituent un fil directeur pour la présentation orale. Cette présentation orale permet de favoriser la compréhension des enjeux de l'organisation des espaces autour de l'établissement. Cette construction de diaporama demande aux élèves de formuler clairement leurs observations et donc d'utiliser les outils du raisonnement géographique notamment sur les enjeux de la construction des territoires.

- Pendant cette première expérience, les élèves ont pu rencontrer des personnes habitant sur le terrain désigné mais ceci a été le fait du hasard. Aussi cet élément a-t-il été marquant pour un groupe qui a focalisé sa présentation sur le quartier certes, mais également sur le témoignage d'une habitante. La sortie de terrain permet aux élèves d'aborder la géographie différemment. De plus, la proximité du terrain locatif est une chance pour aborder cette thématique. Les élèves ont pu découvrir un espace qu'ils ne connaissaient pas et auquel ils n'avaient pas prêté attention.

## Les « Voyageurs » en Géographie, « c'est un vrai sujet ! » : de l'oral à l'engagement sur l'espace

Après la sortie de terrain en année 1, les élèves ont présenté à l'oral les photos et autres relevés de terrains qu'ils avaient compilés. Ils ont pu également s'exprimer sur cet espace particulier qu'est le terrain locatif où habitent les « Voyageurs ». C'est ce dont il est question ci-dessous dans cet extrait de la présentation orale des élèves. « A » désigne l'enseignante et « E », les élèves qui se relaient dans leurs propos.

### Présentation orale des résultats après la sortie sur le terrain<sup>154</sup>

Voici un extrait d'une présentation orale des élèves après une sortie de terrain libre en Géographie (Année 1, 2019)

#### Extraits des échanges entre les élèves et les enseignantes

« ...E 3 - Il y a aussi le truc des Gitans là, des « Voyageurs ».

**A - Alors pourquoi est-ce que cet espace peut m'intéresser ?**

E 4 - Ils ont fait un espace, là, je ne sais pas comment ça s'appelle, ... ils ont fait un accueil pour les « Voyageurs ».

E 5 - Pour les personnes du Voyage.

E 4 - Et le fait qu'il y ait cet accueil-là, c'est la preuve que Morsang c'est une ville ouverte quoi.

**A - D'accord. Est-ce que vous avez des idées pour transformer un petit peu cette aire d'accueil pour que ça soit mieux pour les habitants qui y vivent ?**

E 6 - Déjà il faudrait faire un petit bâtiment, à la place des caravanes et des mobil-homes, on construit un petit bâtiment avec plus de chambres.

E 3 - Une pancarte.

**A - Qu'est-ce que tu mettrais sur la pancarte ?**

E 3 - Bah genre « espace pour gens du voyage », parce que là c'est pas indiqué. Personne ne le sait.

E 4 - Moi j'aurais mis de la végétation, parce que c'est trop glauque. En fait c'est triste, il n'y a que du béton !

E 6 - Ouais. Une aire d'accueil à côté d'un cimetière, c'est pas bien !

E 4 - Soit une aire d'accueil avec une aire de jeu et encore de la végétation [...] parce que là c'est trop bitume..... » (sic)

L'oral pour approcher le territoire nous a paru alors un domaine à s'approprier. Plus qu'une pratique d'oral informel, l'année 2 est marquée par un travail sur les différentes facettes de l'oral. C'est ce dont il est question dans le paragraphe suivant.

### L'oral, un outil d'initiation aux méthodes d'enquêtes de terrain, année 2

La deuxième année d'expérimentation, forte de la précédente expérience, a été organisée différemment car il avait été constaté qu'il fallait vraiment préparer les interventions orales avec les élèves. Il était également nécessaire de préciser les consignes et les activités obligatoires proposées aux élèves lors de cette nouvelle sortie de terrain.

#### De l'élaboration du guide d'interview à l'oral encadré

Les élèves des deux nouvelles classes ont donc préparé un guide d'interview, une forme d'enquête à destination des deux habitantes du terrain des « Voyageurs<sup>155</sup> » sollicitées par une des deux enseignantes :

<sup>154</sup> Voir annexe 1 : guide d'interview pour la sortie sur le terrain.

<sup>155</sup> Guide d'interview conçu par les élèves, voir annexe 1.

- dans un premier temps, toutes les questions qu'ils se posaient ont été notées au tableau,
- un deuxième travail a consisté à les classer par thématique,
- une troisième étape a consisté à reformuler certaines questions à l'écrit, toujours au tableau, pour améliorer la qualité de l'expression et la clarté de la demande. L'objectif de cette rencontre est de découvrir ce territoire particulier, appréhender le mode d'habitat en caravane ainsi que l'organisation de cet espace de vie dans la ville. Le lien avec le thème au programme est alors évident : il s'agit de faire comprendre aux élèves les enjeux d'aménagement dans les espaces urbains. En effet, la commune de Morsang-sur-Orge est un espace polarisé par la métropole parisienne. Les enjeux d'accessibilité aux transports et d'offres de logement sont visibles dans la ville où plusieurs panneaux de construction de logements neufs sont installés.

L'étape d'élaboration du guide d'interview a pour but principal de cadrer l'échange oral entre les élèves et les deux personnes qui ont accepté de nous rencontrer.

Cette forme d'oral encadré permet de poser les questions correctement pour obtenir les réponses nécessaires à un exercice de géographie. Les élèves ont compris la nécessité de s'exprimer correctement, d'utiliser un vocabulaire commun à tous.

Ce cadrage permet également de s'assurer de la collecte des informations nécessaires à la réalisation d'un croquis : élaboration d'un croquis d'une « aire d'accueil idéale » (voir tableau 2, déroulement des expériences)

#### **D'une proposition d'aménagement de l'espace à sa présentation aux élus**

En effet, à partir des informations récoltées, les élèves ont travaillé sur une proposition d'aménagement d'un terrain idéal. Là, nous avons utilisé le terme « aire d'accueil » afin de pouvoir évoquer en étape finale les lieux assignés aux « Voyageurs », à une autre échelle que celle de la commune, qui sont référencés dans le Schéma départemental<sup>156</sup>. La phase de généralisation de cette étude a consisté à comparer les localisations d'aires d'accueil dans plusieurs communes de l'Essonne, ce qui a permis de faire émerger les réflexions des élèves dont quelques extraits sont visibles ci-dessous.

« On les traite comme des « Voyageurs », on les met au bout du monde ».

« Ils sont dans des endroits isolés, loin de tout ».

« Les endroits pour les Gens du Voyage sont souvent cachés ».

Pour réaliser leur croquis, ils ont analysé les réponses des habitantes interviewées. Ils ont dû alors classer et hiérarchiser les informations importantes selon différentes thématiques, travailler en groupe et se concerter sur la situation en :

- prenant en compte les problèmes et les conditions de vie sur le terrain ;
- proposant des solutions potentielles répondant aux besoins des personnes.

Une fois leur croquis préparé, les élèves ont dû réfléchir à leur présentation orale. Ce projet sous forme de croquis doit être présenté à un maire et à son adjoint en charge des aires d'accueil et du service technique. Chaque élève doit présenter à l'oral son travail et discuter de sa faisabilité dans la réalité avec des élus locaux.

#### **La rencontre avec les élus**

Ce temps de rencontre avec les élus s'est déroulé en deux temps :

- lors du premier, l'élève présente son projet à l' élu et son adjoint,
- le second est un temps d'échange avec les deux personnes à leur écoute.

Là encore, les élèves ont compris la nécessité de s'exprimer correctement tant au niveau de la présentation que de l'échange. Ils ont compris qu'ils devaient utiliser un langage courant pour faciliter la compréhension de chacun et développer l'échange. Ils ont d'ailleurs fait l'effort d'améliorer leur expression orale tant au niveau de la

<sup>156</sup> Schéma départemental d'accueil et d'habitat des Gens du Voyage de l'Essonne, 2019-2024, disponible en ligne : [https://www.essonne.gouv.fr/content/download/28108/218591/file/SDAGV91\\_v2019\\_04\\_09.pdf](https://www.essonne.gouv.fr/content/download/28108/218591/file/SDAGV91_v2019_04_09.pdf)

construction des phrases, du vocabulaire utilisé que de la diction, de l'intonation. Ils ont mis en pratique ce qui est travaillé en classe depuis leur entrée en seconde professionnelle.

Effectivement des séances en histoire et géographie sont consacrées à l'apprentissage des compétences orales comme la prise de parole pour présenter une situation géographique. Tout au long de l'échange les élèves ont fait preuve de capacité d'adaptation et si les premières réponses aux remarques des élus sur le croquis étaient un peu « bafouillées », trop rapides, ces défauts ont disparu progressivement.

Ce phénomène a été également constaté lors de la précédente rencontre avec les deux « Voyageuses ». En effet, la diction étant de plus en plus aisée lors des questions, les habitantes ont été de plus en plus en confiance. D'ailleurs, un des groupes a été invité à visiter un des espaces de vie, notamment une caravane. Cette visite a favorisé des questions plus spontanées.

Lors de ces échanges, le travail des enseignantes a été éventuellement de les réguler et d'accompagner les élèves si les questions n'étaient pas suffisamment précises.

La sortie de terrain a donc favorisé l'engagement des élèves dans ce projet car l'objet du travail a été incarné par des personnes et s'est inscrit dans leur espace quotidien. De plus, ils sont très sensibles aux injustices spatiales.

## L'oral : un outil de questionnement des territoires, un outil d'engagement du géographe ?

Les expériences relatées en années 1 et 2 montrent que l'oral peut avoir une utilisation différente en fonction des objectifs didactiques (voir tableau ci-dessous).

	Oral informel, non préparé	Oral en interaction	Un oral scriptural (proche de l'écrit)
Année 1	X	X	
Année 2	X	X	X

### Le renouvellement de l'oral en didactique

Les travaux en didactique de l'oral ont renouvelé l'approche de cet objet. Dans les années 1990, l'oral en sciences de l'éducation était essentiellement traité par le prisme des inégalités<sup>157</sup> (compétences langagières, entrée dans l'écrit, rapport entre culture de l'écrit et culture orale). Dans les années 2000, l'apprentissage de l'oral est lié à celui de la parole en interaction, au débat dans une perspective de formation citoyenne. On trouve donc différentes conceptions de l'oral de la part des didacticiens, ce qui peut se résumer de la manière suivante :

- soit l'oral est envisagé comme une construction des savoirs à partir de formes orales modélisées (apprendre à « bien parler »),
- soit celui-ci est défini dans la dimension cognitive : c'est-à-dire que les interactions vont construire le savoir (on communique pour apprendre des choses et apprendre à écouter, dire et traiter l'information donnée).

Ces deux dimensions ont été travaillées dans notre expérience.

### Les situations pédagogiques du travail de l'oral

Les élèves ont travaillé à l'oral pour préparer les questions de l'interview. Ils ont échangé sur leur formulation.

Auparavant l'enseignante avait présenté la méthodologie de l'interview en soulignant quatre étapes :

- 1) identifier ce que l'on veut savoir (les élèves ont répondu oralement : les conditions de vie et d'habitat des personnes) ;
- 2) lister les questions potentielles ;

<sup>157</sup> Pour plus de précisions voir : NONNON Elisabeth, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », revue Pratiques, 149-150, 2011. Disponible en texte intégral à la page : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739>

3) les classer par catégories (ici l'expérience personnelle des interviewées, les aspects administratifs, les conditions de vie, les relations avec le voisinage, les préjugés, les renseignements plus statistiques sur les interviewées) ;

4) formuler les questions de manière ouverte.

Par exemple, les élèves se sont concertés sur la formulation de questions du type « Comment vit-on sur le terrain, quelles sont les démarches... » plutôt que de proposer d'introduire les questions du type « est-ce ... » qui auraient alors débouché sur des réponses elles aussi fermées (oui/non).

Autre aspect important évoqué en travail préparatoire, l'idée que la situation nécessitait l'écoute active des enquêteurs (élèves).

En effet, il était important que les mots utilisés dans les questions soient compréhensibles et cohérents avec les attentes de l'exercice.

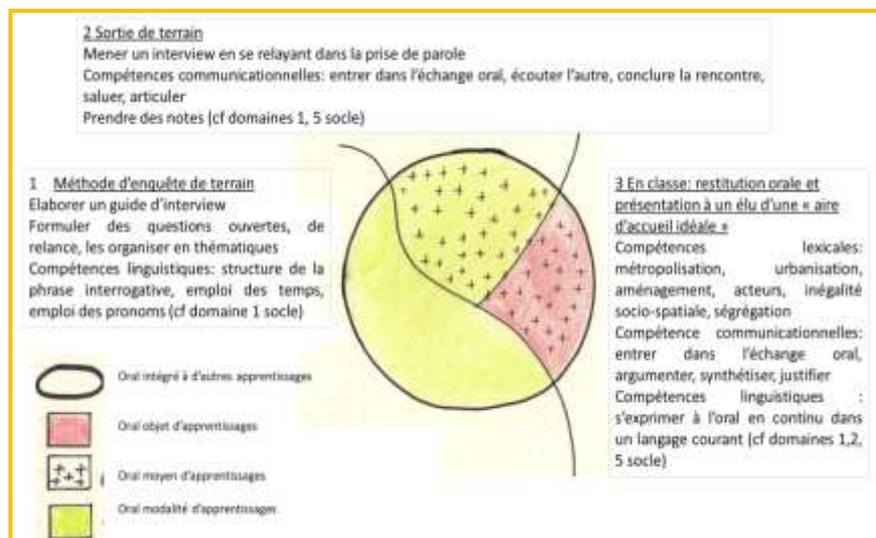
- Les élèves ont utilisé l'oral pour communiquer au moment de la rencontre avec les deux habitantes. Les questions préparées leur ont permis de se sentir en confiance et ils ont réussi à formuler de nouvelles questions en fonction des réponses des deux personnes. L'oral a été également sollicité lors des interactions avec les enseignantes, ils ont pu étayer leurs discours en fonction des questions posées.

- La tâche finale s'est encore déroulée à l'oral, lorsque les élèves ont présenté au maire et à son adjoint leur projet d'aménagement d'une aire d'accueil. Ils ont dû argumenter pour défendre les installations prévues, les éventuels coûts, ils ont dû expliquer le cheminement de leur pensée pour les aménagements de cet espace. Ce travail a été préparé dans la mesure où pendant la réalisation des croquis, l'étayage de l'enseignante a consisté à circuler entre les élèves, leur demander de présenter ce qui avait été prévu, à réajuster si besoin, quitte à faire un entraînement à la présentation de leur travail. Travailler l'oral permet enfin de diminuer les inégalités d'apprentissage entre nos élèves, en effaçant la différence entre ceux qui arrivent à l'école en maîtrisant les codes de l'oral dans des situations solaires ou professionnelles et ceux qui ne les possèdent pas totalement encore.

L'oral est extrêmement important dans cette étape, il est une preuve que l'élève a bien compris ce dont il parle, qu'il maîtrise le vocabulaire et les concepts. La fluidité des échanges en est également une preuve, ce qui est clairement pensé, est clairement énoncé. Travailler l'oral permet également de s'engager et d'engager la réflexion de manière plus poussée sur un sujet faisant écho dans la société et pour lequel le lien avec l'EMC – thème « Égaux et fraternels » – est évident.

De plus, les différents « versants » de l'oral ont été travaillés pendant cette expérience, ce dont rend compte le schéma ci-dessous. Les compétences lexicales, communicationnelles et argumentatives liées à la pratique de l'oral ont été intégrées dans ce schéma.

### Les différents versants de l'oral dans cette expérience d'enquête de terrain



(lire compétences communicationnelles dans la légende du schéma)

En somme, les élèves sont amenés à acquérir, par la procédure d'enquête, les compétences liées à la pratique de l'oral. L'enjeu de celles-ci est institutionnel eu égard aux programmes et aux compétences du domaine 1 du socle « des langages pour penser et pour communiquer ».

## Questionner le territoire : les enjeux d'un recueil de paroles sur le terrain

L'année 2 a donc été l'occasion pour les élèves de baccalauréat professionnel de rencontrer deux personnes habitant sur un terrain assigné aux « Voyageurs ».

### Sur le terrain, la rencontre avec les « Voyageuses » : des habitantes

En lien avec le guide d'interview<sup>158</sup>, les questions de localisation du terrain, de vie quotidienne, de relations de voisinage et de démarches administratives ont été posées.

Il s'agissait pour les élèves de comprendre le point de vue d'un acteur et ainsi par une expérience concrète du territoire mettre à distance les préjugés dont sont victimes les « Voyageurs ».

- La première personne rencontrée fait état de relations de voisinage – entre les riverains du square derrière le lycée, les lycéens et les « Voyageurs » – qui n'ont pas toujours été apaisées.

L'extrait suivant est la réponse d'une des habitantes du terrain désigné à la question « Est-ce que dans l'ensemble... pensez-vous que les habitants du quartier soient de bons voisins ? » (sic)

*« Non, ce ne sont pas de bons voisins. Une nuit, j'ai entendu un grand bruit, il y a des personnes qui ont jeté des objets par-dessus le mur du terrain, des ordures, j'ai même retrouvé une poussette ! Et au début, il y avait des jeunes qui faisaient du bruit, qui mettaient la musique devant le lycée, tard la nuit. Il a fallu que la gardienne du lycée gueule, et puis nous on la connaît donc ça va. Là, les objets, c'est arrivé une fois. Mon gendre [...] l'a dit et c'est bon ». (sic)*

Cet exemple montre qu'il est arrivé que les élèves reformulent à l'oral les questions écrites du guide d'interview : la phrase interrogative produite à l'oral porte alors la trace du télescopage de deux constructions. Dans la mesure où ils se relayaient pour questionner les habitantes, s'exprimer à l'oral face à une personne que l'on rencontre pour la première fois en se partageant les prises de parole entre pairs a pu être moins stressant.

Ce stress a été ressenti des deux côtés. En effet la première habitante que nous avons rencontrée est peu à peu sortie de sa réserve : la situation d'interview est définitivement une rencontre, par la parole, on apprend de l'autre et on se dévoile au fur et à mesure.

Les « Voyageurs » rencontrent les mêmes problèmes de relation au voisinage que n'importe quel habitant d'un territoire. C'est à ce point que nous souhaitons arriver ainsi qu'à faire se questionner les élèves sur les injustices spatiales.

- La seconde personne rencontrée sur le terrain assigné aux « Voyageurs » à Morsang-sur-Orge s'est exprimée au sujet des conditions de vie. Elle estime vivre décevantement. Mais elle déplore que le terrain ne soit pas entretenu et qu'un projet d'habitat adapté soit toujours en cours depuis 2014 !

Elle estime que les habitants du terrain sont « parkés », que les espaces sont saturés et qu'il y a un manque de stationnement.

Elle renseigne les élèves sur les démarches à effectuer, le loyer, les taxes des ordures ménagères, les impôts sur le revenu et l'électricité.

<sup>158</sup> Voir les questions posées par les élèves en annexe 1

À leur retour en classe, après les interviews, les élèves ont résumé les propos des habitantes, ils ont pu mettre à distance ce qu'ils croyaient savoir sur les conditions de vie des « Voyageurs » habitant en face du lycée et rompre avec le stéréotype selon lequel « les gens du voyage ne paieraient pas d'impôts ni de loyer ».

### Quels savoirs géographiques ?

#### Lorsque les mots nous manquent, quels apprentissages pour lever les difficultés des élèves ? Cartographe n'est-ce pas dire ?

S'exprimer à l'oral peut être un parcours du combattant pour certains de nos élèves. Il peut être complexe de formuler ses idées, sa pensée. Les obstacles sont nombreux et divers : difficultés de verbaliser, stress de prendre la parole face à des inconnus, trouver les mots justes pour expliquer le projet, problème du lexique, peur de dire des bêtises...

- Certains points du projet sont difficiles à exprimer sans utiliser un support. Préparer une carte, un croquis est un moyen de surmonter certains de ces obstacles. La présentation orale a été tout d'abord mieux structurée et mieux illustrée par ce croquis. L'utilisation du support a permis des retours sur la présentation par les différents protagonistes de l'échange. Pour représenter, il est nécessaire de maîtriser un minimum le lexique donc de l'acquérir, ce qui est un atout supplémentaire pour l'argumentation.

- En ce sens, le langage de la géographie et ses outils ont été travaillés. Les termes employés par les élèves montrent un souci de caractériser précisément les choses. Par exemple, plusieurs questions se sont orientées sur la différence entre les terrains locatifs et les aires d'accueil. Aussi les termes de mobilité, de réseaux de transports, d'aménagement, et de métropole ont pu être réinvestis au regard de cette expérience.

- Nous avons remarqué que les élèves étaient plus à l'aise grâce à leur croquis, lors de la présentation orale avec le maire, pour développer leur argumentation face aux questions de l' élu et de son adjoint technique. Effectivement, lors de ces échanges, l' élu a souvent demandé les raisons relatives à ces choix d'aménagements. Les élèves ont dû développer leur argumentation en donnant des exemples, en expliquant les critères qu'ils avaient voulu respecter au moment de la conception. Cette partie de l'échange n'a pas été préparée par les élèves mais leur projet étant clair dans leur esprit, il leur a été plus facile de défendre leurs idées. Là, encore, le support écrit a été un soutien pour leur démonstration.

Notons que cette partie de l'expérience a été l'occasion de faire un lien direct avec le thème d'EMC « Égaux et fraternels ».

### Récits d'élèves : des représentations... aux savoirs géographiques stabilisés

L'oral a été un facilitateur de compréhension des enjeux géographiques et un vecteur d'apprentissage. En toute fin d'expérience, nous avons demandé aux élèves de nous écrire ce qu'ils avaient appris afin de cerner une évolution dans les propos concernant les « Voyageurs » et le territoire du lycée. L'évolution prend différentes formes :

**Des connaissances** sur le mode de vie des « Voyageurs » et une mise à distance des stéréotypes :

- « Ce qui a changé, c'est la façon dont j'appelais et voyais les Gens du Voyage. Avant je pensais qu'ils étaient tous gitans »

- « Un Voyageur ou une Voyageuse est une personne avec une habitation mobile, mais pas toujours, il y a des sédentaires aussi » (*sic*)

**Une évolution sur les savoirs géographiques :** avec l'emploi du vocabulaire disciplinaire et/ou des explications sur les enjeux territoriaux liés à l'habitat voyageur. Voici quelques exemples :

- « J'ai appris qu'ils manquaient d'espace pour l'accueil. »
- « Je suis beaucoup plus conscient que les Voyageurs peuvent avoir besoin d'aide pour les terrains. »
- « J'ai appris que les espaces désignés étaient trop petits et isolés. »
- « J'ai appris que trouver un terrain était difficile, d'autre part le terrain (de Morsang]) est trop petit, donc ça crée une saturation. Ils sont traités comme des gens pauvres, qui ne sont pas les bienvenus »

### Des prises de positions :

- « Je propose de les soutenir car ils subissent du racisme et des discriminations. »
- « Je propose d'installer plus d'aires d'accueil car le nombre est insuffisant. »
- « Si je pouvais faire quelque chose pour les Voyageurs et les Voyageuses c'est qu'il ne faut pas les éloigner pour ne pas se sentir seuls. Être près des magasins, écoles, leur apporter de l'aide en travaillant avec des associations, communiquer avec eux, lutter contre les discriminations. » (sic)

### En conclusion

Pratiquer ainsi la géographie expérientielle, en échangeant à l'oral avec des acteurs de terrain, c'est pour les élèves l'occasion d'appréhender autrement le territoire où ils vivent et de prendre position sur des sujets d'actualité. Il s'agit donc d'une approche critique de la géographie où l'objectif est véritablement de questionner et d'analyser les différenciations socio-spatiales.

Localiser les aires d'accueil et rendre compte d'inégalités spatiales dans nos territoires participent à la formation d'élèves citoyens républicains et au travail sur les enjeux à l'œuvre dans les espaces urbains.

En effet, les élèves ont ainsi pu pousser leur réflexion et constater les inégalités spatiales. Ils ont été sensibilisés au partage parfois inégal de l'espace et se sont d'ailleurs exprimés. Ils ont pu formuler clairement leur opinion sur ce sujet dont ils n'avaient pas toujours conscience auparavant.

*Nous remercions particulièrement les élèves de la classe de 1<sup>ère</sup> MELECB et de 1<sup>ère</sup> SNA du LP Ampère de Morsang-sur-Orge ainsi que Mesdames A et M, habitantes du terrain assigné aux « Voyageurs » de Morsang-sur-Orge qui ont participé à cette expérience de recherche collaborative.*

Séverine ALBERT  
Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice académique  
LP Ampère, Morsang-sur-Orge  
Académie de Versailles

Aurore LECOMTE  
Professeure de lettres-histoire-géographie, formatrice INSPÉ  
Académie de Créteil  
Doctorante en géographie, Université de Paris, laboratoire LDAR-ED623

## Annexe 1 : le guide d'interview conçu par les élèves

Bonjour, nous sommes un groupe d'élèves du lycée Ampère. Nous réalisons une sortie pour notre cours de géographie et nous aimerions savoir comment vivent les personnes en caravanes à Morsang.

- 1) Depuis combien de temps vivez-vous sur le terrain ?
- 2) Avez-vous toujours habité dans une caravane ?
- 3) Est-ce que c'est plutôt un choix ou plutôt une contrainte ?
- 4) Comment faire pour obtenir un emplacement sur un terrain comme celui-ci ? Quelles sont les démarches à effectuer ?
- 5) Quels sont les équipements disponibles sur le terrain ?
- 6) Est-ce qu'il y a des taxes à payer, des impôts, des factures pour pouvoir vivre ici ?
- 7) Combien coûte environ une caravane ?
- 8) Quels seraient les aspects positifs et les aspects négatifs à vivre sur un terrain comme celui-ci ?
- 9) Quels sont les aspects positifs à vivre dans une caravane ? Les aspects négatifs ?
- 10) Parfois, des personnes qui ne connaissent pas le mode de vie des Voyageurs critiquent et jugent. Qu'en pensez-vous ?
- 11) Est-ce que vous vous sentez en sécurité sur le terrain ?
- 12) Si vous pouviez changer quelque chose à Morsang qu'est-ce que cela serait ?
- 13) Quelle est votre tranche d'âge ?
- 14) Votre métier ?
- 15) Le département de naissance ?



### L'oral « un outil d'engagement » dans l'Antiquité <sup>159</sup>

Dans le monde gréco-romain la rhétorique s'intéressait à la persuasion dans des contextes publics et politiques. La rhétorique était le premier des « sept arts » à maîtriser dans le cursus scolaire avec la grammaire, la dialectique, la géométrie, l'arithmétique, l'astronomie, la musique<sup>160</sup>

<sup>159</sup> Image d'un décor de poterie grecque datant de l'Antiquité : source [https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire\\_de\\_la\\_rh%C3%A9torique](https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_la_rh%C3%A9torique)

<sup>160</sup> Voir <http://www.ecoledelartoratoire.com/naissance-de-lart-oratoire-la-rhetorique/>

## Bibliographie

- ANADÓN Martha, « *La recherche participative multiples regards* », Presses de l'Université du Québec, 2007.
- COENEN Harry, « *Recherche-action : rapports entre chercheurs et acteurs* » Revue internationale de psychosociologie, n° 16-17, (Vol. VII), pp. 19-32, 2001.
- DEWEY John, « *Démocratie et éducation* » suivi de « *Expérience et Éducation* », Armand Colin, 2018.
- DAUDEL Christian, « *De la difficulté de recenser et d'utiliser les représentations des élèves en géographie* », Géocarrefour n° 69(3), p. 221-228. Voir la page : <https://doi.org/10.3406/geoca.1994.4258>
- FOISNEAU Lise, « *Les aires d'accueil des gens du voyage : Une source majeure d'inégalités environnementales* », Études tsiganes n° 67, 2019.
- HARVEY David « *Social Justice and the City* » (Geographies of Justice and Social Transformation), University of Georgia Press, 1973.
- LEININGER-FREZAL Caroline « *Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle* », Université de Caen, 2019.
- LYNCH Kevin, « *L'image de la cité* », Aspects de l'urbanisme, Dunod, 2020.
- LECOMTE Aurore « *Roms et Voyageurs : Quand les enjeux spatiaux s'invitent à l'école* ». Géocarrefour, n° 94, 2020 : <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.15339>
- NONNON Elisabeth « *L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français* », Pratiques, 2011. Article en ligne : <http://journals.openedition.org/pratiques/1739>
- PELT Véronique, PONCELET Déborah « *Une recherche-action : connaître, accompagner et provoquer le changement en sciences de l'éducation* », Revue Suisse des Sciences de l'Éducation, 33 (3), 2011, pp. 495-510.



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Ucciani

Source : <https://www.ucciani-dessins.com/>

# Parler en public c'est éduquer à la citoyenneté

Comment Démosthène est-il parvenu à devenir l'un des plus grands orateurs athéniens, malgré une déficience de l'élocution ? Quel a été son ressort invisible pour surmonter cet obstacle ?

Sa première intervention à l'Assemblée d'Athènes s'avère un cuisant échec. D'après Plutarque<sup>161</sup>, « Lors de son premier contact avec le peuple, il se heurte au tumulte et s'attire des railleries par l'étrangeté de son langage... Aussi le trouve-t-on trop amer et fatigant à entendre ». Il a « la voix faible, la langue embarrassée, le souffle court, ce qui empêche de comprendre le sens de ses paroles, travesties par une diction hachée. À la fin, il déserte l'Assemblée ». En réalité, il est chahuté, conspué, parfois chassé.

Cependant, ... « il travaille avec son ami Satyros, acteur comique, qui lui apprend l'art de la diction, de l'intonation, de l'accentuation, de l'action sur scène »... Quelques historiens évoquent la salle d'études souterraine : un « gueuloir », dans lequel il descend chaque jour et où, selon Plutarque, « il s'enferme deux ou trois mois de suite, afin de s'exercer à la déclamation. » (...) « Pour corriger son bégaiement, ses confusions de consonnes, il récite des tirades entières avec des petits cailloux dans la bouche. Soucieux de fortifier sa poitrine et de donner de la force à sa voix, il s'impose de déclamer de longs morceaux en gravissant des côtes à la course<sup>162</sup> ». Il a également un tic : une épaule droite qui remonte. Pour le soigner, il a suspendu une lance au plafond : il s'entraîne à réciter sous celle-ci. Après quelques mois d'entraînement, il retourne affronter le public et il devient un des plus grands orateurs.



**Démosthène pratiquant l'art oratoire – Delacroix, 1859.  
Démosthène s'exerce contre le bruit des vagues.  
Toile 49 cm/60 cm, National Gallery of Ireland**

<sup>161</sup> PLUTARQUE, « *Vies parallèles* », Paris, Garnier Frères, livre II, 1950.

<sup>162</sup> GARDOU Charles « *Démosthène, de l'enfant bègue à l'orateur en puissance* » in Revue Reliance n° 15, 2005, pages 101 à 107. Voir : <https://www.cairn.info/revue-reliance-2005-1-page-101.htm>

Cet exemple nous enseigne qu'un des éléments fondamentaux de l'art oratoire est le corps. Il nous rappelle également le lien entre la citoyenneté et la prise de parole en public. Toutefois, cette dernière nécessite un apprentissage.

Le concept de citoyenneté a évolué et de nouvelles pratiques se sont développées. Pour reprendre le modèle de Westheimer et Kahne<sup>163</sup>, s'affirme l'idéal-type du citoyen participatif. Il peut, par exemple, se présenter comme candidat aux élections municipales, participer au conseil de son quartier, être membre d'une association, se porter bénévole, organiser la cueillette de déchets recyclables dans son quartier. Parce que la citoyenneté est plus active, la compétence orale et plus précisément la maîtrise de la prise de parole en public devient un enjeu important de l'éducation à la citoyenneté. Mais que doit apprendre un élève pour maîtriser l'art oratoire ? Quels sont les éléments fondamentaux sur lesquels il peut s'appuyer pour être capable de faire face à diverses situations de communication ? Alors qu'il s'agit d'un enjeu démocratique, quel rôle l'EMC joue-t-il dans cet apprentissage ?

Dans cet article nous montrerons, d'abord, que la prise de parole en public est une dimension importante des nouvelles pratiques citoyennes. Puis, nous décrirons les bases de l'art oratoire sur lesquelles un enseignant peut s'appuyer pour apprendre à ses élèves à parler en public. Enfin, nous nous interrogerons sur la place que l'EMC tient dans cet apprentissage et nous insisterons sur la nécessité d'adopter une approche interdisciplinaire.

## Éduquer à la citoyenneté... oui mais laquelle ?

L'enseignement moral et civique (EMC) a été créé par la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. Ce nouvel enseignement est mis en œuvre de l'école au lycée à compter de la rentrée 2015. Dans le cadre de la transformation de la voie professionnelle amorcée en 2018, de nouveaux programmes d'EMC pour le certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et pour la seconde professionnelle ont été publiés en avril 2019<sup>164</sup>. En février 2020 ont paru ceux pour la classe de première et de terminale<sup>165</sup>.

L'EMC a pour objectif de transmettre les valeurs et les principes de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité, la dignité, la solidarité, la laïcité, l'esprit de justice, le respect de la personne, l'égalité entre les femmes et les hommes, la tolérance, l'absence de toute forme de discrimination... Il vise également à développer le sens moral et l'esprit critique et permettre à l'élève d'apprendre à adopter un comportement réfléchi. Enfin, il prépare à l'exercice de la citoyenneté et sensibilise à la responsabilité individuelle et collective : « *L'enseignement moral et civique s'inscrit dans la perspective de la construction et de l'exercice de la citoyenneté tout au long de la vie. [...] Il l'aide à devenir un citoyen responsable et libre, à forger son sens critique et à adopter un comportement éthique*<sup>166</sup> ». Toutefois, les programmes ne précisent pas ce que recouvre le concept de citoyenneté. Autrement dit, à quelle citoyenneté éduquer les élèves ? Qu'est-ce qu'être citoyen aujourd'hui ?

### La citoyenneté : un concept évolutif

La citoyenneté est une construction sociale et idéologique, soumise à des évolutions historiques, et se montre par conséquent difficile à saisir, tant les directions empruntées pour l'appréhender sont multiples (Calicchio-Lapique, 2013, Ravez, 2018). Néanmoins dans son étude annuelle datant de 2018, le Conseil d'État identifie trois caractéristiques pérennes. Premièrement, la citoyenneté désigne à la fois un statut, c'est-à-dire la reconnaissance officielle de droits et devoirs par une entité politique, et une pratique. Cette dernière s'exprime, au-delà du respect des lois et des

<sup>163</sup> WESTHEIMER, Joel & KAHNE Joseph (2004). « *What kind of citizen? The Politics of educating for democracy* ». American Educational Research Journal, vol. 41, n° 2, p. 237-269. Conçu de façon empirique à partir de l'étude de dix programmes d'éducation à la citoyenneté enseignés aux États-Unis, le modèle de Westheimer et Kahne (2004) s'appuie sur une taxonomie des valeurs sur lesquelles les écoles mettent l'accent. Il permet de modéliser les divers types de citoyens que les écoles veulent former. Trois idéaux-types ont été, ainsi, mis en évidence : 1°) Le citoyen personnellement responsable, 2°) Le citoyen participatif, 3°) Le citoyen orienté vers la justice sociale.

<sup>164</sup> BO spécial n° 5 du 11 avril 2019.

<sup>165</sup> BO spécial n° 1 du 6 février 2020.

<sup>166</sup> Voir : <https://eduscol.education.fr/1761/programmes-et-ressources-en-enseignement-moral-et-civique-voie-professionnelle>

codes de la communauté, par le civisme et l'engagement en faveur de la collectivité. Deuxièmement, la citoyenneté renvoie à une communauté de nature politique. Être citoyen, c'est faire preuve de la capacité de s'extraire de ses appartenances, sans les renier, pour décider des affaires d'une communauté plus large : le corps politique. Enfin, la citoyenneté est intrinsèquement liée à la liberté (Étude annuelle du Conseil d'État, 2018).

### Le renouveau des pratiques citoyennes

Dans son étude annuelle, le Conseil d'État insiste sur le fait que le statut du citoyen est aujourd'hui ébranlé par trois phénomènes :

1. la crise de la confiance entre les Français et le système de représentation politique ;
2. le sentiment que l'égalité de tous les citoyens devant la loi ne se traduit pas dans les faits ;
3. les devoirs inhérents à la citoyenneté ne sont plus perçus comme tels par les citoyens (Étude annuelle du Conseil d'État, 2018).

Pourtant, la citoyenneté connaît un renouveau qui se traduit par la recherche de formes de participation à la vie de la communauté nationale plus actives que la seule participation aux élections. Ainsi, on renoue avec une dimension fondamentale de la citoyenneté : l'exemplarité par l'action.

Cette évolution se manifeste, d'abord, par l'émergence d'une citoyenneté de l'engagement. Littéralement, « mettre en gage » sa parole, sa personne, son statut et encourir potentiellement leur perte, car s'engager, c'est souvent « assumer les risques de l'action ». L'engagement peut prendre plusieurs formes – militantes, associatives, syndicales – et défendre différentes causes : les droits de l'homme, la lutte contre toutes les formes de discriminations, l'homophobie, le sexisme, la xénophobie, le racisme et l'antisémitisme, etc. La vitalité de l'engagement associatif et de l'ensemble de l'économie sociale et solidaire montre que l'engagement au service d'intérêt général est vécu comme un enrichissement des parcours individuels, permettant de recréer du lien collectif.

Ensuite, se développe une citoyenneté de l'action publique. Elle recouvre l'ensemble des modalités par lesquelles des citoyens sont associés à la prise de décisions de nature administrative ou politique. Elle s'exerce aujourd'hui en premier lieu à travers des droits spécifiques qui ont été progressivement reconnus aux administrés/citoyens et que ceux-ci peuvent faire valoir devant les services publics. L'essor des procédures participatives a contribué à ce mouvement au cours des dernières années. En second lieu, la citoyenneté de l'action publique s'étend également à l'ensemble des procédures permettant la participation directe des citoyens à la prise de décision publique, notamment au niveau local.

### Le développement de la participation directe des citoyens à la prise de décision publique

Les formes de participation directe des citoyens à la prise de décision publique se sont multipliées et diversifiées. À l'échelle locale, on peut citer, les conseils de quartier<sup>167</sup>, les enquêtes publiques<sup>168</sup>, la procédure de débat public<sup>169</sup> organisé par la commission du débat public dans le domaine des grands projets d'aménagement et d'équipement et le référendum décisionnel local ouvert à toutes les collectivités territoriales<sup>170</sup>. À l'échelle nationale, la loi du 27 décembre 2012<sup>171</sup> relative à la mise en œuvre du principe de participation du public défini à l'article 7 de la Charte de l'environnement est applicable à l'ensemble des décisions de l'État et de ses établissements publics<sup>172</sup>.

Des processus de consultation *ad hoc* sont également mis en œuvre de manière croissante. Des conférences de citoyens consistant à permettre à un panel de citoyens de discuter avec des experts et d'émettre des avis sur des choix

<sup>167</sup> Loi 2002-276 du 27 février 2002.

<sup>168</sup> Selon les règles générales fixées aux articles L. 123-1 à L. 123-19 du code de l'environnement.

<sup>169</sup> Loi n° 2002-276 du 27 février 2002 relative à la démocratie de proximité.

<sup>170</sup> Article 72-1 de la Constitution.

<sup>171</sup> Loi n°2012-1460 du 27 décembre 2012.

<sup>172</sup> Voir : <https://www.vie-publique.fr/loi/20427-consultation-citoyen-charte-de-lenvironnement>

technologiques ont été organisées<sup>173</sup>. En 2019, pour la première fois un panel de citoyens est directement impliqué dans la préparation de la loi lors de la Convention citoyenne pour le climat. Il s'agit d'une assemblée de citoyens, constituée en octobre 2019 par le Conseil économique, social et environnemental, sur demande du Premier ministre. Elle regroupe cent-cinquante citoyens tirés au sort parmi la population française, et a pour objectif de « définir les mesures structurantes pour parvenir, dans un esprit de justice sociale à réduire les émissions de gaz à effet de serre d'au moins 40 % d'ici 2030 par rapport à 1990<sup>174</sup> ». Les états généraux de la bioéthique qui se tiennent en amont de la révision des lois de bioéthique, sont également une forme originale de participation des citoyens. Pour organiser ce débat public, le comité consultatif national d'éthique (CCNE) s'est appuyé sur plusieurs outils. D'abord, 271 rencontres en région ont été organisées par les espaces de réflexion éthique régionaux (ERER). Ces événements ont réuni environ 21 000 participants. Ensuite, le site web a permis à un public plus large de s'exprimer. Il présente une partie informative et une partie consultative ouverte à tous structurée autour de plusieurs thématiques.

Puis, pour répondre à la loi de 2011 qui prévoit dans le cadre des états généraux « des conférences de citoyens choisis de manière à représenter la société dans sa diversité », le CCNE a décidé de constituer un Comité citoyen. Il se compose de vingt-deux citoyens reflétant la diversité de la population française en termes de sexe, d'âge, de catégorie socioprofessionnelle et de lieu d'habitation.

La participation directe à la prise de décision publique des citoyens repose essentiellement sur la capacité de ces derniers à maîtriser l'oral : ils doivent échanger, argumenter et débattre dans un cadre institutionnel. Parler en public est ainsi un enjeu important de l'éducation à la citoyenneté.

## Parler en public : parler aux autres en s'appuyant sur son corps avant tout

La prise de parole en public est un processus qui consiste à parler à un groupe de personnes d'une façon structurée et délibérée. C'est transmettre des messages à l'aide d'un langage en utilisant la voix et le corps pour communiquer. Parler en public est une dimension importante de l'engagement et de la participation aux prises de décisions publiques. Dans le cadre de ces pratiques, les citoyens participent, en effet, à des réunions, des assemblées, des débats, des conseils, des comités, des congrès, des ateliers, des conférences, des manifestations, des rassemblements, des cérémonies... Or, durant ceux-ci, ils prennent la parole pour exprimer leur point de vue, défendre leur opinion, convaincre, négocier, fédérer, mobiliser, informer, sensibiliser, alerter, célébrer, rendre hommage...

Toutefois, on ne naît pas orateur, on le devient en travaillant à partir d'une méthode et d'outils. De plus, une prise de parole se prépare. On peut s'y entraîner dès l'enfance, parfois sans même en avoir conscience. Le temps de préparation est comme la partie immergée de l'iceberg, on ne la voit pas, mais c'est la plus importante. Préparer ne garantit pas la réussite de l'intervention orale. Ne pas préparer maximise le risque d'échec. On ne cesse de se préparer tout au long de la vie et on se concentre pour chaque intervention ponctuelle, en bénéficiant des fondations construites sur le long terme et des strates d'expériences accumulées. Ainsi, avec le renouveau des pratiques citoyennes, la préparation et l'entraînement à la prise de parole en public sont un des enjeux de l'éducation à la citoyenneté. Quels sont les éléments fondamentaux à enseigner aux élèves ? Quelles sont les bases de la prise de parole en public qu'un élève doit maîtriser ?

<sup>173</sup> En 1998, conférence sur « les OGM dans l'agriculture et l'alimentation » organisée par l'office parlementaire des choix scientifiques et technologiques (OPECST) ; en 2002, sur « les changements climatiques et citoyenneté » organisée par la Commission française du développement durable ; en 2003, sur « le devenir des boues domestiques issues de station d'épuration », organisée dans le cadre du débat national sur l'eau.

<sup>174</sup> Voir : <https://www.conventioncitoyennepourleclimat.fr/>

## Parler aux autres<sup>175</sup>

Le premier objectif lorsqu'on parle est l'autre. Le schéma classique de la communication – un émetteur qui émet, un récepteur qui reçoit et reformule – est fondamental. Il établit clairement l'importance de l'autre dans la communication.

Le premier point de difficulté réside dans l'interprétation du message par le récepteur, sachant qu'il peut exister des différences d'interprétation ou des divergences d'intérêt. Un autre obstacle vient du fait que de la parole de l'émetteur jusqu'à la mise en œuvre par le récepteur, le destinataire peut fréquemment ne retenir qu'une toute petite partie de ce qui a été dit. Ainsi, l'orateur gagne à ne pas perdre de vue que la communication se déroule à trois niveaux :

- 1 celui du contenu, c'est-à-dire du message échangé ;
- 2 celui de la relation et de son contexte ;
- 3 celui de l'interprétation par le récepteur.

## Faire du stress un allié

Bien souvent devoir prendre la parole en public provoque de l'anxiété, parfois de l'angoisse. L'organisme réagit à cette peur par une réaction d'adaptation : le stress. Selon les neurophysiologistes, il est une réaction de l'organisme face à une situation trop pressante et menaçante. Plus grande est l'incertitude de la situation, plus elle sera vécue comme stressante. Par un processus hormonal, le stress déclenche, via le système nerveux central, la mobilisation d'une énergie immédiatement utilisable.

Cependant, tous les êtres humains n'ont pas les mêmes zones de confort : ce qui sera déstabilisant pour l'un sera banal pour l'autre. Le stress commence lorsque nous sortons de nos zones de confort.

Gérer son stress signifie savoir en reconnaître les symptômes et les réguler par une réponse physique appropriée (respiration, affirmations positives, centration sur autre chose...). De cette façon, on peut tirer bénéfice des apports du stress pour l'organisme tout en limitant les inconvénients. Yerkes et Dodson ont, en effet, mis en lumière l'apport du stress et des sécrétions hormonales. Pour un niveau de stress nul, le niveau de performance est médiocre. De façon analogue, un niveau de stress maximal s'accompagne de panique et d'une performance ratée. À l'inverse, un stress présent mais maîtrisé s'accompagne d'un niveau de performance optimal<sup>176</sup>.

## Les cinq points d'appui de l'orateur<sup>177</sup>

Pour apprendre à parler en public, l'orateur doit partir du corps, c'est-à-dire trouver en lui-même des points d'appui qu'il peut mobiliser en toute situation. Ceux-ci contribuent à bien gérer le stress et permettent de ne pas avoir besoin de table ou de pupitre pour parler. Avec ses points d'appui, l'orateur peut parler debout devant l'auditoire, sans rien d'autre que lui-même. Les points d'appui constituent une position neutre de référence pour le corps et l'engagement physique de l'orateur. C'est une position de départ. Ils sont au nombre de cinq.

### S'ancrer dans le sol

Avant une prise de parole, l'orateur doit chercher son meilleur contact avec le sol pour en tirer sa force. Les athlètes, ceux qui pratiquent des sports de combat ou encore les danseurs ne font pas autre chose. De plus, en étant stable, il renvoie l'image de stabilité, par conséquent d'une première crédibilité. En outre, une position tonique et tenue témoigne du respect qu'il a pour son auditoire.

### Tenir sa verticalité

Il s'agit de positionner son corps de façon optimale dans l'espace. Elle a trois vertus :

1. elle conditionne la meilleure stabilité et la meilleure dynamique corporelle que l'orateur puisse avoir ;
2. elle grandit l'orateur aux yeux des autres ;

<sup>175</sup> Cette partie est une synthèse de l'ouvrage suivant : BIJU-DUVAL Hervé & DELHAY Cyril, « *Tous orateurs ! Convaincre, négocier, s'affirmer au quotidien*, Éditions Eyrolles, Paris, 2011.

<sup>176</sup> La loi de Yerkes et Dodson. Développée en 1908 par les psychologues Robert Yerkes et John Dilligham Dodson, cette loi dit que le niveau de performance varie avec le niveau d'éveil et qu'il serait optimal à un niveau d'éveil moyen : quand le niveau d'éveil est trop haut ou trop bas, la performance est affectée. Le processus est souvent illustré par une courbe en cloche. Elle a été complétée par James A. Easterbrook en 1959 et Richard L. Sjöberg en 1968. Pour aller plus loin : BONIS Monique (1968), « *La loi de Yerkes-Dobson : problèmes méthodologiques liés à sa vérification* », *L'Année psychologique*, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, vol. 68, n° 1, 1968, p. 121-141.

<sup>177</sup> Les cinq piliers sont repris de l'ouvrage suivant : BIJU-DUVAL H. & DELHAY C. (2011). « *Tous orateurs ! Convaincre, négocier, s'affirmer au quotidien* », Éditions Eyrolles, Paris, 2011.

3. elle est la condition sine qua non d'une bonne emprise de la respiration grâce à la mobilisation de la colonne d'air.

### Avoir une respiration pleine

La respiration pleine correspond à des poumons déployés de façon optimale. Elle a trois fonctions pour l'orateur :

1. il dispose de ressources pour parler ;
2. il a une bonne projection vocale ;
3. il assure l'oxygénation maximale de ses muscles et une détente musculaire.

### Poser un regard assuré et précis

Une idée reçue dans l'art oratoire est qu'il faudrait balayer l'auditoire du regard. Or, par un tel mouvement le regard reste flottant et l'orateur est en déséquilibre. À l'inverse, fixer un point permet de trouver une stabilité interne. Néanmoins, un seul point fixe limite la relation avec le public. L'enjeu est donc de multiplier les points fixes, successivement, grâce à un regard mobile mais à chaque instant assuré et précis.

Le regard remplit quatre fonctions :

1. obtenir un équilibre interne ;
2. assurer le contact avec l'auditoire ;
3. exprimer des sentiments ;
4. être attentif aux mouvements du public.

### Habiter les silences

Le silence est une dimension importante de toute intervention orale et de son rythme. Il dépend pourtant de l'orateur que le silence ne soit pas un vide, mais qu'il cristallise au contraire la force de sa conviction et la richesse de la relation à l'auditoire. La qualité de la parole procède de la qualité du silence. La parole n'a de poids que par rapport au silence.

Le silence de qualité est doté de six fonctions principales :

1. nouer et nourrir la relation entre l'orateur et son auditoire ;
2. ponctuer le propos ;
3. créer du suspense ;
4. clarifier l'idée que l'orateur exprime ;
5. pour l'auditoire, entendre ce qui est dit, le ressentir, se l'imaginer et le comprendre ;
6. prendre le temps d'être sensible aux réactions du public.

## Apprendre aux futurs citoyens à parler en public : une approche interdisciplinaire

La voix et le corps constituent des dimensions clés de l'expression orale. Pourtant, ils font rarement l'objet d'un travail systématique dans les différentes matières et ce même en français. Les dimensions vocales et corporelles apparaissent aux enseignants comme secondaires par rapport à d'autres contenus de programme à traiter. Ils préfèrent se consacrer à des objets qu'ils considèrent comme plus importants. Un autre frein à l'utilisation de ces dimensions en classe est également à prendre en compte : les enseignants ne semblent pas à l'aise et manquent de préparation et d'expertise de type théâtre ou artistique qui pourraient les aider à se familiariser à ce domaine. Ces dimensions sont d'autant plus difficiles à aborder qu'elles paraissent relever de la sphère privée de l'élève et qu'il est mal aisé de les délimiter et les définir<sup>178</sup> (la variation du débit, l'utilisation de pause et de silence, l'adaptation du volume à l'espace, l'auditoire, la nature du discours, l'utilisation du souffle). En outre, pour de multiples raisons, tous les enseignants ne sont pas à l'aise avec leur propre corps. Comment dépasser ces difficultés ? Quelle démarche adopter ? Quelle place tient l'EMC dans cet apprentissage ?

<sup>178</sup> GAGNON Roxane & DOLZ Joaquim, « Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ? », *Le Français Aujourd'hui*, n° 195, 2016, p. 63-76.  
Voir : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92290>

## Le débat en EMC : nécessaire mais insuffisant<sup>179</sup>

L'EMC est un des piliers de l'éducation à la citoyenneté. Néanmoins, l'enseignement de l'art oratoire n'est pas évoqué dans les programmes. De plus, la prise de parole en public n'est abordée qu'à partir d'une seule situation de communication : le débat. En effet, « savoir écouter, apprendre à débattre » est une des sept compétences développées dans le cadre de cet enseignement.

Est-ce pour autant que les élèves ne parlent pas en public en EMC ? Non. Au pire, ils ne font rien de moins que dans les autres disciplines : exposé, compte rendu, lecture devant la classe... Cependant, ces activités ne permettent pas réellement de préparer les élèves aux nouvelles pratiques citoyennes évoquées précédemment. Au mieux, l'enseignant élabore des projets qui conduisent les élèves à prendre la parole dans des situations proches de celles qu'ils vont rencontrer durant leur vie de citoyen : débat avec un élu ou un expert, participation aux instances lycéennes, engagement dans des activités au sein du lycée (projet citoyen, journal scolaire, maison des lycéens...) etc. Ces projets sont, toutefois, bien trop rares.

Ainsi, laissé à l'appréciation des enseignants puisque sans prescription officielle dans les programmes, l'apprentissage de la parole en public en EMC se limite le plus souvent à la pratique du débat. Même s'il constitue le cœur de la vie démocratique, le débat n'est qu'une situation parmi beaucoup d'autres où le citoyen prend la parole en public.

## Favoriser l'interdisciplinarité : multiplier et varier les situations d'apprentissage

Art de la scène où l'acteur assume son propre rôle, la parole est aussi l'expression de la pensée de celui qui parle. L'orateur est artiste de sa parole : il est à la fois auteur, compositeur et interprète. Comme pour tous les arts, apprendre à parler en public se décompose en quatre étapes :

1. on est inconscient et incompetent ;
2. on est conscient et apprenant, c'est-à-dire qu'on fait ses gammes en répétant ;
3. on est conscient et compétent ;
4. on est confiant et on peut lâcher prise.

Parce qu'il a multiplié les phases de répétitions, dans cette dernière étape, l'orateur a développé de nombreux réflexes stockés dans la mémoire procédurale. Ainsi, ses interventions orales semblent spontanées, naturelles : il a atteint un certain degré de virtuosité. C'est aussi le moment où il va prendre ses distances avec ce qu'il a appris voire transgresser les règles. Ces quatre étapes peuvent être pour l'enseignant le point de départ d'une réflexion sur la progressivité dans l'apprentissage et les attendus en fin d'année en seconde, première et terminale.

Par conséquent, apprendre aux élèves les bases de l'art oratoire implique la multiplication et la variété des situations d'apprentissage : le degré de maîtrise est proportionnel à leur répétition et à leur diversité. Dès lors, il est nécessaire de s'inscrire dans une dynamique d'interdisciplinarité : croiser l'EMC et d'autres disciplines. Par ailleurs, transposer ces compétences travaillées dans un autre contexte d'enseignement, favorise leur consolidation.

Dans cette perspective d'interdisciplinarité, il semble pertinent d'associer le Français et l'EMC. En effet, il est possible de travailler les fondamentaux de l'art oratoire en classe de français, notamment dans le cadre de l'objet d'étude de seconde « *Dire et se faire entendre : la parole, le théâtre et l'éloquence* ». Les élèves peuvent, par la suite, les réinvestir lors des débats auxquels ils participent en EMC.

Afin d'enseigner la prise de parole en public, il est possible d'élaborer des projets interdisciplinaires alliant l'EMC à l'économie-droit, les enseignements de prévention santé environnement ou les matières professionnelles... En outre, comme nous l'avons rappelé dans la partie précédente, les bases de la prise de parole en public s'enseignent à partir du corps. C'est pourquoi l'éducation physique et sportive a un rôle important à jouer dans ces projets.

<sup>179</sup> La didactique du débat et la progressivité de son apprentissage ont déjà été abordées dans la fiche Éduscol intitulée : « Pratiquer le débat en enseignement moral et civique ». En ligne : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/57/9/RA20\\_Lyce\\_P\\_CAP21T\\_EM\\_C\\_Debat\\_1258579.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/57/9/RA20_Lyce_P_CAP21T_EM_C_Debat_1258579.pdf)

## Acquérir des méthodes

Pour aider les élèves à maîtriser les éléments fondamentaux de la prise de parole en public, l'enseignant peut travailler avec eux les éléments de méthode ci-dessous

Éléments fondamentaux de l'art oratoire à maîtriser	Des éléments de méthode
<b>Parler aux autres</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Penser aux éléments qui vont attirer l'attention du public lors de la prise de parole et en dresser la liste sur une feuille.</li> <li>- Préparer l'intervention pour être disponible à l'auditoire.</li> <li>- Tirer des leçons d'un discours pour la fois suivante.</li> </ul>
<b>Faire du stress un allié</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier les symptômes de stress.</li> <li>- Gérer sa respiration.</li> <li>- Penser à autre chose.</li> </ul>
<b>S'ancrer dans le sol</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir un bon positionnement des pieds.</li> <li>- S'enraciner : être sur ses deux pieds avec la sensation de s'enfoncer dans le sol.</li> </ul>
<b>Tenir sa verticalité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir conscience de son corps.</li> <li>- Se sentir en équilibre.</li> </ul>
<b>Avoir une respiration pleine</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avoir conscience du positionnement de la respiration et favoriser la respiration basse (diaphragmatique) par rapport à la respiration haute (thoracique).</li> <li>- Réguler son souffle afin de mieux maîtriser sa voix.</li> </ul>
<b>Poser un regard assuré et précis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire succéder des points fixes.</li> <li>- Donner une direction à son regard.</li> </ul>
<b>Habiter les silences</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Supprimer les parasites et les tics de langage.</li> <li>- Tenir le silence face à l'auditoire.</li> </ul>

Pour chaque intervention orale, une part décisive de la préparation passe par la conscience de son corps, qui est l'instrument oratoire, et par la conscience des autres, qui sont la finalité de l'acte oratoire. De quoi surprendre notre tendance à la rationalité qui nous laisserait penser que l'expertise strictement intellectuelle se suffirait à elle-même : elle est nécessaire, importante mais pas suffisante. C'est la raison pour laquelle, certains conférenciers universitaires extrêmement brillants, ne réussissent pas à captiver leur auditoire, s'ils ne possèdent pas cet art oratoire qui repose sur la maîtrise du corps. En d'autres termes, entrer par l'argumentation et non par le corps est comme mettre la charrue avant les bœufs.

## Pour conclure

Parler en public est une dimension importante de la citoyenneté. La famille des situations où un citoyen prend la parole en public a tendance à s'étendre du fait de l'affirmation de nouvelles pratiques citoyennes. Pourtant, en EMC, l'essentiel de l'enseignement de l'oral se concentre sur une seule situation de communication : le débat. C'est pourquoi, l'approche interdisciplinaire est à privilégier.

Alexandre BARON

Chargé de mission d'inspection lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles

## Pistes bibliographiques

- BIJU-DUVAL Hervé & DELHAY Cyril, « *Tous orateurs ! Convaincre, négocier, s'affirmer au quotidien* », Éditions Eyrolles, Paris, 2011.
- GAGNON Roxane & DOLZ Joaquim « *Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire ?* », Le Français Aujourd'hui, n° 195, 2016, p.63-76. Voir <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92290>
- GAUSSEL Marie, « *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral* ». Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril 2017. ENS de Lyon.  
Voir : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/actualites/archives/2017/je-dis-tu-dis-nous-ecoutons-apprendre-avec-loral>
- Le Conseil d'État, « *La citoyenneté – être (un) citoyen aujourd'hui* », étude annuelle 2018.  
Voir : <https://www.conseil-etat.fr/ressources/etudes-publications/rapports-etudes/etudes-annuelles/etude-annuelle-2018-la-citoyennete-etre-un-citoyen-aujourd-hui>
- RAVEZ Claire « *Regards sur la citoyenneté à l'école* ». Dossier de veille de l'IFÉ, n°125, juin 2018, ENS de Lyon. Voir : [Regards sur la citoyenneté à l'école \(ens-lyon.fr\)](https://www.ens-lyon.fr/ife/actualites/archives/2018/Regards-sur-la-citoyennete-a-l-ecole)
- WESTHEIMER Joel & KAHNE Joseph, « *What kind of citizen? The Politics of educating for democracy* ». American Educational Research Journal, vol. 41, n° 2, 2004, p. 237-269.



Cahiers Pédagogiques N°553, mai 2019

# A.P. : deux initiales pertinentes pour s'approprier sa propre parole ?

« *La parole remet la pensée en sensation.* »  
Antoine de Rivarol, *Maximes*, 1800.

L'une des données immédiates du temps que nous vivons est ce bruit de surface et de fond dans lequel la jeunesse naît et vit depuis quelques décennies. L'environnement actuel des élèves peut aussi se définir comme un tissu de plus en plus dense d'oralité mêlant indistinctement ce qui divertit et ce qui informe. Ça parle beaucoup autour d'eux, mais eux, comment peuvent-ils apprendre à mieux maîtriser leur propre parole ? Or, on le sait tous, la langue entre d'abord par l'oreille et le palais, la langue s'acquiert par l'usage oral quotidien de la langue, dont la pratique, enracinée dans chaque personnalité, explore la connaissance.

« *La parole est une sorte de tableau dont la pensée est l'original* », affirmait déjà en son temps Denis Diderot.

Cette citation du philosophe des Lumières est là pour nous rappeler l'importance de la parole comme construction intellectuelle. La prise de parole – qu'elle soit publique ou non – fondamentale pour l'élaboration d'une pensée, est un enjeu aussi bien sociétal qu'individuel et disciplinaire. Or, en classe, l'oral semble source de difficultés pédagogiques : faire parler les élèves est très gourmand en temps et il faut déployer beaucoup d'ingéniosité didactique pour évaluer des prestations orales.

Depuis la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé (A.P.), plusieurs axes d'approche de l'oral ont été mis en avant, comme autant de compétences majeures à l'orée du XXI<sup>ème</sup> siècle : la production d'un oral préparé et la réception des productions orales, leur compréhension.

« *La parole, sublime et divin phénomène, mystère où dans un son s'incarne l'âme humaine.* » Alphonse de Lamartine, *La chute d'un ange*, 1838.

## L'A.P., une réponse possible pour une place plus affirmée de la parole dans les enjeux de la classe au quotidien.

Réfléchir à la place que l'oral occupe dans son enseignement est pour le professeur, l'occasion d'analyser ses propres pratiques de classe. En effet, dans le traditionnel cours prétendument dialogué, les échanges entre élèves restent assez rares. C'est à un dialogue avec le professeur que se réduit le plus souvent la prise de parole. L'élève répond à la question du professeur. Pour transformer ce mode classique de fonctionnement, l'oral doit redevenir l'objet d'une réflexion poussée en tant qu'objectif d'apprentissage, afin de valoriser au mieux cette pratique au sein de la classe. La parole de l'élève doit pouvoir être plus présente et plus centrale dans une parole de classe. Prendre la parole en classe, c'est, comme dans tout groupe social réglé et régulé, prendre un certain pouvoir, au sein de rapports définis. Pour que la prise de parole soit efficace, la légitimité de cette prise de parole doit être reconnue. Il s'agit de pouvoir dire. Comment l'école peut-elle passer de pratiques « docilisantes » à une

autonomie active et participative de l'apprenant ? La parole de l'élève ne doit pas être cantonnée à des seules fins de contrôle ou d'évaluation en invitant l'élève à parler pour répondre aux questions de l'enseignant ou pire encore à des bribes de mots décousus, jamais expression d'une pensée longue et en train de se concevoir.

L'A.P. est un temps où l'écosystème parolier semble moins problématique que celui de la classe. De fait, les élèves y parlent plus, les professeurs y écoutent plus. La parole de l'élève y est envisagée sous une quadruple finalité :

1. celle de l'expression de soi ;
2. celle de la confiance en soi et dans l'autre ;
3. celle de la production de normes sociales ;
4. celle d'un apprentissage renforcé.

L'école y retrouve ses petits car elle n'a pas pour seule fonction d'enseigner des connaissances. Elle doit se définir comme le lieu de construction de la solidarité humaine et de la citoyenneté. Plus que jamais, il faut que la parole libérée et vraie permette à l'homme de se construire en se sentant responsable de lui-même et des autres, autonome et solidaire. L'A.P., inconsciemment, remet de l'Agora et du souffle.

## L'accompagnement personnalisé offre un réel espace pour entamer la mue pédagogique autour de l'oral, des oraux, de la parole et de l'écoute.

Les épreuves orales se multiplient dans les épreuves certificatives évaluant les disciplines ou un dispositif transdisciplinaire comme le chef-d'œuvre. C'est la raison pour laquelle, savoir entendre et savoir dire sont désormais des compétences incontournables.

Parce que défini comme un temps de modification d'approche de l'élève, l'accompagnement personnalisé est pour le professeur, un moment privilégié pour travailler l'oral en réception et en production qui donne aussi à tout professeur un espace de liberté qui doit être investi de manière néo-posturale. Ici, pas de cours à effectif réduit mais un moment d'apprentissage par le faire et le méta-faire. On parle, on écoute, on entend, on réplique.

Les outils nationaux, comme les tests de positionnement<sup>180</sup>, qui permettent notamment d'évaluer les compétences orales en réception et en production, invitent les professeurs à mesurer précisément les compétences des élèves de la voie professionnelle dès le début du cycle et à concevoir ensuite un parcours personnalisé permettant d'améliorer leurs compétences dans ce domaine. Ils donnent aussi des bornes utiles pour explorer un tel « continent ».

Les tests de positionnement de la réception des messages oraux offrent à ce titre des formes d'exercices qui peuvent trouver toute leur pertinence dans des heures d'accompagnement renforcé. Leurs paliers de positionnement sont aussi en total écho aux paliers d'évaluation du LSL<sup>181</sup> et mériteraient par là même une attention de chacun. En voici un exemple, centré sur la compréhension d'un message audio-vidéo, et que l'on peut aisément retrouver dans les livrets annuels de descriptions des exercices proposés dans les tests nationaux.

Consulter le site ci-dessous :

( <https://eduscol.education.fr/1501/tests-de-positionnement-de-seconde-et-de-cap> ).

<sup>180</sup> À l'issue du test, une fiche de restitution individuelle permet de positionner les acquis de l'élève selon 4 degrés de maîtrise pour chaque domaine évalué (voir dans Éduscol).

- 1. la maîtrise insuffisante nécessite un accompagnement important sur les compétences non acquises.  
 - 2. la maîtrise fragile correspond à des savoirs et à des compétences qui doivent être renforcés.  
 - 3. la maîtrise satisfaisante correspond au niveau attendu en début de seconde.  
 - 4. la très bonne maîtrise correspond à des compétences et connaissances particulièrement affirmées.

<sup>181</sup> Livret scolaire du lycée.

Descriptif de l'échelle de positionnement en compréhension de l'oral	
<b>Groupe très bonne maîtrise</b>	Comprend et interprète de manière critique les propos littéraires ou non, abstraits, longs et complexes. Appréhende les nuances de la langue et le sens implicite autant qu'explicite.
<b>Groupe maîtrise satisfaisante</b> <i>Palier 3</i>	Comprend une gamme étendue de propos variés combinant des structures énonciatives complexes. Sait réaliser des inférences complexes et s'appuyer sur la structure organisationnelle d'un propos.
<b>Groupe maîtrise satisfaisante</b> <i>Palier 2</i>	Comprend le contenu essentiel sur des sujets concrets ou abstraits. Sait faire des inférences anaphoriques logiques et lexicales et mobiliser des compétences référentielles.
<b>Groupe maîtrise satisfaisante</b> <i>Palier 1</i>	Comprend les points essentiels d'un propos reposant sur un vocabulaire standard et sur un univers référentiel proche. Sait réaliser des inférences simples.
<b>Groupe maîtrise fragile</b>	Comprend des propos courts et simples reposant sur un vocabulaire de base.
<b>Groupe maîtrise insuffisante</b>	Comprend des phrases isolées ou des énoncés simples.

D'autres outils, comme ceux permettant d'évaluer la production d'un oral discursif, offrent aux professeurs une batterie de sujets et un cadre de départ qui autorise ensuite un apprentissage personnalisé sur le cycle préparé. Voici, à titre d'exemple, un sujet proposé à partir d'une photographie de Robert Doisneau et la grille de positionnement initiale qui l'accompagne.

## Test de positionnement de seconde Production et interaction orales, support image

10 minutes de préparation ; 10 minutes d'interrogation

Ceci, n'est pas un test de connaissances mais de compétences orales. Les deux compétences évaluées sont la prise de parole en continu (5 minutes) et l'interaction (5 minutes). Le déroulé est le suivant.

- 1 - vous vous présentez (1 minute)
- 2 - vous répondez à la question ci-dessous en lien avec l'image (4 minutes)
- 3 - vous vous entretenez avec le jury (5 minutes)

Que se passe-t-il ?



Photographie de Robert Doisneau, rue Marcellin Berthelot, Choisy-le-Roi, 1945.

### Grille de positionnement qui accompagne le sujet ci-dessus

Qualité de la prise de parole en continu 5'		Qualité de l'interaction 5'		Maîtrise de la voix (présentation + entretien)		Qualité de la langue (présentation + entretien)	
Énoncés courts ponctués de pauses et de faux démarrages OU énoncés longs à la syntaxe mal maîtrisée	1	Réponses courtes ou rares.  La communication repose principalement sur l'évaluateur.	1	Difficilement audible sur l'ensemble de la prestation.	1	Langue élémentaire, voire fautive. Lexique peu précis et peu étendu.	1
Discours articulé et assez clair mais propos schématique et/ou bref.	2	L'entretien permet une amorce d'échange.	2	Le discours devient plus audible et intelligible au fil du test mais demeure monocorde.	2	Tendance à la répétition ou à la formulation vague. Syntaxe peu variée.	2

Discours articulé et pertinent.	3	Répond, contribue, réagit. Se reprend, reformule en s'aidant des propositions de l'évaluateur.	3	Quelques variations dans l'utilisation de la voix ; prise de parole affirmée.	3	Syntaxe correcte et lexique approprié.	3
Discours fluide, efficace, tirant pleinement profit du temps et développant ses propositions.	4	S'engage dans sa parole, réagit de façon pertinente. Prend l'initiative dans l'échange. Exploite judicieusement les éléments fournis par la situation d'interaction.	4	La voix soutient efficacement le discours. Qualités prosodiques marquées (débit, fluidité, variations et nuances pertinentes...).	4	Langue précise : syntaxe maîtrisée, lexique diversifié ET/OU utilisation personnelle, voire créative, des ressources de la langue.	4
Les chiffres correspondent aux paliers de positionnement.							

Les équipes s'emparent d'ailleurs souvent insuffisamment des outils et des pistes proposés dans les documents d'accompagnement des tests de positionnement : l'écoute active, sélective, intelligente d'une part, la production d'autre part d'un exposé improvisé à partir d'une image ou d'une question ouverte sur le monde et sa lecture sont autant de territoires qu'un bon enseignement et de bonnes situations d'apprentissage peuvent autoriser. Je souhaiterais ici, modestement et non de manière exhaustive, proposer des pistes pour nourrir des ateliers centrés sur un apprentissage renforcé du dire.

« La parole est de la pensée extérieure, et la pensée devrait être de la parole intérieure. »

Antoine de Rivarol, *Maximes*, 1800.

## Parler mieux, ça s'apprend, apprivoiser sa pensée, ça s'apprend aussi, quelques pistes...

Les heures d'accompagnement personnalisé donnent l'occasion d'un enseignement pensé, explicite, progressif de l'oral, porté par toutes les disciplines. On peut y vivre toutes sortes de temps dédiés et consacrés à une oralité :

- des micro-temps, qui réinvestissent aussi les heures de cours. Ici, l'accompagnement peut servir de temps de reprise, de solidification, de retour sur... Il est la suite de ce qui se joue dans les cours disciplinaires tout en permettant à ces derniers de retrouver l'élève réaffirmé dans ses compétences ;
- des situations diversifiées peuvent être offertes à ceux qui veulent bien explorer le spectre de la langue dite : exposés, enregistrements, vidéos prestations, visio, entre pairs, avec d'autres élèves d'autres classes, avec des adultes, en entreprise, conversations, interviews, entretiens, heure de vie de classe, classe collaborative, délibérations, webradio du lycée, tutorat, échanges de savoirs, world cafés, intelligences multiples, tables rondes, photo-langage, débats, actions citoyennes, clubs, instances lycéennes, concours d'éloquence, karaoké, que sais-je encore ;
- étudier des situations orales peut aussi y être de nouveau d'actualité : débats télévisés, discours, théâtre, récitations, déclamations, enregistrement d'élèves...

### Il faut envisager l'enseignement de l'oralité en A.P. à l'échelle du cycle :

- des évaluations de départ et les guides d'analyse des exercices proposés chaque année,
- des défis et objectifs à atteindre,
- des temps collectifs et des temps plus individualisés,
- des rituels de reprise de cours au fil de l'eau : reprises de connaissances par les élèves, mini compte-rendu de ce qu'on a appris dans la semaine,

- des « outils » pour l'élève, pour le groupe de parleurs, pour le professeur (cf. grilles proposées dans le rapport Delhay<sup>182</sup>, tests d'oral continu en seconde et leurs grilles de positionnement, étoiles de compétences, fiches de tests spécifiques...),
- des temps de réflexivité, d'autodiagnostic, d'autoscopie collectifs : l'explication, la justification, la confrontation ne peuvent prendre le sens du parler vrai que si elles s'ancrent dans une relation coopérative, dans une relation où l'on est amené à travailler avec les autres, où l'on est amené à apprendre par les autres, où l'on est amené à expliquer aux autres,
- des jeux de parole : « keep talking and nobody explodes »,
- des traces sonores ou audio-visuelles.

En A.P., l'enseignant peut ainsi valoriser la pratique de l'oral en classe et s'affranchir du traditionnel cours dialogué. Il a aussi l'occasion, dans ce cadre un peu « décroché », d'approfondir sa réflexion sur l'oral pour en faire un véritable objectif d'apprentissage.

### Parler, c'est ... écouter !

Parler, ce n'est pas simplement s'exprimer, mais c'est aussi être compris des autres. Pour cela, une distanciation est nécessaire par rapport aux paroles prononcées. Enfin, apprendre à mieux parler c'est apprendre aussi à mieux écouter. On voit là encore de multiples pistes à envisager dans des ateliers d'accompagnement à l'oral sur un cycle entier comme :

- le rendez-vous d'écoute de livres lus, d'écoute de messages à restituer, de musiques à analyser (on pense ici à la collection de Jean-François Zygel, « *Les Clefs de l'orchestre* »),
- la réalisation de recettes sonores, de tutos audio-vidéo,
- les ateliers de réception/restitution d'appels téléphoniques,
- l'analyse de clips publicitaires, de micro-messages sonores ou audio,
- le jeu du paravent,
- la reconstitution de dialogues d'un film dont le son a été neutralisé,
- des exercices sur la concentration sur le dit de l'autre,
- la reconstitution de textes lus (fables / vers à vers ; nouvelles / paragraphe à paragraphe...),
- les ateliers d'explicitation ou de justification (exercices de survie NASA, d'analyse transactionnelle),
- les ateliers de Q-sort,
- les ateliers vrai/faux,
- les colloques de philosophes ou les cercles de parole,
- les ateliers d'écoute active et analytique,
- les ateliers d'écoute critique,
- les moments de restitution, d'analyse critique, de récit, de description dans le cadre du chef-d'œuvre.

Les plus gourmands de nos lecteurs trouveront des exemples de ces propositions sur internet, ou en trouveront bien d'autres encore...

Le champ de l'ouïe et la mer des mots sont sans limites, mais toujours avec des rivages accueillants pour peu qu'on organise, pense, construise une progression de chacun dans un tel océan d'apprentissages.

Bruno GIRARD

Inspecteur de l'Éducation nationale lettres-histoire-géographie  
Co-pilote du G.T. Accompagnement LP de l'académie de Versailles

<sup>182</sup> Rapport de Cyril DELHAY sur le grand oral : <https://www.education.gouv.fr/bac-2021-remise-du-rapport-faire-du-grand-oral-un-levier-d-egalite-des-chances-5282>, page 26.

## Pistes bibliographiques

- Fiche Éduscol sur la restitution de texte : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/61/1/2\\_RA\\_C3\\_Fr-Oral-Discipl-restitut-texte\\_DM\\_573611.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/61/1/2_RA_C3_Fr-Oral-Discipl-restitut-texte_DM_573611.pdf)
- Vidéo : <https://pia.ac-paris.fr/portail/upload/docs/video/mp4/2016-03/houdon-quenau-version-longue.mp4>
- Les tests nationaux de positionnement oral : [https://www.canal-u.tv/video/eduscol/oral\\_les\\_tests\\_de\\_positionnement\\_de\\_l\\_oral\\_en\\_seconde\\_experim-entation\\_2018\\_2019.51519](https://www.canal-u.tv/video/eduscol/oral_les_tests_de_positionnement_de_l_oral_en_seconde_experim-entation_2018_2019.51519)
- Batterie de tests de positionnement oral en production : [https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/18eva2-competenances\\_orales\\_positionnement\\_seconde\\_sujets\\_propositions.pdf](https://lettres-histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/18eva2-competenances_orales_positionnement_seconde_sujets_propositions.pdf)
- Fiches Éduscol sur l'enseignement de l'écoute et de l'oral : [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/64/0/RA16\\_C3\\_FRA\\_1\\_ecouter\\_comprendre\\_objectif\\_app\\_573640.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Francais/64/0/RA16_C3_FRA_1_ecouter_comprendre_objectif_app_573640.pdf)
- La page Éduscol consacrée à l'enseignement de l'oral en cycle 3 : <https://eduscol.education.fr/226/francais-cycle-3-le-langage-oral>
- Rapport DELHAY sur le grand oral : <https://www.education.gouv.fr/bac-2021-remise-du-rapport-faire-du-grand-oral-un-levier-d-egalite-des-chances-5282>
- KAEPPELIN Philippe, « L'écoute, mieux écouter pour mieux communiquer » ESF éditeur, 1996.
- Jean-François ZYGEL, « Les Clefs de l'orchestre », édition France TV : <https://www.france.tv/france-5/les-clefs-de-l-orchestre-de-jean-francois-zygel/toutes-les-videos/>



Avec l'aimable autorisation du dessinateur Frédéric Deligne

# Les ateliers de description chorale et de pratiques théâtrales

## Des ateliers pour développer l'oral

*« La pratique théâtrale en milieu scolaire n'a pas vocation à former des comédiens mais bien à accompagner les élèves dans le développement de leur personnalité »<sup>183</sup>.*

Depuis une quinzaine d'années, à travers des jumelages, des sorties au théâtre avec mes classes, des exercices de pratique théâtrale en classe entière, je développe, entre autres, les compétences orales de mes élèves.

Le jeu théâtral offre notamment une variété de situations où l'élève est amené à affiner sa pensée en précisant ses émotions, en trouvant le mot juste et en accordant sa gestuelle à ses intentions. Jouer permet à chaque élève d'agir à sa mesure, d'imaginer, de ressentir, de trouver sa propre voix pour s'exprimer et partager avec autrui. Le jeu permet aussi de tâtonner, de s'égarer, de se corriger pour parvenir à une compréhension fine du texte.

Nous sommes bien ici au cœur des compétences orales à enseigner en baccalauréat professionnel : rendre compte, exprimer une émotion, un ressenti, identifier les idées essentielles d'un texte, confronter ses valeurs et organiser sa pensée.

Je détaillerai plus particulièrement dans cet article le déroulé et l'intérêt pédagogique d'un projet structuré par deux activités originales.

La première est un exercice de description chorale, une « lecture » objective et précise d'une pièce de théâtre qui consiste en un inventaire collectif de tout ce qui a été vu de façon à aboutir à une description riche, détaillée et scrupuleuse.

La seconde est une initiation à la pratique du théâtre d'objet<sup>184</sup>.

## Les acteurs et le contexte du projet

### Les acteurs

Ce projet mené au cours de l'année 2021-2022, concerne une classe de première professionnelle que j'ai en responsabilité en français : elle est composée de 16 garçons issus de deux filières différentes : les techniciens constructeurs bois (TCB) et les techniciens usineurs (TU). En groupes séparés lors de l'enseignement professionnel, ces élèves sont réunis uniquement lors des enseignements généraux et notamment lors des séances de français. Toutefois, lorsqu'ils sont ensemble, les deux groupes ne fusionnent pas : ce qui rend les activités orales d'autant plus ardues. Comme dans la plupart des classes, certains élèves, très à l'aise, participent jusqu'à monopoliser la parole tandis que d'autres, plus réservés, s'expriment peu voire pas du tout. Mais la situation est rendue plus complexe encore par la rivalité revendiquée par les deux groupes. Fédérer le groupe classe en les enrôlant dans une activité commune sera justement le premier objectif des activités théâtrales menées avec cette classe.

<sup>183</sup> Consulter les dossiers pédagogiques mis en ligne par Canopé en partenariat avec les grands lieux de création théâtrale en région parisienne et en province.

Voir : <https://www.reseau-canope.fr/mission-arts-culture-de-reseau-canope-en-hauts-de-france/le-theatre-au-coeur-de-vos-enseignements.html>

<sup>184</sup> Dans le théâtre d'objet, l'objet prend en charge la symbolique du temps, des lieux, des personnages. Il n'est plus un accessoire de théâtre. L'objet endosse une part du récit.

## Le lien entre univers culturel et univers professionnel

Le projet a été conçu dans le cadre d'un jumelage entre le lycée professionnel Edmond Doucet<sup>185</sup> et la Scène nationale *Le Trident* de Cherbourg-en-Cotentin. Le thème choisi pour ce jumelage<sup>186</sup> fait le lien entre les univers culturel et industriel. Aussi est-il particulièrement propice à l'organisation d'activités pertinentes dans le cadre de la co-intervention. Il a ainsi permis aux professeurs de français et d'enseignement professionnel, et avec le soutien d'intervenants du théâtre, de proposer aux élèves la création de cartes postales audio pour présenter les outils caractéristiques de leur univers professionnel. Parallèlement à ce volet professionnel, le jumelage a aussi pour objectif de faire venir les élèves au théâtre tout au long de l'année, pour assister à trois spectacles. Chacun d'entre eux donne lieu à différentes activités permettant de travailler les compétences orales. Des présentations du spectacle sont organisées en amont de la représentation et, après celle-ci, se déroulent des mises en voix des textes de la pièce de théâtre, des débats et surtout ce qu'on appelle une analyse chorale. Il s'agit d'un exercice original<sup>187</sup> qui conduit à l'analyse du processus de création d'une œuvre et qui porte notamment sur la fonction du décor et de l'espace scénique. Comme Philippe Meirieu<sup>188</sup> l'a expliqué, mener cette réflexion au sein d'une classe permet aux élèves de gagner en abstraction. « *Ils ne définissent plus uniquement les objets du spectacle par leur usage, mais aussi par ce qu'ils sont capables de symboliser* ».

## La description chorale

Depuis plusieurs années, à l'occasion des sorties théâtrales que j'organise avec mes classes, j'ai perfectionné la pratique de la description chorale. Il s'agit d'un exercice où la parole vise à décrire ce qui a été vu durant le spectacle, sans prise de position mais avec la plus grande précision. L'objectif n'est surtout pas d'élaborer une critique du spectacle mais simplement, de faire circuler la parole.

### Son déroulement précis

- La description commence par ce qui est le plus objectif : l'espace théâtral en général, l'espace de jeu et la scénographie. Elle va des éléments d'ensemble observables par tous à des observations plus précises comme les accessoires non liés directement au jeu des comédiens.
- La description aborde ensuite la lumière, le son, les costumes, les projections, les accessoires liés au jeu, toujours avec rigueur et précision.
- Puis, l'échange porte sur les personnages et le jeu des comédiens en commençant par la description des corps, des costumes, de la gestuelle, des voix.
- Enfin, on ne conclut pas une description chorale, l'exercice s'arrête à la fin du temps imparti, là où en est la description. On ne la reprend pas en classe lors d'une autre séance mais le processus enclenché se poursuit individuellement une fois la porte de la classe franchie. Chaque élève construit alors sa propre analyse du spectacle qu'il a vu au théâtre avec ses pairs et son professeur.

Cette activité sollicite ainsi l'attention des élèves, elle leur apprend à décrire méthodiquement, elle fait travailler leur mémoire : des moments, des images, des sons resurgissent grâce à la participation collective. Les bénéfices de cet exercice sont nombreux : apprentissage de l'oral (écoute, participation, intelligence collective), enrichissement des connaissances et du vocabulaire des œuvres étudiées, apprentissage du respect. Les élèves approfondissent leur réflexion en suivant le processus suivant : « *je pense, j'écoute, j'analyse*<sup>189</sup> ». Mais la description chorale a aussi pour intérêt de mobiliser tous les élèves car lors de cet exercice qui dynamise les échanges, chacun peut aisément participer, même le plus timide. En effet l'important dans cet exercice est de permettre à tout le monde de parler, de dire ce

<sup>185</sup> Situé à Équeurdreville-Hainneville, près de Cherbourg-en-Cotentin, c'est l'établissement où j'enseigne.

<sup>186</sup> « *Quand le geste professionnel s'accompagne de la parole* ».

<sup>187</sup> Voir : « *Tous au théâtre, guide de l'enseignant* », CHESNEL Emmanuelle, EVENARD Isabelle, GRISSEL Daniel, LETOURNEUR Lydie et VITTECOQ Sophie, publié aux éditions Canopé en 2012, pour découvrir tous les secrets de la description chorale.

<sup>188</sup> MEIRIEU Philippe, « *Le théâtre et l'école : éléments pour une histoire, repères pour un avenir...* », entretien conduit par Jean-Claude LALLIAS et Jean-Pierre LORIOL, 2008.

<sup>189</sup> *Ibid.*

qu'il a vu sans retenue et sans complexe. Le groupe peut ainsi découvrir des éléments que tous n'avaient pas perçus initialement.

## L'atelier d'initiation à la pratique du théâtre d'objet

### Un projet sur le thème de l'engagement

La deuxième activité prévue dans ce projet est un atelier de pratique théâtrale. Il est proposé par la compagnie *Les Maladroits* qui a conçu trois spectacles abordant tous le thème de l'engagement mais à travers trois moments différents de l'histoire contemporaine. Le premier évoque la Guerre d'Espagne ; le second, Mai 1968 et les mouvements féministes et le troisième, le conflit israélo-palestinien. Cette troupe a par ailleurs pour particularité de proposer un genre théâtral très original, le théâtre d'objet. Les objets courants ne sont plus utilisés comme des accessoires de théâtre ou des décors, mais servent d'effigies pour évoquer un personnage ou un animal avec lequel l'acteur pourra dialoguer ou interagir lors de la représentation. Par un jeu de métaphores ou de métonymies, les objets sont alors dotés d'une vie propre. Un gyrophare pourra par exemple symboliser un commissaire de police venu interroger le comédien sur la mystérieuse disparition de sa voisine, ou un capuchon de stylo rouge, devenir, par association d'idées, un Petit Chaperon Rouge. Ce décalage avec l'utilisation quotidienne des objets crée ainsi des situations poétiques ou humoristiques.

### La mise en place de la scène et du décor

La compagnie intervient auprès des 1ères TUCB durant vingt heures. Lorsqu'ils interviennent pour notre atelier, les deux comédiens de la troupe arrivent avec des caisses d'objets divers : outils, jouets, objets de tous les jours, objets professionnels, auxquels s'ajoutent ceux que chaque élève devait apporter, dont obligatoirement, un objet ancien, un autre précieux, un troisième qui les représente et un outil qui évoque leur spécialité. Le projet est de donner vie à l'objet afin de réaliser, en restitution de ce travail, une installation artistique à partir de mots bulles : concept imaginé par *Les Maladroits* pour travailler la création de leurs spectacles.

Avant de commencer, les comédiens créent différentes zones dans la salle où l'atelier aura lieu. Ils délimitent notamment deux couloirs latéraux où les objets sont exposés, un carré central qui symbolisera la scène, un lieu réservé au public avec des chaises et un espace d'exposition avec deux tables.

### Les élèves en activité

Lors de cet atelier, les élèves passent à tour de rôle ou de manière aléatoire, pour effectuer les exercices proposés permettant à tous de travailler des compétences orales qui seront réinvesties lors de l'activité finale de création.

- Le premier exercice permet de travailler la concentration et la diction : un élève se lève, entre dans le carré central, s'immobilise, fixe un point au lointain, donne son prénom au public puis ressort de la scène.

- Lors de la deuxième activité, les comédiens sélectionnent une vingtaine d'objets et les disposent devant le carré central. Ils demandent alors aux élèves d'associer un objet à un autre par sa couleur, sa forme, sa texture ou son utilisation. Un des acteurs pose le premier objet au centre de l'espace de jeu. Un élève se lève, choisit un objet, entre dans le carré par le fond de scène, s'immobilise, regarde le public, donne le nom de l'objet et son point commun. Chaque association doit être différente de la précédente.



La compagnie *Les Maladroits* place les objets autour du carré central

- De même, lors de la troisième activité, une vingtaine de nouveaux objets sont disposés devant la scène par les comédiens. Cette fois, les élèves doivent sélectionner un objet et en proposer une lecture métaphorique ou métonymique.

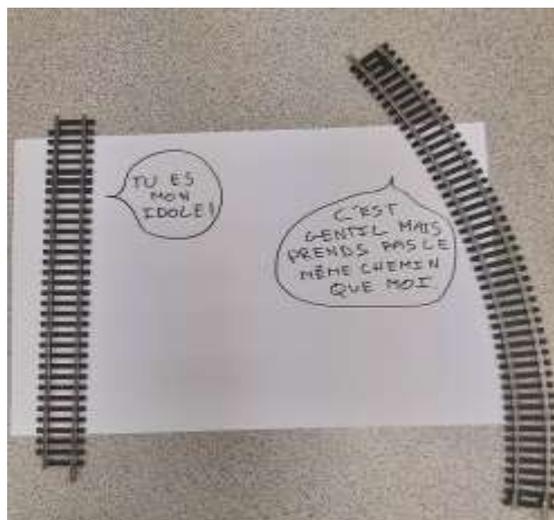
- Enfin une trentaine de nouveaux objets sont sélectionnés et disposés devant la scène lors de la quatrième activité. Il s'agit désormais d'utiliser la symbolique des objets pour raconter une histoire sur le modèle d'un scénario de film hollywoodien. Si une ellipse est nécessaire, les objets sont placés plus loin, dans un autre espace de la scène. En se saisissant d'une paire de lunettes de soleil rose, le comédien démarre l'histoire en prononçant la phrase suivante : « Il était une fois une jeune femme en vacances... ».



Un élève pensif devant les lunettes de soleil à partir desquelles il va démarrer l'histoire

Puis, grâce à l'intervention orale de chacun et à l'imagination collective, se dessine une véritable histoire policière, avec ses ingrédients : enquête, courses poursuites, tirs, arrestations et emprisonnement. Lorsqu'un élève désire changer la proposition précédente, il doit expliquer sa décision et, si elle est validée, la placer dans le nouvel axe que prend l'histoire. Certains ont installé un seul objet mais la plupart des élèves sont intervenus à plusieurs reprises. Il faut parfois prendre le temps de la réflexion mais finalement, c'est une véritable histoire originale qui est créée, et elle possède un schéma narratif parfaitement cohérent.

- Lors de la dernière activité, chaque élève doit choisir un objet parmi tous ceux qui lui sont proposés, pour le faire parler ou penser puis deux autres encore pour les faire dialoguer ensemble. Il positionne ensuite son objet afin de le mettre en valeur puis écrit avec un feutre noir sur une feuille blanche, la bulle qui correspond aux mots prononcés ou pensés. La ponctuation doit être particulièrement soignée pour coller au plus près de l'intonation du propos. Souvent absente de leur première version, il a fallu des rappels sur son rôle et sa transcription à l'oral pour trouver le bon signe.



Exemple de mots bulles écrits par les élèves

À l'issue des vingt heures d'atelier, plus de cent mots bulles ont été créés. Les intervenants en ont sélectionné 42 pour les disposer au sein d'une installation artistique qui sera présentée pendant dix jours au CDI et huit jours dans l'avant-foyer du théâtre à l'Italienne<sup>190</sup> de Cherbourg.

## Les compétences orales travaillées et les limites de cet atelier

### Les compétences de l'expression orale

Durant cet atelier d'initiation au théâtre d'objets, ont été travaillées différentes compétences orales qui correspondent aux trois grandes dimensions de l'expression orale.

- En effet, lors de ces quelques heures de pratique théâtrale, les élèves ont choisi un vocabulaire précis, atteint une élocution fluide et compris l'importance de l'intonation et de la ponctuation dans toutes les prises de parole qui traduisent des pensées et des émotions. Autant de compétences qui appartiennent à la dimension locutoire de l'oral qui repose justement sur la manière de parler, l'intonation et le débit.
- Les élèves ont également appris à écouter, à échanger : c'est ici la dimension interactionnelle de l'oral qui est concernée où l'écoute de l'autre et la prise en compte de la parole de ses pairs dominant.
- Enfin, les élèves ont développé leur imaginaire, argumenté pour présenter leurs propositions et raconté une histoire : ils ont ainsi travaillé la dimension discursive de l'oral qui consiste justement à raconter, décrire, expliquer, argumenter.

### Des limites

Ce travail comporte toutefois quelques limites. Certains tics langagiers caractéristiques du langage des adolescents, même s'ils s'atténuent, ne sont pas totalement gommés quand ils prennent la parole spontanément.

D'autre part, la quantité d'objets nécessaires pour réaliser ces exercices peut poser un problème.

Enfin, nos élèves ont souvent été mis en difficulté lorsqu'ils ont dû trouver la symbolique d'un objet. Lors du quatrième exercice, ils ont souvent dû s'y reprendre à plusieurs fois pour que leur proposition soit réellement une représentation symbolique plutôt qu'une simple lecture de l'objet au premier degré. Heureusement, la solidarité du groupe a permis de surmonter ce problème : lorsque l'élève seul échouait, le collectif lui venait toujours en aide.

### En conclusion

Dans ce projet beaucoup d'élèves ont révélé le foisonnement de leur monde intérieur. Leurs interventions ont souvent été pertinentes et parfois surprenantes. De manière générale, ces activités théâtrales ont été très enrichissantes pour cette classe de première professionnelle. Les élèves ont été heureux de participer à ces journées. Et tous se sont montrés actifs tout au long des ateliers – même les plus réservés ont gagné en assurance. Ces activités ont permis de travailler toutes les dimensions, locutoire, interactionnelle et discursive de l'oral, ont développé chez eux de nombreuses compétences orales, notamment leur aptitude à communiquer spontanément. Enfin, les élèves nous disent voir désormais les objets qui les entourent différemment : l'imagination est en marche...

Sophie VITTECOQ

Professeure lettres-histoire-géographie

Auteure de pièces démontées<sup>191</sup>

Formatrice de lettres

Lycée Edmond Doucet à Équeurdreville-Hainneville

Région académique Normandie

<sup>190</sup> L'une des trois salles de la Scène nationale du Trident.

<sup>181</sup> Pièce (dé)montée, n° 325, janvier 2020, « Le Royaume des animaux », dossier pédagogique. Voir : <https://www.comediedecaen.com/wp-content/uploads/2019/07/PDM-Le-royaume-des-animaux1.pdf>

# Lire à voix haute, lire pour les autres

*« Je préfère le faire à l'oral Madame ! Je gère. [...] Bon d'accord, j'étais pas assez préparé ». - « L'oral je crois toujours que c'est plus facile mais en fait j'ai toujours l'impression que je peux toujours faire mieux et j'ai envie de recommencer encore et encore ». - « Lire à voix haute devant les autres ? Ah non ! Sûrement pas ... Quoi ? En plus devant des enfants et devant une autre classe ? Mais c'est pas possible... ». - « Lire à voix haute pour améliorer mon écrit ? Pour quoi faire ? »*

Quoi de mieux que de commencer par laisser parler les concernés pour justifier le choix de mettre en place un projet de lecture à voix haute en classe.

Outre la nécessité de créer une activité en lien avec la filière CAP AEPE (accompagnement éducatif petite enfance) de 23 élèves avec laquelle je travaille, plusieurs interrogations ont guidé la préparation. Les élèves comprennent-ils vraiment ce qu'ils lisent quand ils lisent à voix haute ? Comment donner le plaisir de la lecture, d'écouter un texte lu ou récité ? Comment affronter la peur de prendre la parole en public ? Comment, dans le cadre de l'objectif « lire, écrire et dire le métier » en co-intervention, ne pas se contenter de « pratiquer » la lecture orale mais en faire un enjeu « d'apprentissage » pour réellement « apprendre » à lire à voix haute ?

Un programme ambitieux mais qui n'est pas impossible pour mener une réflexion personnelle et professionnelle sur la pratique et l'enseignement de la lecture à voix haute. Cette pratique interroge l'idée selon laquelle une activité orale serait naturelle, spontanée et intuitive : qu'en est-il dans l'exercice de la lecture à voix haute ?

## Des constats sur les pratiques de l'oral et la lecture à voix haute

- La peur de prendre la parole en public,
- un manque d'enseignement de l'oral au-delà de la pratique,
- une méconnaissance de la part des élèves et des professeurs sur les liens existants entre les compétences que sont la lecture, l'oral et l'écriture,
- une coopération insuffisante de la part des élèves lors des travaux en groupe permettant de travailler l'oral,
- un enseignement de l'oral peu abouti car vu comme chronophage,
- une peur de l'évaluation de l'oral chez les élèves.

Pour Joachim Dolz et Bernard Schneuwly<sup>192</sup>, la lecture à voix haute est « une activité dont l'enjeu pour le lecteur est de communiquer une forme ou un contenu textuel à des auditeurs. [...] Si 70 % des enseignants déclarent avoir recours à la lecture à voix haute, celle-ci n'est pourtant jamais citée comme activité utile au développement et à la maîtrise de l'expression orale [...] et ne devient jamais « lecture à d'autres » celle qui est censée procurer à ces « autres » un plaisir, les informer, les convaincre, les instruire ». Cette activité qui pourrait être un moment privilégié pour « initier les élèves au plaisir de découvrir un texte » se réduit souvent à « un rituel scolaire qui veut que chaque enfant lise à son tour une portion de texte décontextualisée<sup>193</sup> ».

<sup>192</sup> DOLZ Joachim et SCHNEUWLY Bernard, « Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école », ESF éditeur, Coll. Didactique du français, Paris, 1998, p.187 et 188.

<sup>193</sup> Ibid.

## Des propositions : comprendre la lecture à voix haute comme une forme d'oral et d'art oratoire

### - Définir la lecture à voix haute

Evelyne Charmeux<sup>194</sup> considère qu'il y a lecture à voix haute lorsqu'il y a une véritable communication<sup>195</sup>. Pour Joachim Dolz et Bernard Schneuwly<sup>196</sup>, on parle de lecture à voix haute lorsque le lecteur est un médiateur du texte vers l'auditeur, sa tâche étant d'en assurer la transmission au mieux. Cela suppose de s'imprégner des dimensions enseignables de la pratique : prise en compte de la situation de communication, de l'intelligence du texte (sens et structure du texte) et de l'expressivité vocale (la mise en voix).

### - Comprendre pour mieux lire à haute voix

Martine Lorimier (SCEREN)<sup>197</sup> définit la lecture à voix haute comme une activité particulière. Il faut avoir lu et compris le texte pour pouvoir le lire à voix haute et avoir décidé de ce qu'on veut faire comprendre et faire ressentir à son auditoire. Il faut laisser un temps de lecture personnelle avant la lecture à voix haute<sup>198</sup>.

### - De la lecture à voix haute au débat interprétatif

Pascal Dupont, dans sa thèse sur le débat interprétatif<sup>199</sup>, montre l'importance de créer un cadre coopératif et un espace de paroles polygérées pour faire progresser les échanges et la pratique de l'oral. Il s'agit de pratiquer la lecture à voix haute comme un moyen de travailler le débat interprétatif et d'utiliser la pratique du discours construit à plusieurs pour travailler l'oral et progresser grâce au travail collaboratif. Le débat interprétatif permet aux élèves de confronter leurs différentes lectures subjectives d'un texte et de profiter de ce travail collaboratif pour accéder à une véritable lecture analytique sans que cette dernière ne soit imposée de façon arbitraire par l'enseignant. Or, la première étape du débat interprétatif consiste en une lecture expressive, pendant laquelle l'élève va tenter de montrer ce qu'il a compris du texte.

### - Lecture à voix haute, oral et citoyenneté

Pour réfléchir à la dimension de l'oral dans la lecture à voix haute, nous pouvons nous appuyer sur Cyril Delhay<sup>200</sup> qui constate que le manque de compétence de l'oral est un vrai handicap pour la citoyenneté. Ne pas savoir écouter et échanger peut pénaliser notre place et notre rôle en société. Ainsi, lire à voix haute permet d'apprendre à écouter, à s'exprimer et à dépasser ses craintes. C'est une activité efficace pour se préparer au débat car sa pratique permet de mobiliser les mêmes ressources physiques et morales. Cela nécessite une progressivité dans l'apprentissage de l'oral.

### - Lecture à haute voix et progressivité

Cyril Delhay s'appuie sur un ouvrage déclencheur<sup>201</sup> pour expliquer que l'oral est un art avec des méthodes et des exigences. Il constate qu'une personne est un bon orateur après un passage par des phases d'apprentissage : un début où l'on est inconscient et incompétent, puis un moment où l'on apprend pour ensuite pratiquer et enfin une phase où l'on est conscient et compétent avec plaisir. C'est par toutes ces étapes qu'il faut faire passer nos élèves pour pratiquer la lecture à voix haute afin de glisser de la posture de lecteur débutant à « lecteur expert ». Cette progressivité est également proposée par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly.

<sup>194</sup> CHARMEUX Évelyne, « *Ap-prendre la parole* », Éditions SEDRAP, Toulouse, novembre 1996.

Évelyne Charmeux est une ancienne enseignante, pédagogue, spécialisée dans l'apprentissage du français à l'école. Formatrice à l'IUFM, elle a écrit de nombreux ouvrages en rapport avec la lecture et l'écriture.

<sup>195</sup> Référence vue sur : [animation ZAO la lecture à haute voix cycle 2 \(ac-rouen.fr\)](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00975803/document)

<sup>196</sup> Voir note 182 : ouvrage déjà cité.

<sup>197</sup> LORIMIER Martine, « *Une dimension particulière de la lecture. La lecture à voix haute* », page 8, 2015 ; Voir : [Une autre dimension de la lecture \(ac-lyon.fr\)](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00975803/document) ; SCEREN : Services Culture Éditions Ressources pour l'Éducation Nationale.

<sup>198</sup> Référence vue sur : [animation ZAO la lecture à haute voix cycle 2 \(ac-rouen.fr\)](https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00975803/document). Consulté le 22-12-21.

<sup>199</sup> DUPONT Pascal, « *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 à l'école primaire. Emergence d'un genre scolaire disciplinaire* », thèse en sciences du langage soumise en 2014, Toulouse, 2010.

Voir : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00975803/document>

<sup>200</sup> DELHAY Cyril, « *L'oral ça s'apprend.* » YouTube, Conférence à la Cité des sciences et de l'industrie le 20 novembre 2019. Voir : <https://www.dailymotion.com/video/x7nwnww> Cyril Delhay, professeur d'art oratoire, conseiller au centre d'écriture et de rhétorique de Sciences po, enseignant pour formateurs.

<sup>201</sup> DESBORDE Françoise (traduction), « *Le secret de Démosthène / Quintilien* », Les Belles Lettres, Paris, 1995. Françoise Desborde est spécialiste de la rhétorique antique.

### - L'oral une activité physique et intellectuelle

Cyril Delhay rappelle que l'oral est différent de l'écrit car c'est une activité physique qui demande un engagement, du souffle et de la respiration mais aussi une activité intellectuelle qui demande le travail de l'esprit et de la mémoire. L'objectif est d'articuler une parole au service d'un contenu et non de faire de l'éloquence. Il s'agit de travailler la mise en voix – pratique proposée également par Joachim Dolz et Bernard Schneuwly – et le corps par le souffle, la respiration, la pratique de jeux et la réorganisation de l'espace de la classe.

## Pourquoi, comment lire à haute voix en CAP ?

La lecture à voix haute est utilisée pour faire progresser les élèves dans les compétences de l'oral en travaillant le sens et la structure du texte, la mise en voix et la posture, l'acquisition d'une méthode pour lire, comprendre, transmettre, prendre du plaisir. Il convient de mettre en œuvre des activités qui permettent de travailler toutes les compétences : lecture, écriture, oral. C'est une activité efficace pour se préparer à la pratique orale très présente en classe de CAP et dans les autres niveaux.

### Pourquoi lire à voix haute ?

#### Répondre aux objectifs et compétences du programme de français

- Entrer dans l'échange oral : écouter, réagir, s'exprimer dans des situations de communication diverses pour adopter des compétences.
- Entrer dans l'échange écrit pour préparer un oral : lire, analyser, écrire, adapter son expression écrite selon les situations et les destinataires.
- Devenir un lecteur compétent.
- Confronter des expériences pour se construire.
- Construire la mise en mots de la pensée : l'élève perçoit, observe et peut analyser les étapes de son élaboration.

#### Mettre en œuvre les pratiques inscrites au programme du français

- L'étude de la langue.
- L'expression orale : lire à autrui, lire à voix haute pour relire, éprouver le sens de son propos devant ses pairs, mettre en scène une situation de littérature, faire acquérir des réflexes sur la posture (travail du corps) et la mise en voix.
- Les activités de lecture, d'écriture et de réécriture sont complémentaires : lire et relire ses propres écrits ; revenir sur son écriture pour l'améliorer.
- La lecture et relecture : compétences d'interprétation, justifier les impressions éprouvées, indices visuels, prise de conscience qu'une lecture à voix haute, comme un oral, doit être préparée.

#### Des enjeux supplémentaires pertinents pour le savoir être

- Travailler pour et sur soi pour prendre du plaisir et dépasser ses craintes.
- Lâcher prise.
- Travailler sa citoyenneté, la sociabilité, le vivre ensemble.

## Comment ? En créant des activités et des pratiques pour :

### - Mettre en œuvre l'objet d'étude « rêver, imaginer, créer »

La séquence permet de travailler des notions clés : imaginaire, imagination, merveilleux, symboles, métaphores, détournements (différentes versions d'un conte) et d'apprendre la gestion consciente de la lecture de contes à d'autres<sup>202</sup>.

L'objet d'étude vise à sensibiliser les élèves aux pouvoirs du langage et à réfléchir aux divers chemins de la création (lecture, analyse et écriture de contes). Ces enjeux trouvent leur place dans les enseignements menés en co-intervention.

### - Mettre en œuvre le référentiel professionnel

La séquence permet de mettre en œuvre la lecture à voix haute de contes comme une activité d'éveil pour jeunes enfants afin d'amener les élèves à adopter une posture professionnelle adaptée. La lecture de contes à voix haute est une situation professionnelle qui s'inscrit dans le projet de la structure d'accueil (dans une crèche par exemple). Cette activité est un facteur favorisant le développement psychomoteur de l'enfant, l'autonomie et la socialisation.

<sup>202</sup> Joachim DOLZ et Bernard SCHNEUWLY, *ibid.*, p. 190.

### - Créer un cadre coopératif

Il faut organiser un cadre bienveillant et imposer des règles claires de comportement et de travail. Ainsi, les élèves peuvent bénéficier d'un développement de la sociabilité et d'un espace de paroles pour faire progresser les échanges, le travail sur les textes à oraliser et la pratique de l'oral<sup>203</sup>.

## Le contexte

L'activité « lecture à voix haute » a été menée avec une classe de CAP AEPE (accompagnement éducatif petite enfance) de 23 élèves en co-intervention enseignement professionnel/français. C'est une classe qui travaille essentiellement en demi-groupes mais la co-intervention se déroule en classe entière. Il y a 20 filles et 3 garçons. Un groupe est exclusivement constitué de filles dont les profils sont dynamiques. Ce sont des élèves ouvertes aux échanges, qui participent, adhèrent à la majorité des activités et acceptent la remédiation. L'autre groupe est très hétérogène. Il y a beaucoup d'élèves ULIS<sup>204</sup>. Cela facilite le travail avec les collègues du pôle ULIS et l'adaptation de certains enseignements mais les niveaux sont différents. Il y a également des élèves allophones et deux élèves n'ayant pas choisi la section et qui sont difficiles à mobiliser. Ce groupe connaît depuis le début de l'année des conflits entre ses membres, des problèmes de discipline pour certains, de grandes difficultés de compréhension, de mise au travail ou d'autonomie. La majorité de ces élèves peine à participer et à prendre la parole. Ainsi, quand nous avons pensé et construit la séquence, il a fallu tenir compte de tous les paramètres lorsque les deux groupes sont réunis en classe entière. Nous avons posé les bases d'une séquence modulable qui s'adapterait aux besoins, à l'évolution des élèves et au contexte de la classe entière.

## Créer une progressivité

Afin de répondre aux différents objectifs tout en tenant compte des caractéristiques de la classe, nous avons, ma collègue de STMS<sup>205</sup> et moi-même, décomposé la séance initiale en plusieurs activités et créé des petits groupes de travail interchangeables. La séquence devait pouvoir être « adaptable » pour nous permettre de toujours pouvoir faire travailler les élèves en fonction des besoins (gestion de classe, absence d'une collègue ou d'élèves, besoin de temps supplémentaire, matériel). Nous voulions aussi valoriser les élèves motivées et en faire des « ressources » pour que cette activité crée une osmose entre les deux groupes de la classe. Nous espérions développer l'entraide, le plaisir, les échanges autant que les compétences.

## Penser et adapter une séquence en interdisciplinarité

Nous avons travaillé en interdisciplinarité. D'une part la professeure-documentaliste nous a fourni des supports, imagiers et albums pour enfants (dont plusieurs versions du conte *Le Petit Chaperon rouge*<sup>206</sup>). Elle a contribué à l'adaptation de certaines pratiques en orientant l'utilisation des ressources pour faciliter l'enseignement de la mise en scène et de l'interprétation. D'autre part, sa participation et celle de collègues du pôle ULIS, nous ont permis de revoir certaines consignes sur le schéma narratif, en utilisant des repères visuels, ou de décomposer des consignes oralisées. Elles nous ont proposé des supports alternatifs comme des jeux<sup>207</sup> pour travailler l'imaginaire, le conte à l'oral.

J'ai proposé un déroulé global pour mettre en lien le programme de français et la situation professionnelle. Puis, avec ma collègue de STMS, nous avons adapté les consignes au fur et à mesure et utilisé les réflexions et la proposition de séquence didactique de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly pour ajuster les activités<sup>208</sup>. Le

<sup>203</sup> Pascal DUPONT *ibid.*

<sup>204</sup> ULIS : unités localisées pour l'inclusion scolaire.

<sup>205</sup> STMS : sciences et techniques médico-sociales.

<sup>206</sup> MOREL Fabienne et BIZOUERNE Gilles, (illustration: WAUTERS Julia), « *Les histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde* », Syros Jeunesse, 2008.

<sup>207</sup> D'une part l'utilisation de cartes « personnages », « objets », « lieux », « éléments du merveilleux » pour permettre aux élèves de travailler le schéma narratif. D'autre part, le jeu de société *Bla bla bla* de Djeco, un jeu de langage et de communication où il faut associer des images et raconter des histoires ou faire un portrait chinois. Chaque joueur reçoit 5 cartes, le reste constitue la pioche. Ce jeu de communication tourne autour de 3 règles associées aux symboles sur le dé. Un jeu simple et amusant pour favoriser la discussion et permettre de développer l'imagination.

<sup>208</sup> Joachim DOLZ et Bernard SCHNEUWLY, *ibid.* p.187 à 192.

descriptif de la séquence montre les étapes et la décomposition du travail<sup>209</sup>. Nous avons aussi orienté nos réflexions en lien avec le projet de chef-d'œuvre dans lequel les élèves doivent créer des livres pour enfants sur les émotions. Afin de respecter « progression » et « progressivité », il était pour eux nécessaire de travailler d'abord sur leurs émotions et leurs ressentis avant de créer un livre sur les émotions. Or, la prise de parole à voix haute est une activité qui amène à ressentir et partager les émotions : la peur, la colère, la joie, la tristesse, la frustration, la déception. Décomposer les étapes permettait aux élèves de passer par ces émotions, les comprendre, les accepter, les dépasser et les utiliser à bon escient.

## Le déroulé de la séquence

Au début nous avons créé un travail en quatre activités :

- l'écoute et l'échange autour d'un conte,
- la découverte et la lecture collaborative de versions d'un même conte,
- l'analyse des caractéristiques du conte pour travailler l'écriture de leur conte,
- la lecture à voix haute de leur propre conte.

Nous avons ajouté l'activité lecture en public extérieur à la classe. J'ai aussi adapté certaines activités pour répondre aux besoins des élèves et pour tester la proposition de séquence didactique de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly qui comprend trois parties : mise en situation, production initiale (avec des ateliers) et production finale.

### Première étape : l'écoute et l'échange

Les élèves ont travaillé en français sur les contes et étaient évalués en fin de séquence sur la rédaction de la fin d'un conte<sup>210</sup>. J'ai choisi d'utiliser le même support pour la co-intervention afin de réinvestir les caractéristiques des contes étudiés en français. Ainsi, nous avons débuté l'étape 1 de la séquence de co-intervention qui est une mise en situation consistant à écouter deux lectures à voix haute du conte par un expert : l'enseignant lisait sans puis avec intonations. L'objectif était d'échanger à l'oral sur la compréhension, le lexique et les aspects de la lecture à voix haute.

### Deuxième étape : lecture collaborative

L'atelier de découverte et de lecture partagée de contes (*Les histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde*) s'est déroulé au CDI. Les élèves étaient répartis en petits groupes (deux à quatre élèves). Il y avait six groupes et trois contes différents du Petit Chaperon rouge. Ainsi, deux groupes lisaient à voix haute le même extrait. Les élèves ont fait une préparation collective des contes à lire (annotations, partage des parties à lire, écoute des textes lus à voix haute, discussion sur les lectures et pistes d'amélioration). L'oral a été un outil qui a permis de travailler les intonations expressives, les techniques vocales, la posture.

Cet atelier s'est déroulé en même temps que l'atelier de production écrite du conte car les élèves commençaient à rédiger leur propre texte.

### Troisième étape : association de la lecture et de l'écriture

Nous avons fait des ateliers pour approfondir le travail conjoint des activités de lecture et d'écriture qui se complètent et se répondent.

D'abord, un temps de découverte d'albums et de livres pour enfants lus à voix haute par des lecteurs débutants et par des lecteurs experts (enseignants ou élèves bons lecteurs). Puis, il y a eu un temps de lecture d'un premier conte rédigé par les élèves. Ces ateliers constitués de bons lecteurs et bons scripteurs à côté d'élèves de faible niveau ont créé une cohésion et une entraide. Les élèves ont compris que l'écriture dicte la façon de lire à voix haute et qu'un texte doit être bien écrit pour être bien dit. Par les exercices d'oralisation et d'écoute, ils ont relevé ce qui n'allait pas à l'oral : les débits trop rapides, trop lents, les rythmes mal placés, les temps de pause non ou mal marqués. Ces pratiques et les discussions collectives ont permis aux élèves d'améliorer leurs écrits : corriger la ponctuation, la syntaxe, insérer un dialogue, faire intervenir ou enlever un personnage, etc<sup>211</sup>. Les prises de parole sous forme de débat interprétatif<sup>212</sup> ont donc été très constructives. Il y a eu une prise de conscience de

<sup>209</sup> Voir annexe 1.

<sup>210</sup> GOUGAUD Henri, « *L'arbre d'amour et de sagesse* », Contes du monde entier, Seuil, 1992.

<sup>211</sup> Les aspects techniques à travailler sur le rythme et la respiration à travers quelques exemples d'exercices sont expliqués par Joachim DOLZ et Bernard SCHNEUWLY, *ibid.* p. 195-196.

<sup>212</sup> Sur ce point consulter Cahiers pédagogiques, n°553, mai 2019, dossier « *Pédagogies de l'oral* ».

l'importance de la relecture, du brouillon, de l'utilisation alternée et conjointe des trois compétences : lire, écrire, parler.

### Quatrième étape : vers la production finale, la lecture de leurs propres histoires

Les élèves ont profité du local de la webradio du lycée au CDI, géré par la professeure documentaliste, pour s'enregistrer et s'écouter. Cette étape de mise en œuvre de l'intonation expressive et des techniques vocales, a permis d'aboutir à la production finale. Les élèves ont fait une préparation collective du conte à lire qu'ils avaient rédigé de façon collaborative : annotations libres pour se partager les passages à lire avec couleurs, repères visuels, crochets, indices pour mettre un ton ou marquer une pause. Les élèves ont ensuite lu leur histoire au micro, se sont écoutés, ont échangé sur leurs prestations et ont noté les points à améliorer (revoir la syntaxe, marquer un ton, une pause). Certains ont observé car ils n'osaient pas puis ont essayé. Nous les avons vus partager, prendre du plaisir à lire à autrui, faire le bilan en autonomie de leur prestation et procéder à des remédiations. Ils ont pris conscience par la pratique qu'un texte doit être bien écrit pour être lu et que bien lire un texte à voix haute permet de bien écrire.

Confortées par ce succès nous avons envisagé, avec les élèves, d'ajouter une autre étape : dire à voix haute leur conte devant une autre classe et devant des enfants d'une crèche partenaire. Dans l'optique de « lire à d'autres », un autre projet serait d'utiliser la webradio pour créer « une chronique littéraire » destinée à la lecture de leurs productions. Nous comptons aussi faire venir une conteuse professionnelle.

## Le bilan

### Quelques réserves

La mise en œuvre a été plus longue que prévue et nous avons dû parfois nous éloigner des consignes initiales pour certains groupes car l'écriture à contraintes a bloqué des élèves. Nous avons fait un repérage de mots dans le conte initial<sup>213</sup>. Mais les mots relevés, qui devaient être utilisés dans l'écriture de leur propre conte, ont bloqué des élèves dans leur imaginaire. Nous avons laissé davantage de liberté pour les personnages, les lieux, le merveilleux, pour rédiger.

Nous avons permis à certains élèves de ne pas faire trop de dialogues car le passage entre le dialogue et le récit était complexe pour eux autant à l'oral qu'à l'écrit<sup>214</sup>.

Malgré une prise de conscience de l'importance du brouillon, les élèves finissaient par jeter les premiers jets qu'ils jugeaient inutiles. J'aurais aimé m'en rendre compte plus tôt et conserver leurs écrits pour avoir un visuel plus précis de la progression jusqu'aux productions finales améliorées et oralisées.

Il y avait trop d'informations sur notre fiche de consignes car l'ensemble des activités était indiqué sur le même support. Il nous a fallu distinguer les activités lecture et écriture. Nous avons créé un document pour chaque étape et atelier : une consigne pour la lecture partagée et des guides pour la production d'écrits (repères visuels pour le schéma narratif). D'autres consignes ont été adaptées oralement.

La COVID 19, le décrochage scolaire et la peur de parler en public ont démobilisé certains élèves. Il a fallu reconstruire les groupes et reconsidérer les attendus. L'idée de groupes interchangeable a été difficile à gérer notamment pour le suivi des enregistrements, la répartition des rôles, la remédiation. Du fait des absences, deux groupes n'ont pas lu leurs histoires. Elles seront finalisées plus tard dans l'année mais ces élèves ont lu à la place une version du *Petit Chaperon Rouge*.

Au terme de la séquence, nous n'avons pas pu évaluer. Le rappel de cette perspective évaluative a effacé le plaisir qu'avaient pris les élèves en travaillant.

Les élèves ont néanmoins accepté qu'à leur retour de stage, un temps de réflexion soit consacré aux critères d'évaluation de la lecture à voix haute. Par ailleurs, c'est une activité qu'ils observeront en stage. Cette mise en pratique concrète participera à

Article de Isabelle ANDRIOT, p. 45-46. Sur le débat : « Ils ont collectivement accru leur qualité d'expression ».

<sup>213</sup> Henri GOUGAUD, *ibid.*

<sup>214</sup> Pour travailler ce point, j'aurais aimé utiliser davantage de supports audios de contes et histoires lus par des conteurs experts et donc organiser une séance avec ce type de supports très adaptés pour les CAP.

la conception d'une grille d'évaluation qu'il s'agira d'appliquer en écoutant leurs enregistrements.

### Les réussites

- Les élèves étaient heureux de raconter à voix haute. Ils souriaient et nous demandaient de recommencer. Certains, qui ne se parlaient pas habituellement, et étaient même souvent en conflit, se sont entraînés et ont même lu ensemble. Ils ont appris à écouter, à s'écouter, à partager leurs émotions et à utiliser leur ressenti.

- Cette activité a permis l'apprentissage du vivre ensemble.

La collaboration entre élèves lors de l'étape « écriture » a été un facteur de progrès : entraide et dictée au secrétaire du groupe ou écriture partagée lors de l'écriture manuscrite et utilisation autonome des ordinateurs pour les productions finales.

- Je les ai guidés pour la mise en page en version numérique (marge, police plus grande, quelques corrections). Nous avons gagné du temps et certains élèves ont reproduit mes démonstrations et se sont donc formés aux usages du numérique.

- Les élèves ont travaillé conjointement les trois compétences : lire, dire, écrire. Ils se sont montrés investis dans l'amélioration de leurs écrits pour préparer leur lecture oralisée et ont trouvé des stratégies pour progresser. La réécriture leur a donné des indications précieuses pour améliorer leur lecture à voix haute. Un texte est mieux lu quand il a été longtemps travaillé. La lecture à voix haute et la relecture sont des outils pour améliorer l'écrit et le rendre pertinent pour être lu. Les pratiques d'oral permettent de développer des apprentissages pour progresser à l'écrit et sur la pratique de la langue (impact des temps verbaux et de la concordance des temps sur le sens, alternance discours / récit qui rend la lecture à voix haute plus vivante).

- Les élèves allophones étaient en progrès (lexique, prononciation, syntaxe) et se sont montrés plus participatifs et plus actifs, en faisant des propositions pour améliorer les prestations orales et en questionnant l'usage de la langue.

- Les élèves très timides ou qui refusaient d'échanger se sont ouvertes en observant les autres interagir, pratiquer et partager leurs émotions. Une élève en particulier s'est révélée après avoir été auditrice et spectatrice. Elle a lu quelques phrases d'un des contes du *Petit Chaperon Rouge* et a pu constater ses progrès (assurance, plaisir de réussir) et a été félicitée par les autres. Ainsi, l'observation, l'écoute, les échanges et le partage lui ont permis de dépasser ses craintes.<sup>215</sup>

- Les absences des élèves nous ont conduites à adapter les groupes. La mobilité des élèves et l'observation mutuelle des écrits ont favorisé la réécriture, ont affermi l'autonomie, l'entraide et l'écoute (reformulations, corrections, nouvelles idées).

### Réponses aux questionnements et objectifs initiaux

#### - Lire à voix haute pour mieux comprendre

Nous avons constaté que les élèves, même les plus en difficulté, comprennent très bien ce qu'ils lisent grâce à la lecture à voix haute. Le débat interprétatif a permis cette prise de conscience. L'activité s'est révélée être un moyen efficace pour développer la compréhension et l'assimilation de notions. Certes, la lecture à voix haute exige pour les novices une part de spontanéité et d'intuitivité conjuguée à des efforts dans l'apprentissage, mais sa pratique experte est toujours perfectible. Loin d'être naturelle, elle nécessite comme les autres activités orales, la maîtrise de compétences multiples qui ne s'acquièrent que progressivement et avec méthode.

#### - Lire à voix haute hors du cadre de la classe et hors de l'école

Nous avons dépassé le cadre de la classe pour permettre aux élèves d'acquérir et de pratiquer une lecture plus fluide dans un espace convivial. Nous avons organisé des ateliers lecture au CDI où les élèves étaient installés dans des fauteuils, des poufs. Il y a eu des temps d'écoute les yeux fermés, des mises en scène de lecture d'albums, des enregistrements, des jeux de cartes pour raconter des histoires, des jeux de mimes. Au fil de la séquence, les élèves étaient plus sereins. Un projet pour aller lire devant un public de crèche partenaire a été organisé avec l'équipe pédagogique et les élèves, plus confiants, se projettent déjà dans cette perspective.

#### - Lire à voix haute pour « lire, dire, écrire le métier »

Grâce à toutes les étapes et aux différents ateliers, les élèves ont mis en pratique les directives du programme sur « lire, écrire et dire le métier ». Nous avons répondu aux

<sup>215</sup> Voir annexe 2 sur les profils d'élèves.

objectifs et compétences du programme de français en travaillant l'objet d'étude « Rêver, imaginer, créer ». Les élèves ont acquis des compétences grâce à ce travail sur les contes par l'entrée en communication, l'écriture collaborative, la réécriture, la relecture et le travail spécifique des techniques vocales de l'oralisation.

#### - Lire à voix haute pour le plaisir

La lecture à voix haute a redonné le plaisir de la lecture et de la transmission par la parole et aucun élève n'a refusé de participer. En prenant du plaisir, ils ont dépassé leurs craintes. Ils ont acquis des réflexes et se sont ouverts aux autres. Leur volonté de partager à d'autres montre la construction d'un esprit fraternel illustrant une forme de citoyenneté et un vivre ensemble. Il faut pérenniser la pratique de la lecture à voix haute et laisser les élèves exercer avec une certaine liberté (choix de lecture) et être ambitieux sur la finalité et les projets (envisager des concours, un public)<sup>216</sup>, toujours dans une perspective de plaisir.

#### - Lire à voix haute : un enseignement de l'oral

Il convient de poursuivre la lecture à voix haute en CAP comme en baccalauréat professionnel et d'élargir en testant d'autres activités similaires<sup>217</sup> afin d'enseigner l'oral plus que de le pratiquer. Le travail sur la posture et la voix doit être enseigné comme une activité à part entière sous forme de temps de travail spécifique (AP, projet). La lecture à voix haute est une composante de l'apprentissage de l'oral et de l'écriture.

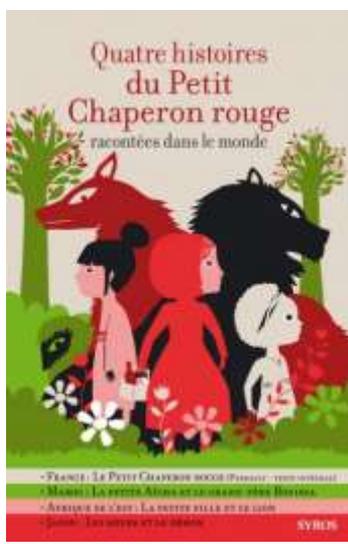
#### - Lire à voix haute pour évaluer une composante de l'oral

Pour l'évaluation, nous pouvons nous appuyer sur les critères des grilles proposées par Cyril Delhay et ceux de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly<sup>218</sup>. Mais dans une perspective de métacognition, il serait bon de conduire une séance où les élèves réfléchiraient sur les enjeux de l'oral et trouveraient les critères qui définissent un « oral réussi ». Ainsi créera-t-on avec eux l'outil d'évaluation en fournissant au besoin des exemples de critères et en s'appuyant sur des expériences personnelles et professionnelles. Peut-être pourront-ils ainsi dépasser leurs craintes d'être évalués et pourrions-nous créer des rituels pour travailler l'oral.

Cette question des stratégies à créer et à adopter pour faire de l'évaluation une activité et non une finalité peut encore être explorée.

Pascaline PREKESZTICS

Professeure lettres-histoire-géographie, formatrice  
Lycée des métiers Jean Perrin à Longjumeau  
Académie de Versailles



**BIZOUERNE Gilles, MOREL Fabienne et, pour l'illustration: Julia WAUTERS, « Les histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde », Syros Jeunesse, 2010.**

Quatre étonnantes versions du conte dit du « Petit Chaperon rouge », très différentes les unes des autres.

<sup>216</sup> Sur ce point consulter le témoignage percutant de Marine ROUGÉ, Cahiers pédagogiques, n° 570, mai 2021, article « Un concours de lecture à voix haute », p. 60. Elle partage son expérience d'un « concours de lecture à voix haute ». Elle conclut sur la nécessité de « se débarrasser de [ses] représentations élitistes » pour permettre à tous les élèves d'entrer dans la pratique, même les élèves les plus éloignés de la culture et de la lecture.

<sup>217</sup> Activités proposées par JACOMINO Baptiste, « De la lecture encore... » (formateur à Nice, voixhaute.net), Cahiers pédagogiques, n° 498, juin 2012, dossier « Apprendre avec le numérique », p. 21.

<sup>218</sup> Joachim DOLZ et Bernard SCHNEUWLY, *ibid.* p. 196 à 198.

## Annexe 1 : descriptif du déroulé de la séquence

Séances	Objectifs	Activités et mise en œuvre	Temps
MISE EN SITUATION	Écouter un conte et échanger	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écoute d'un conte lu par un expert : deux versions (avec et sans intonation)</li> <li>- Discussions sur les parties du conte, la compréhension, le vocabulaire</li> <li>- Discussions sur les aspects de la lecture à voix haute</li> </ul>	1 h
LECTURE collaborative	Comprendre le conte à lire Repérer les parties remarquées à la lecture (dans le récit, rôle du dialogue) Lire un fragment à la classe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Découverte d'albums de jeunesse et démonstration par un expert d'une lecture face à un jeune public</li> <li>- Discussions sur les aspects de ce type de lecture à voix haute</li> <li>- Découverte d'un album avec des versions différentes du Petit Chaperon Rouge</li> <li>- Préparation en petits groupes du conte à lire (annotations libres)</li> <li>- Lecture à voix haute par les élèves</li> <li>- Discussions collectives sur les aspects positifs et les points à améliorer</li> </ul>	2 h
ÉCRITURE collaborative de leur propre conte Production initiale	Repérer des mots-clés dans un conte Réutiliser les caractéristiques et les mots-clés dans une écriture collaborative	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture du conte initial « l'arbre » par l'enseignant<sup>219</sup></li> <li>- Repérage des mots clés nécessaires à la compréhension de l'histoire</li> <li>- Rappel des caractéristiques du conte (schéma narratif, parties, récit, dialogues)</li> <li>- Écriture et réécriture collaborative en utilisant le schéma narratif et les mots-clés du conte initial</li> </ul>	3 h
ATELIERS sur la mise en voix et les techniques vocales	Travailler la gestion du rythme, des intonations, de la posture, des pauses à marquer Trouver des stratégies pour interpréter et faciliter l'écoute	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jeux de lecture sur les contes, les albums de jeunesse : lecture orientée (intonation, mise en voix, mise en scène, posture, pauses à marquer)</li> <li>- Jeu sur l'imaginaire avec des jeux de cartes</li> <li>- Lectures des contes rédigés par les élèves</li> <li>- Discussions collectives sur les aspects positifs et les points à améliorer</li> <li>- Nouvelles lectures après amélioration avec intonations et mise en voix</li> </ul>	2 h
LECTURE ORALISÉE de la production finale	Lire son propre conte en s'enregistrant pour s'écouter et s'améliorer Lire en public un conte	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lecture des contes rédigés par les groupes d'élèves</li> <li>- Enregistrement (matériel webradio)</li> <li>- Écoute des enregistrements</li> <li>- Discussions collectives sur les aspects positifs et les points à améliorer</li> <li>- Lecture finale enregistrée</li> </ul>	4 h

Tout au long des étapes, les élèves ont appris la nécessité de comprendre un texte avant de le lire, mais aussi l'annotation d'un texte, les aspects techniques de la lecture à voix haute et peuvent, à terme, lire à d'autres publics et réfléchir à l'évaluation de leur prestation. Ces éléments ont été réutilisés en français, en AP, en professionnel.

<sup>219</sup> GOUGAUD Henri, « *L'arbre d'amour et de sagesse* », Contes du monde entier, Seuil, 1992.

## Annexe 2 : portraits d'élèves et points de vue des élèves

### Portrait et témoignage d'une élève profil « lecteur expert ».

Naëlle est une élève sérieuse, motivée, avec des acquis et une pratique fluide de la lecture à voix haute. Elle est autonome et très bienveillante avec les autres élèves. Comme Joachim Dolz et Bernard Schneuwly, je constate que ce profil d'élève plutôt bon lecteur devient excellent :

« Madame c'est trop bien. J'avais trop peur au début parce que je sais que je lis bien mais que je lis vite et en fait c'est bien de raconter pour les autres. J'ai l'impression que je comprends encore mieux ce que je lis mieux qu'avant mais par contre y a des trucs que j'écris qui sont pas bons. Ça peut être mieux. Je manque de vocabulaire et j'aimerais bien réécrire le texte et recommencer pour mettre mieux le ton et lire moins vite ».

### Portrait et témoignage d'un élève avec une lecture un peu hachée

L'élève Sylvain est difficile. Il n'est pas scolaire, s'ennuie vite. Il est provocateur, peu bienveillant à l'égard des autres, et encore moins à l'égard des élèves en difficulté. Il a des facilités mais ne les valorise pas et progresse peu. Sa lecture est satisfaisante mais parfois il utilise mal la ponctuation et hache donc un peu sa lecture. Il est capable de se détacher de ses notes à l'oral et comprend ce qu'il lit à voix haute. Il a lu lors des lectures collaboratives. Il sait marquer le ton, créer du rythme et jouer le jeu de l'interprétation. Il ne s'est pas enregistré en même temps que les autres élèves car il était exclu lors des premiers enregistrements et m'a contactée par pronote :

« Madame, moi aussi je veux lire à voix haute. J'ai écrit l'histoire avec les autres et je veux aller à la sortie crèche pour lire. Je mets le ton c'est vous qui l'avez dit. Je suis sûr je fais mieux que d'autres et que je peux faire encore mieux que quand on a lu tous ensemble les histoires de chaperon rouge. »

### Portrait et témoignage d'une élève allophone

Anjali, d'origine indienne est en France depuis deux ans. Elle ne maîtrise pas la langue française qui lui est souvent complexe car loin de sa langue maternelle. Elle cherche souvent à faire des copier-coller d'expressions qu'elle maîtrise en anglais. Elle manque de vocabulaire et les phrases complexes la paralysent parfois. Elle ne participe pas ou peu mais elle écoute, note tout et elle est studieuse. Lors de la séquence elle s'est révélée. Elle a participé davantage, a lu de plus en plus. Elle a fait des propositions pour réécrire l'histoire collaborative afin de mettre le ton et a compris l'usage de la ponctuation pour le rythme et les pauses. Elle a acquis du vocabulaire et s'est imposée davantage dans le groupe. Elle correspond à l'élève de Joachim Dolz et Bernard Schneuwly qui a progressé par ses erreurs.

« C'était bien. Je trouve je prononce mieux. J'utilise plus de mots que je connais pas car j'ai travaillé avec les autres et j'ai écouté et j'ai lu. Au début j'ai dit des phrases avec des mots pas bons que j'avais écrits moi. J'ai écouté et relu et on a réécrit. Maintenant quand je ne suis pas d'accord et bien je le dis parce que j'ai compris ce que je dois dire. Quand je lis plus moi devant les autres ça me force à lire plus et à mieux comprendre. Je progressais plus vite. »

## Portrait et témoignage d'une élève mutique à l'oral

Camille était auparavant terrorisée à l'idée de parler en classe à voix haute et communiquait parfois mais uniquement à voix basse à un adulte. Elle est dyslexique. Elle est suivie en ULIS et a ponctuellement une AVS. Elle travaille de façon hebdomadaire en ULIS. Elle fait beaucoup de dictées à l'adulte pour l'écrit. Elle est timide et réservée. Elle n'a pas voulu faire le premier travail à l'oral demandé en français, en poésie, et en EMC. Elle restait mutique et tournait la tête pour marquer un refus. Elle avait les larmes aux yeux quand je lui demandais de m'expliquer son refus en aparté. Elle a réussi à lire deux phrases à voix haute lors de l'activité sur les contes. Ce fut au prix de longues négociations et de moments d'échanges pour la rassurer. La perspective de s'enregistrer et de s'entendre a généré des angoisses. Elle a cependant accepté d'écouter d'autres groupes qui l'ont accueillie avec bienveillance et ont partagé avec elle leurs émotions et ressentis. Ils l'ont ensuite encouragée à essayer. Quand elle a accepté de lire devant certains d'entre eux, ils l'ont félicitée. Cela lui a permis de continuer et de progresser :

« Je ne voulais pas parler avant. Le fait de regarder et d'écouter m'a aidé. J'aimerais bien essayer plus tard dans l'année si c'est possible car je l'ai fait toute seule avec vous et ma copine sans m'enregistrer. Mais j'ai vu que j'y arrivais bien au final. Je veux juste déjà lire comme ça et après j'essaye de mettre le ton. J'aime bien aller en crèche et je veux réussir à lire sans peur devant les petits. »

## Bibliographie

- DESBORDE Françoise (traduction), « *Le secret de Démosthène / Quintilien* », Les Belles Lettres, Paris, 1995.
- DOLZ Joachim et SCHNEUWLY Bernard, « *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école* », ESF éditeur, Coll. Didactique du français Paris, 1998, p.187-188.
- GOUGAUD Henri, « *L'arbre d'amour et de sagesse* », Contes du monde entier, Seuil, 1992.
- MOREL Fabienne, BIZOUERNE Gille, WUATERS Julia, « *Les histoires du Petit Chaperon rouge racontées dans le monde* », Syros Jeunesse, 2008.
- Cahiers pédagogiques, n°570, mai 2021, n°553, mai 2019, dossier « *Pédagogies de l'oral* » n°498, juin 2012, dossier « *Apprendre avec le numérique* ».

## Sitographie

- CHARMEUX Evelyne, « *Ap-prendre la parole* », publié aux Éditions SEDRAP, Toulouse, novembre 1996, Référence vue sur : [animation ZAO la lecture à haute voix cycle 2 \(ac-rouen.fr\)](http://animation.ZAO.la.lecture.a.haute.voix.cycle.2.ac-rouen.fr). Consulté le 22-12-21.
- DELHAY Cyril, « *L'oral ça s'apprend* » Conférence Cité des sciences et de l'industrie, 20 nov. 2019 : <https://www.dailymotion.com/video/x7nwnww>. Consulté le 19-12-21.
- LORIMIER Martine, « *Une dimension particulière de la lecture. La lecture à voix haute* », page 8. [Une autre dimension de la lecture \(ac-lyon.fr\)](http://une.autre.dimension.de.la.lecture.ac-lyon.fr), SCEREN, 2015. Consulté le 22-12-21.
- DUPONT Pascal, « *Le débat interprétatif littéraire au cycle 3 à l'école primaire. Emergence d'un genre scolaire disciplinaire* », thèse en sciences du langage soumise en 2014, Toulouse, 2010. Voir : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00975803/document>

# Projet culturel et travail sur l'oral

En quoi la participation à un projet culturel va-t-elle offrir la possibilité de développer des compétences orales dans une classe de CAP esthétique-cosmétique-parfumerie ?

## Le projet « Dix mois d'école et d'Opéra »<sup>220</sup>

Le 30 avril 2021 le lycée Baudelaire d'Évry a reçu l'accord de la DAAC (Délégation Académique à l'Action Culturelle) de l'Académie de Versailles pour participer au programme pédagogique « Dix Mois d'École et d'Opéra ». Notre dossier et notre lettre de motivation ont porté leurs fruits. Notre proviseure Dominique Policarpo, très attachée à la culture et qui avait fortement soutenu le projet, était enthousiasmée par cette sélection.

Le projet, qui s'étire sur deux années scolaires, permettra de visiter le Palais Garnier et l'Opéra Bastille, de rencontrer tous ceux qui y travaillent, d'assister à plusieurs représentations de spectacles de ballet et d'opéra et, en fin de parcours de proposer une réalisation artistique.

Tous les participants au projet disposent en première année – c'est une innovation – d'un livre animé<sup>221</sup>, sur lequel vont être relatés les visites, les rencontres et les spectacles proposés à l'Opéra Garnier et à l'Opéra Bastille. En seconde année les élèves vont préparer un spectacle original, inspiré par l'Opéra et en lien avec leur formation « esthétique-cosmétique-parfumerie », puisqu'il s'agira de la restitution de leur projet de chef-d'œuvre à l'amphithéâtre de l'Opéra Bastille. Elles devront présenter un produit, un protocole de soin, une séance de maquillage, une maquette, une planche de tendance<sup>222</sup>.

Le projet de chef-d'œuvre<sup>223</sup> consiste à réaliser un produit ou une ligne de produits cosmétiques (packaging), à créer une affiche publicitaire et un protocole d'application pour ces produits. Quant au projet Opéra il s'agit de concevoir un décor pour « mettre en scène » le ou les produits. Des journées d'immersion et de répétition avec un metteur en scène de l'Opéra sont prévues à cet effet.

L'objectif de ce projet est de développer des activités pédagogiques artistiques répondant aux attentes du référentiel dans différentes matières et à la conception du chef-d'œuvre. Un certain nombre d'activités liées au projet ont permis de mettre en place des pratiques d'oral.

<sup>220</sup> Dispositif fondé en 1991/92 par Danièle FOUACHE et dont l'objectif est d'initier des élèves à la culture - souvent en zones d'éducation prioritaire. Christine ESCHENBRENNER, professeure et formatrice honoraire en lettres-histoire, fidèle d'*interlignes*, en a été longtemps la coordinatrice pour l'académie de Versailles.

<sup>221</sup> Livre dont les pages offrent des dispositifs pour animer les illustrations : jeux sensoriels (odorant, tactile, olfactif, visuel) ou animations dynamiques (dépliage, découverte d'une image cachée).

<sup>222</sup> La planche de tendance ou Moodboard permet de structurer le processus créatif et de décrire l'univers visuel et l'ambiance d'un projet. Elle est utilisée par la plupart des designers de l'univers de la mode, la décoration d'intérieur ou la publicité...

<sup>223</sup> Le chef-d'œuvre est une production qui prend appui sur la complémentarité des enseignements professionnels et généraux et témoigne des apprentissages effectués au long de la formation. Il peut avoir une dimension collective dans laquelle une part individuelle est prise en charge par l'élève ou l'apprenti ou bien il peut être conduit individuellement. Il fait l'objet d'une présentation orale à l'examen.

## L'importance de l'oral en CAP esthétique-cosmétique-parfumerie

La voie professionnelle accorde désormais une place importante à l'oral, très présent dans le programme de français pour les CAP. On relèvera entre autres des compétences comme « *entrer dans l'échange oral, écouter, intervenir, contredire, nuancer, confirmer, reformuler, identifier différents usages de la langue, adopter des attitudes appropriées* »<sup>224</sup> qui seront plus particulièrement travaillées dans le projet « Dix Mois d'École et d'Opéra ». La section CAP esthétique-cosmétique est très axée sur l'accueil de la clientèle et la vente des produits cosmétiques. C'est une pratique professionnelle qui exige des compétences d'expression orale comme « *accueillir la clientèle, présenter et argumenter des prestations esthétiques et des produits cosmétiques, adopter une attitude professionnelle : tenue, attitude et langage adaptés au profil du ou (de la) cliente* ». <sup>225</sup>

Certes on pratique l'oral dans chaque situation d'apprentissage tout au long de l'année scolaire dans le cadre du dialogue pédagogique. Mais ce n'est pas suffisant pour aider les élèves à construire de réelles compétences d'oral. Il faut que l'oral devienne un enjeu d'apprentissage et ce n'est pas si facile à mettre en place. Pour mener à bien cet objectif, la co-intervention et le travail autour du chef-d'œuvre permettent de croiser les référentiels pour construire ensemble des compétences communes. Peut-on de surcroît concilier ces attentes avec un projet culturel ?

L'oral se travaille en amont et en parallèle du projet, en co-intervention autour du métier, par des jeux de rôle où il s'agit d'imiter la parole d'autrui en se l'appropriant. Mais aussi au moment de la recherche de stage et du compte-rendu de la période de formation en milieu professionnel où les élèves devront prendre la parole devant la classe pour évoquer une expérience. Des pratiques d'oral sont mises en place dans les autres domaines, en histoire-géographie en associant l'art au programme et en enseignement professionnel pour préparer l'oral de présentation du chef-d'œuvre. Travailler l'oral, quel que soit le domaine d'enseignement, c'est prendre la parole pour transmettre un message mais aussi maîtriser le stress, organiser son discours. S'exprimer à l'oral c'est aussi maîtriser les techniques de l'oral : l'intonation, le rythme, le débit et prendre en compte la position du corps, les gestes. Il faut enfin se soucier de l'image que l'on donne – sourire, faire preuve de politesse, de courtoisie – et soigner son apparence : choix des vêtements, de la coiffure, du maquillage.

En quoi le projet « Dix Mois d'École et d'Opéra » va-t-il offrir d'autres ouvertures pour travailler l'oral ?

### « Dix mois d'école et d'Opéra » au lycée Baudelaire Pourquoi la classe de seconde CAP Esthétique ?

La section, le nombre d'élèves et la durée de la formation sont des facteurs importants qui ont permis de choisir cette classe pour effectuer le projet « Dix Mois d'École et d'Opéra ».

On peut en effet tisser des liens entre les matières professionnelles travaillées pour le CAP Esthétique – soins du visage, des mains et des pieds, techniques du maquillage, conseil à la vente de produits cosmétiques (costumes, maquillages) – et les disciplines d'enseignement général : littérature, histoire, arts appliqués, et un projet culturel qui ouvre au monde artistique, plus particulièrement à l'Opéra.

- **Pour le professeur d'enseignement professionnel** le projet va permettre des ouvertures pour travailler l'oral : il est moteur pour installer des objectifs pédagogiques. Ce projet permet de laisser libre cours à l'imagination de chaque élève qui doit au bout des dix mois de projet, pouvoir faire un parallèle entre l'Opéra et son futur métier d'esthéticienne.

- **En histoire-géographie** le professeur se félicite de l'opportunité de mettre en perspective le programme d'Histoire de CAP, axé sur l'affirmation progressive de la démocratie en France depuis la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle, en s'attachant au contexte artistique et culturel de ces périodes<sup>226</sup>. L'étude descriptive et analytique d'œuvres

<sup>224</sup> Voir en annexe 1 : extrait du programme pour les CAP.

<sup>225</sup> Référentiel du CAP Esthétique cosmétique parfumerie, voir : [Annexes CAP\\_eap.pdf \(education.fr\)](#)

<sup>226</sup> Voir en annexe 1 : extrait du programme d'histoire pour les CAP.

picturales dans le cadre du projet se prête à cet égard très bien au travail de l'oralité. Par ailleurs la durée du projet de deux ans correspond aux deux années de préparation du CAP.

Il est enfin plus facile de mener un projet dans une classe de CAP où le nombre d'élèves est moins important que dans une classe de baccalauréat de 30 élèves.

### **Des élèves en difficulté à l'oral en début d'année**

La classe est composée de 23 jeunes filles, d'un niveau très hétérogène. Quelques élèves ont des soucis de motivation, de situation familiale, de non-maîtrise de la langue, ce qui rend la classe parfois compliquée à gérer.

Alors qu'elles se destinent à des métiers tournés vers l'élégance, elles ont parfois des tenues négligées. Beaucoup ne maîtrisent pas la langue, et utilisent un langage familier, grossier parce qu'elles ne savent pas adapter leur langage à une situation de communication.

En début d'année scolaire, les élèves prennent la parole devant le groupe classe pour évoquer leur ancien collège, dire si la section Esthétique relève ou non de leur choix et présenter leur projet professionnel. À cette occasion, celles qui ont des difficultés à l'oral sont rapidement repérées.

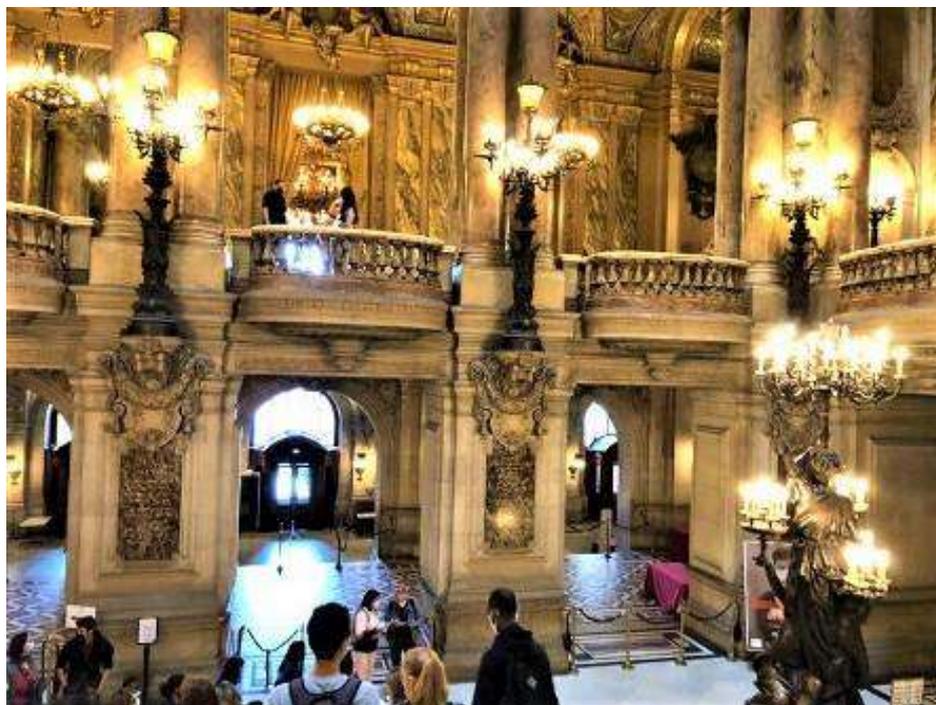
Il s'agit de difficultés à développer leurs idées, à structurer leur intervention, à trouver les mots mais il y a aussi le manque de confiance en soi et une mauvaise maîtrise des techniques de l'oral : l'intonation, le débit, la fluidité, la clarté.

Caroline par exemple se présente au groupe en ce début d'année toute timide, la voix à peine audible, mal à l'aise, dans une tenue vestimentaire peu harmonieuse, sa coiffure est négligée. Marlène prend difficilement la parole, elle s'exprime de façon confuse, ne sait pas ordonner son discours.

### **Une équipe prête à s'investir en interdisciplinarité**

Pour réaliser ce projet, une équipe d'enseignants volontaires et investis est indispensable. En font partie les professeurs des enseignements professionnels, enseignants d'esthétique, Stéphanie Giannone, Cristina Afecto, Friedrich Subra – meilleur ouvrier de France et maquilleur professionnel auprès d'artistes réputés – le professeur d'arts appliqués, Teresa Rodriguez, le professeur d'histoire-géographie, Antoine Janowski et le professeur de français, Françoise Tatab-Gerbino.

Plusieurs réunions ont eu lieu pour choisir les spectacles, le thème, les visites à organiser à l'Opéra Garnier et à Bastille, les rencontres avec des professionnels de l'image, du maquillage et des costumes.



**Les élèves de CAP esthétique découvrent l'Opéra Garnier**

## Le thème choisi et les réalisations prévues

Les élèves ont visité l'Opéra Garnier et l'Opéra Bastille. Hervé Cochet, professeur référent du projet DMEO (Dix Mois d'École et d'Opéra) pour l'Académie de Versailles est venu les voir au lycée pour leur présenter le projet et répondre à leurs éventuelles questions. Cela a impliqué des échanges à l'oral entre les élèves et monsieur Cochet. Pour que les élèves soient actrices du projet, l'équipe pédagogique a jugé bon qu'elles choisissent son titre.

Elles ont voulu mettre en avant le registre des émotions qui sont au cœur de toute leur formation et qui surgissent souvent en cours d'enseignement professionnel, quand il s'agit de rédiger une lettre de motivation ou un *curriculum vitae*, pendant la lecture d'un texte ou d'une œuvre intégrale en français ou à l'évocation d'un événement national en cours d'histoire. Enfin, les émotions ne manqueront pas d'émerger lors de la visite des Opéras ou de la rencontre des artistes et des professionnels du spectacle, tout au long du projet. C'est pourquoi elles l'ont intitulé : « Le foyer des émotions ».

C'est par un échange oral que la séance a été menée.

## L'exemple de quelques séances d'oral en relation avec le projet : « Le foyer des émotions »

### Parler de ses émotions pour mieux les décrire

Cette année les élèves devront, sous forme d'articles rédigés sur un carnet distribué à tous les participants du projet, retranscrire les émotions qu'elles ont éprouvées au moment des activités mises en place (visite de l'Opéra Garnier et de l'Opéra Bastille, interview auprès d'un professionnel du décor, spectacle de danse).

Ce travail se réalise en cours de français, en histoire/géographie et en co-intervention (français/Pro) et implique aussi de passer par l'oral pour préparer la rédaction des textes.

On va demander aux élèves d'exprimer ces émotions à l'oral avant de les écrire. En effet, l'étape préliminaire de la verbalisation est une aide précieuse car elle permet de débloquer les élèves qui ont des difficultés à écrire. Il leur suffit de « parler » et de rédiger ensuite les phrases qu'elles viennent de prononcer à l'oral. Les élèves s'expriment chacune leur tour, en écrivant au tableau leur ressenti sur la visite de l'Opéra Bastille, sur leur rencontre avec les professionnels du décor et de la chorégraphie. Après cette phase orale, elles récapitulent les émotions qu'elles ont éprouvées sous la forme d'une synthèse.<sup>227</sup>

#### Texte de Kenjy Visite de l'Opéra Garnier

« Ce que j'ai bien aimé à l'opéra c'est les grands escaliers et la salle de l'opéra avec les sièges rouges ce que je n'ai pas vraiment aimé c'est le plafond de la grande salle car il y avait trop de couleurs. J'étais heureuse de visiter l'opéra c'était une bonne expérience » (sic)

#### Texte de Sara Visite de l'Opéra et spectacle de danse

« 1 - J'ai bien aimé les opéras et les statues

2 - J'ai bien aimé le spectacle car la danse est ma passion ».

<sup>227</sup> Les écrits des élèves ont été retranscrits tels quels, sans correction orthographique ou syntaxique.



### Plafond de l'Opéra Garnier peint par Marc Chagall et inauguré en 1964.

**Petite anecdote.** En 1960, le général de Gaulle et André Malraux, ministre des Affaires culturelles, assistent à la première de gala du ballet *Daphnis et Chloé*, de Maurice Ravel. Le spectacle a lieu à l'Opéra Garnier et c'est Marc Chagall qui a réalisé les décors et costumes. On dit que le ministre, peu intéressé par ce qu'il voit sur scène, lève les yeux vers le plafond – très académique – de Jules Lenepveu. À l'entracte, il demande à Marc Chagall qu'il admire et connaît depuis trente ans, de réaliser un nouveau plafond. L'artiste accepte ce défi bénévolement (dit-on encore) par amitié pour son ami mais aussi pour rendre hommage aux grands compositeurs qui font vivre la scène de l'Opéra Garnier.

#### Texte de Yaren Visite de l'Opéra et spectacle de danse

« 1- La salle de l'opéra était très belle. Les sièges étaient disposés dans une très belle position par rapport à la scène. Ça allait très bien avec les couleurs. Les grands escaliers sont si magnifiques.

2 - L'isolation phonique et l'éclairage du spectacle de la salle des lamas étaient très agréable . » (sic)

### Débattre, argumenter à l'oral pour choisir le titre du projet

Antoine Janovski et moi-même nous partageons la classe : j'assure les cours de français, Antoine les cours d'histoire-géographie-EMC. Nous avons travaillé chacun dans un groupe pour procéder, par un vote, au choix du titre. Les élèves en proposaient plusieurs, tous inscrits au tableau ; à l'issue du vote le choix des élèves s'est porté sur « Le foyer des émotions ». Sous la forme d'un échange dialogué il a été demandé aux élèves dont on avait retenu la proposition de justifier leur choix et de convaincre la classe d'accepter ce titre en expliquant pourquoi elles l'avaient préféré à tous les autres. Les échanges à l'oral, régulés par l'enseignant ont permis de libérer la parole. Ce débat n'était pas préparé : il s'agissait d'un échange informel. Intéressées par l'originalité du projet, les élèves prenaient volontiers la parole car elles avaient à cœur de défendre leurs décisions. Malheureusement, par manque de temps, toutes les élèves n'ont pas pu participer à cet échange. Cette approche de l'argumentation nous a permis de commencer à travailler « un oral pour penser ».

### Participer à un entretien

#### - Rencontre au lycée avec le responsable du projet

Les élèves ont participé très activement – sous la forme de questions/réponses spontanées – à cette rencontre destinée à leur faire comprendre les attentes du projet. Elles se sont exprimées les unes après les autres, en respectant la parole de leurs camarades. Elles ont eu un comportement différent, plus policé parce que cela concernait le projet, que leur interlocuteur était un étranger à l'école et qu'il jouissait du prestige d'appartenir à l'Opéra.

#### - Rencontre à l'Opéra Bastille avec les responsables des décors

Avant ce déplacement à l'Opéra Bastille les élèves avaient préparé un questionnaire (12 questions, une question par élève) pour interviewer le professionnel des décors à l'Opéra. Voici quelques questions préparées par les élèves en co-intervention.

**Rahma** : Avez-vous un budget pour les décors ?

**Laura** : Les décors sont-ils faits sur mesure à chaque spectacle ?

**Leina** : Combien de personnes faut-il pour réaliser un décor ?

**Joyce** : Quel décor est le plus compliqué à effectuer ?

**Yaren** : Beaucoup de place sur scène. Quel est le meilleur angle ?

**Vania** : Comment l'inspiration pour les décors vous parvient-elle ?

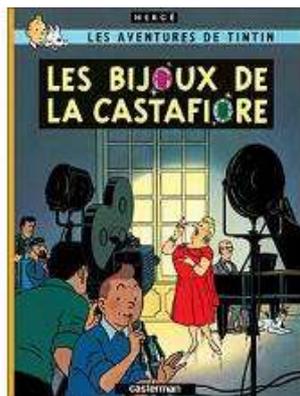
Cette rencontre avec des professionnels de leur domaine (maquilleurs en particulier), les a particulièrement intéressées, elles ont été sensibles aussi à l'atmosphère artistique et culturelle du lieu, ce qui les a conduites à écouter sans interrompre et à être attentives aux explications qui leur étaient données. La visite a été préparée, des consignes données pour répondre aux exigences de cet entretien : comment s'adresser au professionnel, bien écouter et prendre des notes pour consigner dans le carnet les réponses obtenues. Dans la classe, certaines élèves sont perturbatrices (manque de respect, tenue vestimentaire peu correcte, réflexions inappropriées...) : des recommandations ont été faites avant de les emmener à l'Opéra Bastille. Mais l'intérêt pour ces professionnels, l'atmosphère de cet endroit, magique pour nos élèves, ont été un atout pour canaliser leur attention et bien suivre les interventions. Un bilan sera réalisé sous la forme d'un article qui paraîtra dans le cahier des émotions et qui sera diffusé à tous les participants à « Dix Mois d'École et d'Opéra ». Elles ont peu à peu pris l'habitude d'écouter la parole de l'autre mais aussi à prendre elles-mêmes la parole, en posant des questions, en demandant des explications. J'ai prévu de faire le bilan de cette pratique d'oral en interrogeant les élèves sur ce qu'elles pensaient de leur comportement et de leur faire construire une sorte de guide d'entretien pour les interviews futures.

## De l'opéra de Verdi à la maîtrise du dialogue professionnel en passant par la bande dessinée

### La parole organisée par le professeur : lecture d'image d'un personnage en situation d'oral

Le constat de début d'année montre que ces élèves, futures esthéticiennes, ne maîtrisent pas les codes qui régissent un échange oral professionnel : « Adopter une attitude professionnelle : tenue professionnelle, attitude et langage adaptés au profil du ou (de la) cliente<sup>228</sup> ». Il s'agit donc de travailler l'image de soi tout en abordant, dans le cadre du projet, une approche de la culture de l'Opéra du XIXe.

Cet objectif est réalisé en français et en co-intervention avec le professeur d'esthétique par l'étude de la première de couverture de la bande dessinée d'Hergé « Les bijoux de La Castafiore ».



*Les Bijoux de la Castafiore* est le vingt-et-unième album de la série « *Les Aventures de Tintin* », créée par Hergé, scénariste et dessinateur.

L'album est édité chez Casterman en 1963.

<sup>228</sup> Référentiel CAP esthétique-cosmétique – Conseil à la clientèle et vente de produits cosmétiques.

Le personnage de la Castafiore est un clin d'œil au projet. C'est une cantatrice, elle chante des opéras, en particulier le *Faust* de Gounod et l'air célèbre « *Ah ! Je me vois si belle en ce miroir* » et c'est justement un jeu de miroir qu'on propose aux élèves pour travailler la posture à l'oral. C'est un miroir dans le sens où elles font la relation avec leur présentation vestimentaire et langagière. On leur demandait de décrire l'attitude de la cantatrice, de l'expliquer par le contexte et de faire un rapprochement avec les moments où, dans la profession, elles doivent adopter une posture pour prendre la parole à l'oral. Cette analyse de l'image a permis aux élèves de comprendre que leur présentation, leur langage, la façon dont elles s'adressent aux personnes participent à l'image que l'on a d'elles-mêmes. Elles en ont déduit qu'il était important de travailler la posture, le corps lors des entretiens au moment de la recherche des stages et des échanges avec la clientèle. L'analyse de l'image avait pour objectif de leur faire prendre conscience des exigences de la formation au niveau du « paraître », qui peut être révélateur d'un statut et d'une personnalité, en répondant à quelques questions : « *Quelle tenue choisir pour une recherche de stage ? Que signifie l'aspect extérieur, (harmonie des couleurs, maquillage, mode) ? L'importance du lieu ? Quel langage adopter ? Importance de l'autre par rapport à vous ?* Chaque élève devait noter par écrit la réponse aux questions posées et prendre ensuite la parole devant la classe pour proposer ses réponses. L'échange oral a occasionné des reprises et des reformulations.

### L'oral pour mieux écrire

On peut alors prendre appui sur ces échanges oraux pour produire des textes plus personnels en lien avec la thématique du projet « Le foyer des émotions ».

Les élèves qui ont lu en lecture cursive *La Dame aux Camélias* d'Alexandre Dumas écoutent l'opéra de Verdi<sup>229</sup> en notant à l'écrit les émotions que suscitent la musique de Verdi, le dessin d'Hergé et le roman de Dumas. Cette séance qui termine le traitement de l'objet d'étude « Se dire, s'affirmer, s'émanciper » est suivie par une séquence permettant de travailler la perspective d'étude « Dire, écrire, lire le métier ».

## Le bilan de ce projet sur l'oral

### L'impact du projet sur l'oral au bout de quelques semaines : de réels progrès pour Caroline et Marlène

Le projet est loin d'être abouti mais les différentes situations d'oral qu'il a permis de mettre en place ont déjà fait progresser les élèves.

Au dernier cours de co-intervention, une nette évolution est perceptible. On le constate avec les deux élèves observées en début d'année. Caroline est plus sûre d'elle, sa tenue vestimentaire et sa coiffure sont soignées. Elle prononce un discours cohérent, préparé à l'écrit, et elle a pris de la distance par rapport à ses notes. Ma collègue, Stéphanie Giannone et moi-même sommes très agréablement surprises de son assurance qui témoigne d'une réelle progression de la compétence orale.

Marlène participe désormais spontanément en cours. Le jour de la rencontre à l'Opéra Bastille avec le responsable des décors, beaucoup d'élèves étaient absentes à cause de la COVID 19. Celles qui étaient présentes ont dû poser les questions qui avaient été préparées par leurs camarades absentes et en quelque sorte penser à leur place. Marlène s'est ainsi chargée de plusieurs questions que d'autres avaient rédigées. Nous étions étonnées de l'intérêt qu'elle portait à cet entretien, surtout de sa volonté de s'investir pour compenser l'absence de ses camarades. Ce « déblocage » à l'oral a eu une incidence sur son comportement d'élève. J'ai par exemple remarqué qu'elle était plus avancée que les autres élèves de la classe sur la lecture cursive du roman *La Dame aux Camélias* d'Alexandre Dumas fils.

### L'oral présent dans ce projet culturel est-il pour autant réellement « enseigné » ?

L'apprentissage de l'oral se fait au fur et à mesure tout au long de l'année scolaire à l'occasion de pratiques orales comme celles initiées par le projet.

Peu à peu des règles s'instaurent : demander à prendre la parole, parler quand l'autre

<sup>229</sup> *La Dame aux Camélias*, roman publié en 1848, a inspiré l'opéra de Verdi *La Traviata*, créé en 1853.

a fini, se respecter les uns et les autres sans porter de jugement. Les élèves sont loin de toujours suivre ces codes, mais en pratiquant l'oral, l'apprentissage se fait petit à petit. Les élèves prennent confiance en elles, participent de façon active et comprennent que le respect est de rigueur pour poursuivre un cours, un débat ou un compte rendu. L'oral est donc ici plus souvent une modalité ou un outil d'apprentissage qu'un objet d'apprentissage<sup>230</sup> conscient, sauf pour la séance d'analyse de l'image qui oblige les élèves à prendre en compte l'importance du corps, de la posture, de l'image de soi dans une prestation orale.

Ce projet « Dix Mois d'École et d'Opéra » a contribué à faire progresser les élèves. Motivées par cette découverte d'un monde culturel dont elles n'avaient pas connaissance, conscientes des liens entre l'univers du spectacle et le métier qu'elles préparent, elles ont compris que l'oral exige d'accepter de prendre la parole, de préparer et de penser ce qu'on va dire. Elles ont appris, pour mener à bien le projet, à écouter, à échanger, à argumenter. Enfin la relation avec le monde du spectacle leur a montré l'importance des techniques vocales ou corporelles liées à l'oral.

Si le projet en lui-même ne suffit pas à mettre en place une didactique de l'oral (qui passe par des séances où celui-ci est étudié en tant que tel<sup>231</sup>) il y contribue en suscitant l'enthousiasme qui pousse les élèves à progresser pour faire aboutir ce à quoi les préparent les équipes du lycée et celles de l'Opéra. Il devrait aussi permettre de travailler certaines compétences orales ciblées pour l'évaluation du chef-d'œuvre. Par exemple : *la clarté de la présentation et la pertinence des termes utilisés, l'identification claire, précise et restituée objectivement sur les points suivants : objectifs du projet, étapes, acteurs... L'émission d'un avis ou ressenti personnel sur le chef-d'œuvre entrepris, la mise en exergue de la pertinence du chef-d'œuvre par rapport à la filière métier du candidat.*<sup>232</sup> Et la mise en scène du chef-d'œuvre dans un lieu aussi prestigieux que l'Opéra lui donne du sens. Il ne s'agit plus seulement d'une épreuve d'examen mais cela devient une création collective qui valorise le métier et ceux qui s'y préparent.

Françoise TABTAB-GERBINO  
Professeure lettres-histoire-géographie  
Lycée Baudelaire à Évry  
Académie de Versailles

## Annexe 1 : extraits des B.O. Français et Histoire-Géographie pour les classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle

### Expression orale

(...) « Toutes les disciplines concourent à l'apprentissage de la communication orale en visant l'aisance, la clarté la pertinence du propos. (...) L'expression orale trouve notamment sa place dans le cadre de la co-intervention, où le français développe plus spécifiquement les compétences suivantes :

- entrer dans l'échange oral : prendre sa place dans le quotidien de la classe (écouter, intervenir, reformuler, contredire, nuancer, confirmer), dans un débat, lors d'un exposé, d'un compte-rendu (...) en s'appuyant éventuellement sur des notes (...)
- (...) trouver sa place dans les échanges, adopter des attitudes appropriées, analyser ses démarches pour les réinvestir dans d'autres contextes scolaires et extra-scolaires. »(...)

<sup>230</sup> Voir l'article « Pratiques de l'oral, enseignement de l'oral, paroles de professeurs », le point de vue d'Alex ANTISTE dans ce n° 52 d'interlignes.

<sup>231</sup> Voir dans le même article de ce numéro « Pratiques de l'oral, enseignement de l'oral, paroles de professeurs » le point de vue de Françoise GIROD.

<sup>232</sup> Voir la page : <https://eduscol.education.fr/3001/la-realisation-du-chef-d-oeuvre>

## Annexe 1 suite

### Histoire

(...) « Le professeur dispose de sa pleine liberté pour mettre en œuvre le programme d'histoire-géographie de CAP dans la perspective d'une formation accomplie en un, deux ou trois ans. Le programme d'histoire couvre deux périodes d'une inégale durée : le temps long de l'histoire de la République (de la Révolution française à l'avènement de la Ve République) ; la seconde moitié du XXe siècle pour examiner la progression de la construction européenne. » (...)



Geste de l'orateur, geste antique de la déclamation, repris traditionnellement dans la sculpture.

Ici Mirabeau par le sculpteur François Truphème (1870) dans la salle des « pas perdus » du Tribunal d'Aix-en-Provence.

[https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Mirabeau Palais de Justice.JPG](https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Mirabeau_Palais_de_Justice.JPG)

# L'oral en CAP, c'est possible ?

*Corinne Baptiste et Dieynaba Diop, PLP lettres-histoire, enseignent au lycée polyvalent Jean Rostand de Mantes-la-Jolie dans des classes de CAP au public très fragile. Elles ont accepté de répondre aux questions de Françoise Girod<sup>233</sup> qui avait eu l'occasion de les y observer à plusieurs reprises dans le cadre de l'inspection.*

**Françoise Girod** – Je vous propose de commencer par présenter, pour les lecteurs d'*Interlignes*, les élèves du CAP MMEV (Métiers de la Maintenance - Espaces Verts) devant lesquels j'ai eu l'occasion de vous observer, toutes les deux si je ne me trompe pas...

**Corinne Baptiste** – Oui, tu es venue me voir en français...

**Dieynaba Diop** – ... et moi en histoire-géographie, précisément lors d'un entraînement à l'épreuve orale du CAP...

**Françoise G.** – Ah oui, grand moment de ma carrière ! Il faudra que nous y revenions... Ces élèves ont-ils aujourd'hui autant de difficultés que quand je vous avais vues il y a plus de dix ans maintenant ?

**Corinne B.** – Je dirais que la situation est encore plus difficile... Tu avais découvert ces élèves du quart monde en grande précarité sociale que leurs copains appellent les « COTOREP<sup>234</sup> », très très faibles mais gentils et dociles. Tu connaissais les élèves issus de l'immigration passés trop vite par des classes spécifiques pour allophones. Mais s'y ajoutent aujourd'hui tous ceux qui relèvent de l'AESH<sup>235</sup> et qui nous laissent largement démunies malgré notre expérience...

**Dieynaba D.** – Et en fait les difficultés du jeune Adrien<sup>236</sup> – illettré – que tu avais vu (et admiré !) argumenter à l'oral sur un choix de document pour son dossier de CAP, ne sont rien maintenant au regard des déficits cognitifs et des troubles du comportement de beaucoup de nos élèves.

**Corinne B.** – Pour te dire, alors que nous sommes en décembre de leur première année de formation, mon collègue de mécanique n'a pas encore osé les mettre en face du matériel horticole de peur que ça dégénère et qu'ils se blessent...

---

<sup>233</sup> Françoise GIROD, actuelle présidente d'Interlignes, a été inspectrice de lettres-histoire dans l'académie de Versailles de 1992 à 2014.

<sup>234</sup> La Commission Technique d'Orientation et de REclassement Professionnel (COTOREP) gérait les problèmes liés au handicap et notamment à la réinsertion professionnelle des handicapés. Cette institution est devenue en 2006 la CDAPH (Commission des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) et fait partie de la MDPH (Maison Départemental des Personnes Handicapées).

<sup>235</sup> AESH : Accompagnement d'Élèves en Situation de Handicap (Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés).

<sup>236</sup> Adrien était un élève illettré en classe terminale du CAP MMEV qui, aidé de ses camarades dans le cadre d'une « pédagogie coopérative » mise en place par Dieynaba DIOP, avait effectué une prestation impeccable d'une analyse d'images à l'occasion d'un entraînement à la soutenance de son dossier d'histoire-géographie.

**Françoise G.** – Et l'oral alors, ça doit être difficile ?

**Corinne B.** – Oui ! Mais ce qu'il faut que tu saches c'est que mes interrogations sur l'oral sont relativement récentes... Quand j'ai commencé à enseigner, je ne me posais aucun problème ! Pour la lecture, oui (Que faire lire à mes élèves ? Comment leur donner le goût de la lecture... ?). Pour l'écriture, encore plus car ils répugnaient à sortir leur stylo et j'ai rarement pu obtenir d'eux un « cahier de brouillon » ... Mais l'oral, comment dire, ce n'était pas un problème ! L'oral pour moi, c'était spontané, naturel...

**Dieynaba D.** – Je dois dire que j'étais dans le même état d'esprit...

**Françoise G.** – Pourtant Dieynaba, ta formation en FLE<sup>237</sup> aurait dû t'alerter...

**Dieynaba D.** – Oui, mais il m'a fallu un peu de temps pour recourir aux outils et aux démarches du FLE en situation de langue maternelle... qui n'est pas si maternelle que ça dans nos classes de CAP où le français est souvent langue seconde ou langue de scolarisation... En fait, mes représentations de ce qu'était enseigner le français faisaient obstacle à l'époque... L'explication d'un texte (forcément patrimonial), la rédaction de textes (forcément fictionnels, sans véritable enjeu...) me faisaient oublier ce que je savais de l'appropriation d'une langue.

**Corinne B.** – Alors quand, l'autre jour au téléphone, tu as parlé de la différence entre « pratique et enseignement ou apprentissage de l'oral », j'ai pris conscience du chemin que j'avais parcouru...

**Françoise G.** – C'est-à-dire ?

**Corinne B.** – Eh bien, je sais maintenant que, loin d'être « naturel », « évident », la maîtrise du langage oral est un enjeu important pour ces élèves et un levier pédagogique pour moi...

D'abord ces élèves, encore plus que d'autres (je pense à mes élèves de baccalauréat professionnel GA, *Gestionnaires administratifs*) ne savent pas adapter leur langage à la situation de communication... Il va donc falloir, lorsqu'ils arrivent en première année, poser un cadre institutionnel avec eux : leur apprendre à dire bonjour en entrant en classe, à dire merci avec un sourire, à bien formuler leur question ou répondre – même à celles du copain – en disant « oui » et « non » pas « ouais » voire « wesh<sup>238</sup> mes couilles » ...

Au bout de deux ans ils auront les outils et les postures qui leur permettront de s'adapter à une situation professionnelle... Pour certains, en classe de baccalauréat, la langue de l'École n'est toujours pas acquise. Et il arrive qu'ils ne comprennent pas ce que je dis. Alors je passe par un « médiateur », un élève qui explique, transforme, « traduit » le discours du prof pour qu'il soit compris ou retranscrit par leur camarade, ou retranscrit et traduit pour le professeur les propos d'un élève... Et cela c'est aussi utile pour celui qui ne comprend pas que pour celui qui a compris et qui affermit sa compréhension et affine sa capacité d'expression orale...

**Dieynaba D.** – Je suis tout à fait d'accord. Et c'est là que les pratiques du FLE m'ont aidée dans ma réflexion.

L'oral est le premier vecteur d'appropriation d'une langue. Or le cours de français – pour les élèves allophones comme pour les francophones issus de milieux très précaires où l'on ne parle pas la langue de l'École (ni celle de l'entreprise d'ailleurs...) – c'est le moment où ils ont la parole, où ils peuvent s'exprimer. C'est là qu'on peut

<sup>237</sup> Français langue étrangère (FLE). On enseigne le FLE à l'étranger ou le FLS (français langue seconde ou de scolarisation) en France, pour des populations récemment arrivées. Dans les deux cas on s'appuie essentiellement sur l'oral (jeux, petites scénettes...) et une « pédagogie coopérative » ou « pédagogie de l'entraide ». L'écrit (et surtout la grammaire) est abordé « à l'occasion », quand le besoin surgit.

<sup>238</sup> Pour les lecteurs un peu éloignés du parler des jeunes de banlieue, « wesh » est un mot d'origine arabe algérien qui signifie « comment », fréquemment utilisé dans la langue du hip hop et plus généralement dans l'argot des jeunes des quartiers populaires. Il est ainsi devenu une sorte d'interjection et ponctue régulièrement le discours, un peu comme dans la langue courante « ben tu vois » ou « alors » (pour ne pas évoquer le « putain con » bien connu dans la langue familière à Toulouse...).

leur signifier qu'ils « sont quelqu'un », alors même que pour eux l'École est une souffrance où ils ont toujours eu l'impression de n'être « rien » !

Ils n'ont pas acquis dans leur famille (et sont passés à côté de cette acquisition au collège) les codes qui régissent socialement les échanges verbaux. Ils ne savent donc pas s'adapter à une situation de communication. Il faut leur apprendre à passer de leur parole décalée, inadaptée, à l'expression d'une opinion, d'un choix, d'un désaccord, tout ça de manière correcte.

La reformulation par les pairs (comme le fait Corinne) met à jour le décalage entre ce qu'ils disent, ce qu'ils veulent dire et ce que le professeur a compris. Et à chaque prise de parole, on s'efforce d'améliorer leur posture de locuteur. Et donc de citoyen !

**Françoise G.** – Comment ça, « de citoyen » ?

**Dieynaba D.** – (*sourire*) Mes élèves connaissent tous mes engagements politiques<sup>239</sup>. Et depuis la dernière campagne pour les élections régionales, ils ont eu plusieurs fois l'occasion de me voir débattre sur les plateaux des chaînes d'info, y compris avec des interlocuteurs assez désagréables ou de mauvaise foi. Et souvent ils me disent « *Mais madame, comment vous faites pour ne pas leur rentrer dedans ? Moi je leur aurais dit...* ». Et moi je leur réponds : « *Alors tu me vois les traiter de tous les noms (et je leur sors quelques mots de leur vocabulaire). Tu crois que ça m'aurait servie dans le débat ?* ». C'est là que peut s'engager une vraie discussion sur ce qu'est la démocratie et le débat démocratique, ce qu'on peut dire (doit dire !) et ce qui n'est pas acceptable. Et s'ils citent tel ou tel homme politique qui lui n'agit pas ainsi et qui manie plutôt l'invective que l'argument, je leur explique qu'on ne peut pas dire n'importe quoi avec n'importe quels mots dans un échange démocratique. C'est une vraie leçon de citoyenneté... Donc quand je leur apprends à parler avec la posture, le ton, le registre adaptés, je leur permets non seulement de mieux s'insérer professionnellement mais aussi de devenir citoyen...

Et tu vois Françoise (*sourire*), quand tu nous as présenté l'épreuve orale d'histoire-géographie au CAP, j'étais loin d'être d'accord ! Mais j'ai vite compris combien cet oral, très solennel pour les élèves, pouvait être un levier dans mon objectif de formation du citoyen... Car cette épreuve certificative m'a obligée à « enseigner l'oral » et à lui donner plus de place.

**Françoise G.** – Donc comment enseignez-vous l'oral ? Proposez-vous des situations de communication autres qu'entre pairs ?

**Corinne B.** – Pour ça la co-intervention change les conditions de la communication...

**Dieynaba D.** – Oui nous pouvons les entraîner à l'entretien d'embauche avec le collègue d'atelier. Hors pandémie, nous pouvons envisager de faire intervenir des artistes, des journalistes. Et ils pourront confronter leur oral à celui d'adultes qu'ils ne connaissent pas...

**Corinne B.** – Je pense à leur étonnement quand ils ont fait connaissance, dans le cadre de « Résidences d'écrivains », avec un auteur chilien en résidence à Mantes... qui maîtrisait le français mieux qu'eux !

**Françoise G.** – Est-ce que vous leur faites travailler la posture, l'articulation, la respiration ? Faites-vous évaluer des prestations d'élèves par leurs condisciples ?

**Corinne B.** – (*sourire*) Je n'ai jamais pensé à demander aux élèves d'évaluer l'oral d'un camarade, c'est une excellente idée dont je vais me resserrer rapidement. Merci Françoise !

Quant au travail sur la posture ou la respiration, il me semble que je fais travailler tout cela mais de manière informelle et peu construite : quelques remarques sur la façon dont ils se tiennent, leur articulation mais jamais sur leur respiration. Il faut dire que, en CAP, les élèves sont très rétifs à tout ce qui est formel. Donc cela est inclus dans une séance mais on n'y consacre jamais une heure, ça serait trop pour eux.

<sup>239</sup> Dieynaba DIOP, adjointe au maire des Mureaux, a été élue en 2021 au conseil régional d'Île-de-France.

Cependant à l'occasion d'une prise de parole par un élève, je peux la relever et en faire l'objet d'une remarque voire demander à d'autres élèves de travailler un point particulier : diction, attitude... Mais cela ne va jamais plus loin. (Sourire) Mais demande à Dieynaba qui a beaucoup plus d'imagination pédagogique que moi !

**Dieynaba D.** – Comme Corinne, je trouve que c'est très difficile en CAP de travailler « l'art oratoire », du moins en 1<sup>ère</sup> année, quand ils nous arrivent parfois très « déstructurés ». Déjà leur demander de répondre par des phrases et non par des mots-phrases, c'est parfois un exploit ! Alors les envoyer au tableau, leur demander de soigner leur posture, de respirer, je n'ai même pas essayé ! Mais en bac pro, oui, bien sûr. Mais je fais ça « en situation », à l'occasion d'un sketch, d'un jeu de rôle... Quant à l'évaluation « par les pairs » je l'ai beaucoup fait du « temps de l'ECJS » quand tu organisais des formations sur « le débat argumenté ». C'est vrai que j'ai un peu laissé cette pratique et que je suis revenue plutôt aux « grilles préconstruites » ...

**Corinne B.** – Mais on pourrait combiner les deux...

**Dieynaba D.** – Tout à fait...

**Françoise G.** – Et proposez-vous des séances (qu'on a naguère appelées « décrochées ») consacrées à l'analyse et à la manipulation de la langue orale ?

**Dieynaba D.** – Cela m'arrive en CAP, mais très rarement et c'est toujours pour répondre à un besoin des élèves, comme on le fait en FLE.

**Corinne B.** – Pour moi j'essaie que chacun puisse s'exprimer et une séance est organisée en collaboration avec les élèves, le *modus operandi* peut varier mais l'oral passe d'abord par une petite réflexion écrite de la part de chacun avant d'avoir la parole.

Corinne BAPTISTE et Dieynaba DIOP  
Professeures de lettres-histoire-géographie  
Lycée Jean Rostand, Mantes la Jolie  
Académie de Versailles

Propos recueillis et rédigés par  
Françoise GIROD et Françoise BOLLENGIER



« Est-ce que vous leur faites travailler la posture, l'articulation... ? »

Avec l'aimable autorisation de l'école des loisirs  
(L'école des loisirs, 11 rue de Sèvres 75006 Paris)

# Et l'oral dans les disciplines professionnelles ?

Enseignant depuis 21 ans en lycée professionnel, j'ai dispensé, aux élèves de baccalauréat professionnel dont j'ai eu la charge, des cours de mécanique générale (fabrication de pièces mécaniques), de construction mécanique (dessin industriel et analyse du fonctionnement des mécanismes) dans les filières industrielles suivantes : Maintenance des équipements industriels (MEI), Maintenance des véhicules (MV), les Métiers de l'électricité et de ses environnements connectés (MELEC) et Étude et Définition de Produits Industriels (EDPI). Depuis le mois de septembre 2021, j'enseigne le dessin industriel dans les métiers du bois.

Pour réfléchir à la question de la place de l'oral et de son apprentissage dans l'enseignement professionnel de manière générale et plus particulièrement dans ma discipline, je suis parti de l'épreuve d'examen.

## Oral et évaluation

Tout au long de mon parcours d'enseignant, j'ai régulièrement fait partie de différents jurys d'examen en vue de valider certaines unités de formation pour l'obtention du baccalauréat professionnel. La dernière en date a été l'épreuve E32<sup>240</sup> du baccalauréat professionnel maintenance des véhicules.

Pour cette épreuve, le candidat doit réaliser un dossier professionnel portant sur une intervention réalisée en entreprise ou dans les ateliers de formation. La problématique de cette intervention aura été au préalable validée par une commission constituée d'un enseignant de construction mécanique et d'un enseignant de maintenance. Dans ce dossier le candidat doit poser un diagnostic et présenter le suivi de l'intervention retenue. Il peut ainsi mettre en œuvre les outils d'analyse étudiés en construction mécanique, identifier les différents ensembles ou sous-ensembles<sup>241</sup> mis en cause et, avec l'interprétation globale du fonctionnement, poser son diagnostic mécanique de façon plus efficiente.

Il devra présenter ce travail à l'oral le jour de l'examen.

## Un constat

Une grille, que vous trouverez ci-dessous, récapitule l'ensemble des compétences évaluées pour cette épreuve dite « orale ». Pour chacune de ces compétences, des indicateurs de performance sont définis. La dernière colonne, consacrée à l'évaluation chiffrée, révèle l'importance accordée à chacun des critères, et donc de l'ensemble de la compétence visée. Je tiens à préciser que cette grille nous est fournie et imposée par le corps d'inspection, et ces compétences sont bien entendu extraites du référentiel de certification.

<sup>240</sup> E32 est une sous-épreuve de l'épreuve E3 qui prend en compte la formation en milieu professionnel. Le nom de cette épreuve est le suivant : Communication technique : Diagnostic sur système. Elle fait partie des unités professionnelles constitutives du diplôme.

<sup>241</sup> Un système quel qu'il soit est constitué d'un ensemble de pièces, que l'on peut répertorier en sous-ensembles. Exemple : la voiture c'est l'ensemble. Le moteur sera un des sous-ensembles de cette voiture, la suspension un autre sous-ensemble, etc. Et donc chacun de ces sous-ensembles sera lui aussi constitué de pièces. (Par exemple, pour le sous-ensemble moteur : piston, joint, bielle, etc.).

## Grille d'évaluation de l'épreuve E32 du BAC PRO MV (maintenance des véhicules) Options : A-B-C Communication technique : diagnostic sur systèmes mécaniques

COMPÉTENCES ÉVALUÉES		Indicateurs de performance	Non					
			0	1/3	2/3	3/3		
C1.2 : COMMUNIQUER EN INTERNE ET AVEC LES TIERS								20%
C121	Rendre compte de son intervention	Les travaux réalisés sont commentés dans un langage adapté à l'interlocuteur (hiérarchie, client*)					◀	3
		L'autocontrôle permet de justifier la qualité de l'intervention					◀	1
		Les documents de suivi sont renseignés sans erreur ni omission et permettent l'édition d'un devis ou d'une facture.					◀	1
		Les anomalies constatées, les interventions futures à conseiller ou manquements à la réglementation sont signalés					◀	1
C122	Renseigner un ordre de réparation, un bon de commande, une estimation, un devis* (*motocycles)	Les différents cadres et parties de l'OR, d'une estimation, d'un devis sont complétés sans erreur ni omission					◀	1
		La liste des sous-ensembles, éléments et produits transmise est appropriée à l'intervention					◀	2
C123	Utiliser les moyens de communication de l'entreprise	Les informations nécessaires sont correctement recensées ou transmises					◀	2
C2.2 : DIAGNOSTIQUER UN DYSFONCTIONNEMENT MECANIQUE								60%
C221	Constater un dysfonctionnement, une anomalie	Les symptômes du dysfonctionnement sont recensés					◀	2
		Le contexte d'apparition du dysfonctionnement, de l'anomalie est pris en compte					◀	2
		L'anomalie est constatée					◀	2
		La non-conformité réglementaire liée à l'anomalie est signalée					◀	1
		La périodicité de remplacement des éléments ou fluides est prise en compte					◀	1
C222	Émettre des hypothèses	Les hypothèses émises sont pertinentes et plausibles					◀	15
C223	Choisir les essais, les contrôles et les mesures	Le choix et la définition des essais, des contrôles, des mesures garantissent l'efficacité du diagnostic					◀	2
C224	Identifier les éléments, les sous-ensembles ou fluides défectueux	Les résultats des mesures, contrôles, essais sont interprétés et seuls les écarts incohérents sont relevés					Date	
		Les sous-ensembles, éléments ou fluides en cause sont identifiés						
		L'origine du dysfonctionnement est identifiée					◀	1
		Les conséquences sur un autre système sont identifiées					◀	2
C225	Proposer une remise en conformité	Les solutions correctives proposées sont hiérarchisées					◀	1
		Les solutions correctives proposées sont justifiées techniquement					◀	2
		Les solutions correctives proposées sont justifiées économiquement					◀	1
C3.3 : EFFECTUER LES CONTRÔLES, LES ESSAIS								20%
		Les conditions de contrôles et d'essais sont respectées					◀	2
		Les méthodes de contrôles et d'essais sont respectées					◀	2

Lorsque nous regardons de plus près cette grille, dès la première ligne correspondant à la première compétence évaluée, nous pouvons constater que celle-ci est liée à l'oral. La compétence C121 : « Rendre compte de son intervention », est bien présente dans cette grille d'évaluation. Quand on regarde les indicateurs de performance pour cette compétence, il est dit : « Les travaux réalisés sont commentés dans un langage adapté à l'interlocuteur (hiérarchie, client) ». C'est le seul indicateur qui relève à proprement parler de l'oral. Penchons-nous maintenant sur le poids accordé à cet item : 3 points/54 points. Cette compétence liée à l'oral représente donc seulement 6 % de la note finale !

De plus, au regard des indicateurs de performance, aucune référence au langage, à la gestuelle, la posture corporelle, l'élocution n'est indiquée. Cette note maximale de 3 points restera finalement très subjective puisqu'elle sera essentiellement liée au ressenti des membres du jury. Rien dans les indicateurs de performance ne précise, pour un enseignant du professionnel, ce qu'on entend par « langage adapté ».

### Des questions

Nous pouvons donc nous demander si cette épreuve est réellement une épreuve orale. Est-ce que finalement la seule lecture du dossier fourni par le candidat ne serait pas suffisante ? Pourquoi dès lors demander aux élèves de présenter oralement leur dossier ?

En maintenance, quel que soit le domaine industriel concerné, un technicien doit être capable de justifier et d'expliquer son intervention. Que ce soit au niveau de sa hiérarchie ou devant un client de l'entreprise. Il doit être capable d'exposer ce qu'il a fait, d'expliquer les raisons de ses choix d'intervention, de dialoguer dans un langage clair et précis, d'avoir une certaine aisance qui lui permettra de créer une relation de confiance avec son interlocuteur quel qu'il soit. Ainsi la capacité à communiquer devient un élément important de son professionnalisme. Pourquoi alors lui attribuer aussi peu de points dans cette épreuve terminale ?

Autres questions : préparons-nous réellement nos élèves à cette réalité professionnelle ? Que faisons-nous, professeurs de l'enseignement professionnel, pour travailler cette compétence ? Et finalement en faisons-nous suffisamment pour que l'on puisse valider réellement cette compétence bien présente dans le référentiel du domaine professionnel ?

### Vers le renforcement de l'oral !

Pour répondre à ces différentes questions concernant l'oral, je commencerai par un nouveau constat.

#### La compétence orale : une nécessité professionnelle ?

Durant toutes mes années d'enseignement, j'ai travaillé très régulièrement avec des enseignants de maintenance et je constate que malheureusement le travail de cette compétence orale n'a été que très peu mis en œuvre. J'en suis d'ailleurs un des premiers responsables. Mais alors pourquoi ? Pourquoi ne développons-nous pas cette compétence chez nos élèves ? Par manque de temps peut-être, la densité des contenus de formation est telle que cela peut nous apparaître difficilement envisageable. Par manque de légitimité ? Sommes-nous en mesure d'enseigner ou développer les compétences liées à l'oral ? Est-ce notre domaine de compétence ? Maîtrisons-nous bien nous-mêmes cette compétence ? Recevons-nous la formation nécessaire pour l'enseigner ? Cela est-il vraiment indispensable de former nos élèves dans ce domaine ? Car après tout, ils apprendront sur le terrain en immersion dans ce monde professionnel qui les attend... Sur cette dernière interrogation, je vais faire référence à des situations auxquelles j'ai été confronté.

Je rencontre régulièrement les professionnels au cours du suivi de mes élèves lors de leur PFMP. À de nombreuses reprises, que ce soit de la part du tuteur en charge de l'élève, du responsable ou d'un quelconque technicien, j'ai pu entendre des remarques de la sorte :

- « ...c'est dommage, cet élève est bien mais il a des difficultés à s'exprimer... »

- « ...bon élément mais il n'est pas clair dans ses explications... »

- « ...il est difficile à comprendre... »

et j'en oublie sûrement.

Alors oui, le travail de l'oral en lycée professionnel est très important. J'ai abordé précédemment cette notion de « légitimité ». Oui, c'est vrai, je ne me sens pas légitime pour travailler cette compétence avec les élèves de manière efficace. Non, je n'ai pas les capacités à préparer efficacement un élève à un oral, lui faire travailler son langage, son élocution. Bien sûr qu'en qualité d'enseignant, une de nos compétences est la maîtrise du langage, la gestion de notre posture, mais de là à l'enseigner ! Mon parcours ne me le permet pas, les études techniques que j'ai suivies et le domaine d'enseignement dans lequel j'interviens ne me permettent pas d'être légitime pour cela. Et ni la formation à l'IUFM ni la formation continue ne m'a permis de me sentir compétent dans ce domaine.

### Les leviers pour enseigner l'oral

Alors oui, je travaille sur d'autres leviers. L'acquisition d'un vocabulaire technique, entre autres, lié à la profession pour laquelle nos élèves se préparent, est un élément important dans l'ensemble de mes séances pédagogiques. L'enseignement de la construction mécanique consiste principalement en une analyse des systèmes mécaniques en lien avec un métier, une profession. Mon objectif principal consiste donc à leur donner tous les outils nécessaires à l'appréhension du fonctionnement d'un système mécanique.

Un technicien de maintenance se doit, avant de poser un diagnostic pour la remise en conformité d'un produit, d'analyser et de comprendre son fonctionnement. Pour cela, la maîtrise d'un vocabulaire technique est nécessaire, d'autant plus nécessaire que certains mécanismes sont complexes à appréhender : la complexité exige un lexique précis. Cette étape sera essentielle pour la suite de toute la démarche professionnelle, car en dehors de cette capacité à poser un diagnostic efficace – et comme je l'ai déjà expliqué auparavant – il devra expliquer et rendre compte de son intervention. Ainsi, quel que soit le domaine industriel dans lequel nos élèves interviendront, l'expression orale sera partie prenante dans leur corps de métier. Les compétences à bien s'exprimer à l'oral sont donc essentielles. Associées aux compétences autour du savoir-être, elles permettront au technicien de savoir créer une relation de confiance aussi bien au regard de sa hiérarchie que du client avec lequel il sera amené à dialoguer.

La maîtrise du vocabulaire technique peut bien entendu donner à l'élève la confiance nécessaire pour une prise de parole efficace. Mais est-elle suffisante ?

### La co-intervention, une solution ?

Face à toutes les questions soulevées par l'apprentissage de l'oral et auxquelles un enseignant du professionnel doit faire face, la co-intervention pourrait apporter une réponse. L'oral mérite d'être travaillé en co-intervention car quelle que soit la filière professionnelle, c'est une compétence transversale qui appartient au référentiel d'activités professionnelles comme au programme de français, en CAP et aussi en baccalauréat professionnel. En effet, cette pratique pédagogique assez récente, qui consiste à associer un enseignant du domaine professionnel avec un enseignant du domaine général permet de mobiliser les compétences propres à chacun des enseignants.

Un travail collaboratif avec le professeur de lettres-histoire – ou de langue-lettres – permettrait donc de développer la compétence orale et de mettre en œuvre des séances où l'apprenant serait mis en situation professionnelle autour de cette compétence : « rendre compte de son intervention ».

- L'enseignant du domaine professionnel apporterait la situation de communication et serait le garant du langage technique à utiliser.
- L'enseignant de lettres se chargerait quant à lui de l'apprentissage à proprement parler de tous les codes indispensables à la prise de parole qui manquent tant à nos élèves – choix du registre de langue, du lexique, de quelques règles fondamentales, en conjugaison par exemple, emploi de la négation...

Mettre en œuvre une grille d'évaluation, reprenant tous les éléments nécessaires à observer pour développer et acquérir cette compétence liée à l'oral, apporterait à nos élèves un appui supplémentaire pour aborder le monde professionnel.

Du point de vue de l'enseignant des disciplines professionnelles, la question de la légitimité dont je parlais précédemment ne se poserait plus.

## Conclusion

En tant qu'enseignant de l'enseignement professionnel, cet écrit que je m'étais engagé à produire m'aura permis de réfléchir à mes pratiques, à la réelle préparation que je dispense à mes élèves en vue d'un oral.

J'avais cette sensation de travailler cet aspect avec mes élèves à partir du moment où je leur donnais les outils nécessaires à l'appréhension d'un système<sup>242</sup> quel qu'il soit, où je leur apportais le vocabulaire technique lié au domaine de formation professionnelle, où j'accordais de l'importance à accroître leur participation en classe et portais une attention toute particulière au langage technique employé.

Mais je me rends compte que je ne travaille ni n'évalue leur compétence orale au sens propre, alors qu'elle est bien présente dans leur référentiel de formation professionnelle.

Suite à cette prise de conscience, réfléchir à une didactique de l'oral s'impose. Améliorer ma pédagogie et solliciter de futures formations, pour mieux préparer mes élèves non seulement aux épreuves orales mais aussi à leur entrée dans le monde professionnel, renouvellent mes objectifs. Ce travail d'écriture m'aura également permis de comprendre que les évolutions pédagogiques – mises en œuvre au niveau des lycées professionnels, ces dernières années, notamment la co-intervention – vont nous permettre de répondre de manière plus efficace à ce gros chantier qu'est « l'oral en lycée professionnel ».

Franck BELLAMY

PLP construction mécanique

Lycée des Andaines, 61600 La Ferté-Macé

Région académique Normandie



Les Cahiers pédagogiques N°538, juin 2017

<sup>242</sup> Un système quel qu'il soit est constitué d'un ensemble de pièces, que l'on peut répertorier en sous-ensembles. La connaissance des nombreuses pièces d'un système nécessite donc la maîtrise d'un vocabulaire important et précis.

# Que disent les élèves de l'oral ?

« On naît poète, on devient orateur. »  
Cicéron (106-43 av. J.-C.)<sup>243</sup>

« Parler est un besoin, écouter est un art. »  
Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)<sup>244</sup>

Avec ce numéro consacré à l'oral, *Interlignes* se devait de laisser la « parole » aux élèves. Quelques classes de CAP et de baccalauréat professionnel des académies de Créteil et de Versailles se sont vu proposer un questionnaire en ce début d'année scolaire.

## Questionnaire sur le vécu et les activités à l'oral

Le questionnaire composé essentiellement de questions fermées « OUI/NON » ou de cases à cocher s'articulait sur quatre aspects du travail de l'expression orale au lycée professionnel.

- La première partie était consacrée au vécu, au ressenti des élèves : peur de prendre la parole, trouver ses mots facilement ou pas, peur de se tromper et d'être ridicule. Préférer l'oral ou l'écrit à l'examen ? Utilité et place de l'oral dans le futur métier ? En répondant à « Avec quels professeurs travaillez-vous les compétences d'expression orale ? », les élèves dresseront un palmarès des disciplines qui leur paraissent indispensables pour « parler plus et mieux ».

- Les deux volets suivants du questionnaire se tournaient vers des activités d'oral travaillées en classe et des activités d'oral rencontrées en entreprise. Pour les activités en classe, il était proposé aux élèves les catégories suivantes : exposé, prise de parole au conseil de classe, débat, présentation d'une lecture, accueil des parents lors d'une journée portes ouvertes, et autres exemples à préciser. Pour les activités d'oral en entreprise, l'élève avait les choix suivants : recevoir un client, répondre au téléphone, présenter un produit, expliquer une réparation, reconforter un malade, aider la maîtresse de petite section et éventuellement d'autres exemples à préciser. Les élèves devaient alors dire si les activités orales travaillées en classe leur avaient permis de progresser dans le domaine de l'entreprise (OUI/NON) et dire s'ils aimeraient participer à un concours d'éloquence (OUI/NON).

- Le dernier volet, avec des questions plus ouvertes, où l'élève avait la possibilité de préciser sa réponse « en quelques mots » abordait les situations scolaires d'évitement de la prise de parole ou au contraire une prise de parole « sans aucune hésitation ».

Le questionnaire a touché 249 élèves de cinq établissements, à Évry et Longjumeau (Essonne), Ermont (Val-d'Oise) et Créteil (Val-de-Marne). Une section de troisième préparatoire à l'enseignement professionnel, six classes de CAP ainsi que treize classes de baccalauréat professionnel ont participé à l'enquête d'*Interlignes*. Diverses spécialités professionnelles étaient représentées, recouvrant un large

<sup>243</sup> Maxime attribuée à CICÉRON (106-43 av. J.-C.), « *Nascuntur poetae, fiunt oratores* »

<sup>244</sup> Maxime attribuée à GOETHE, « *Zu reden ist uns Bedürfnis, zuzuhören ist ein Kunst* ». Cependant ces paroles ne viennent pas d'œuvres écrites de Goethe, certains auteurs doutent donc qu'il soit l'auteur de cette belle formule.

éventail allant des métiers du tertiaire aux métiers de la mode en passant par les spécialités industrielles ou les métiers du bâtiment.

Le dépouillement de ces documents a permis de collecter des données dont nous vous livrons les principales observations afin de dépasser le domaine de l'impression ou des préjugés hâtifs : « les classes de ... sont plus ..., les filles sont davantage ... ».

## La classe de 3<sup>ème</sup> prépa-métiers

Dans un premier temps, nous nous sommes intéressés à la classe de 3<sup>ème</sup> prépa-métiers. L'examen des trois premiers items permet trois observations : 60% des élèves n'ont « *pas peur de parler* », 60% des élèves avouent des difficultés lexicales et 50% ont peur de se tromper.

### Les premiers items du questionnaire

À propos de l'oral diriez-vous : (Barrez ce qui ne vous convient pas.)

- J'ai peur de prendre la parole  
OUI                  NON
- Je ne trouve pas les mots facilement  
OUI                  NON
- J'ai peur de me tromper et d'être ridicule  
OUI                  NON

Faire suivre le NON et le OUI aux deux premières questions révèle que, chez les élèves, la conscience de difficultés langagières, le manque d'aisance dans l'expression orale n'interdit pas la prise de parole.

Dans cette même classe la discipline français est citée sept fois comme étant la seule discipline où sont travaillées les compétences orales (c'est la seule citée, les autres élèves, onze, laissant cette question sans réponse).<sup>245</sup> Le rôle du professeur de lettres-histoire est primordial dans ces classes. La préférence entre des épreuves écrites et des épreuves orales à l'examen se répartit équitablement dans la classe.

Les activités orales le plus souvent mentionnées sont le débat et la présentation d'une lecture, 45% pour chacune.

### Questions sur les activités à l'oral

Avec quels professeurs travaillez-vous les compétences d'expression orale ?

Cochez des activités d'oral travaillées en classe

- Exposé
- Prise de parole au conseil de classe
- Débat
- Présentation d'une lecture
- Accueil des parents lors d'une journée porte ouverte...

Autres exemples (précisez) :

Les absences de réponses, cases non cochées, deviennent plus nombreuses avant de devenir systématiques dans les « activités d'oral rencontrées en entreprise ».

<sup>245</sup> Pour davantage d'information concernant ces classes, notre lecteur pourra se reporter au numéro 48 de notre revue intitulé *Troisième prépa-pro, un tremplin pour la réussite ?* Voir la page : [Interlignes n° 48 : Troisième prépa-pro, un tremplin pour la réussite ? - Lettres-Histoire \(ac-versailles.fr\)](#)

**Questions sur les activités d'oral en entreprise**

Cochez, dans les exemples cités ci-dessous, des activités d'oral rencontrées en entreprise

- Recevoir un client
- Répondre au téléphone
- Présenter un produit
- Expliquer une réparation
- Réconforter un malade
- Aider la maîtresse de petite section...

Autres exemples (précisez) :

Pensez-vous que les activités orales travaillées en classe vous ont permis de progresser dans le domaine de l'entreprise ? (Barrez ce qui ne convient pas.)

OUI NON

Aimeriez-vous participer à un concours d'éloquence ? (Barrez ce qui ne convient pas.)

OUI NON

La raison de ces absences de réponse est simple, au moment de l'enquête, les élèves n'ont pas encore réalisé de période de formation en entreprise. Cela vaudra également pour les élèves de première année CAP et de seconde professionnelle. À l'item suivant, huit élèves sur dix n'expriment pas le désir de participer à un concours d'éloquence.

**Questions finales sur la prise de parole des élèves**

Rencontrez-vous des disciplines ou des situations scolaires dans lesquelles vous évitez de prendre la parole ? Si oui, lesquelles ?

- Pouvez-vous dire pourquoi en quelques mots ?

Rencontrez-vous des disciplines ou des situations scolaires dans lesquelles vous n'hésitez pas à prendre la parole ? Si oui, lesquelles ?

- Pouvez-vous dire pourquoi en quelques mots ?

Dans les questions finales, plus ouvertes, peu d'élèves de cette classe se sont exprimés, on peut cependant relever des réponses indiquant une envie de participer :

- « si j'ai pas la réponse. »
- « Je me tais quand les élèves n'écoutent pas la prof. »
- « j'hésite pas à parler dans les matières où je suis bon. » (sic)

**En classe de CAP**

L'examen des questionnaires des classes de CAP, toutes sections confondues, montre une diminution de la crainte de parler et surtout de la peur de se tromper, de 15 à 20%. Le fait de ne pas « trouver les mots facilement » diminue de moitié, il est perçu comme un obstacle à la prise de parole pour à peine un élève sur trois. L'éventail des disciplines mentionnées s'élargit, les langues vivantes, l'anglais, côtoient le français et les Arts appliqués. À la différence du secteur industriel, l'enseignement professionnel est souvent cité dans les sections CAP petite enfance. Concernant l'examen, les choix exprimés entre les épreuves écrites et orales sont en faveur des épreuves écrites à 75%.

La « présentation d'une lecture » vient toujours en tête des activités d'oral, il faut mentionner également la « description d'une image en histoire-géographie », activité souvent indiquée dans les dernières questions ouvertes. Il faut y voir ici le travail réalisé en vue de la préparation à l'épreuve orale d'histoire-géographie à l'examen du CAP.

Pour les activités orales rencontrées en entreprise, la très grande majorité des élèves n'a pas répondu car ils n'ont pas encore effectué de période de formation en entreprise. La proposition de participer à un concours d'éloquence n'obtient pas de succès auprès du public de ces classes. Ces élèves se sentiraient peut-être plus à

l'aise dans un concours de type « *Si on lisait à voix haute* »<sup>246</sup>.

Quelques « mots » d'élèves de CAP relevés dans les dernières questions ouvertes sur la prise de parole des élèves :

- « Pour donner la réponse devant la classe. »
- « Je participe quand j'ai compris. »
- « Quand on doit répondre à une question et poser des questions en cours. »
- « J'attends que les autres répondent aux questions. » (*sic*)

## En classe de baccalauréat professionnel

En examinant les réponses des élèves de baccalauréat professionnel, au-delà des données observables et chiffrées, on remarque d'emblée que certaines classes ont eu à cœur de « bien » renseigner le questionnaire alors que quelques rares exceptions ont fait montre d'une grande désinvolture en accumulant les absences de réponse. Un élève de terminale de section industrielle a coché « aider la maîtresse de petite section » en oubliant de « présenter un produit » ou « expliquer une réparation » ...

Le premier constat dans les classes de baccalauréat professionnel est une très forte diminution de la « peur de prendre la parole ». Toutes classes confondues, cette absence de frein à la prise de parole représente 75 %. L'aveu de difficultés lexicales (40%) et la peur de se tromper ou d'être ridicule (25%) sont des obstacles moins prégnants que chez les élèves de CAP. Cela se retrouve dans la préférence affichée à l'examen, la faveur envers des épreuves orales augmente de près de 20 % entre les élèves de CAP et les élèves de baccalauréat professionnel, l'écrit restant cependant majoritaire.

Si notre discipline lettres-histoire-géographie vient toujours en tête, le secteur professionnel est davantage mentionné et il forme avec elle très souvent un « couple »<sup>247</sup>. D'autres disciplines d'enseignement général, l'anglais et, plus rarement, les mathématiques sont aussi mentionnées.

Au niveau des activités, la prise de parole au conseil de classe et l'accueil des parents lors de journées portes ouvertes sont totalement oubliées.

La présentation d'une lecture reste plébiscitée par les élèves. Cette activité est certainement ressentie comme étant plus rassurante pour l'élève qui dispose d'un texte sur lequel s'appuyer lors de sa prise de parole.

Le débat recueille près de 60% des suffrages. Si dans les questionnaires des classes de CAP, les élèves prennent la parole « quand ils connaissent la réponse », en baccalauréat professionnel « donner son avis », « dire ce qu'on pense » est davantage présent et peut faire peser dans les paroles des élèves, au cours des débats, la menace d'un ultracrédiparianisme de mauvais aloi contre lequel l'enseignant devra combattre. Il faut cependant voir dans cette facile prise de parole une meilleure assurance des élèves qui coïncide avec une avancée en âge, une meilleure connaissance de nos établissements, et le résultat du travail effectué par les équipes pédagogiques.

Dès le passage de la seconde professionnelle à la première professionnelle, dans une même spécialité industrielle et dans le même établissement on constate une réelle évolution observable dans les réponses aux premiers items du questionnaire. Il s'agit ici de classes de baccalauréat professionnel Microtechniques.

Items du questionnaire	Seconde professionnelle	Première professionnelle
Je ne trouve pas les mots facilement.	OUI 53%	OUI 22%
J'ai peur de me tromper et d'être ridicule.	OUI 30%	OUI 10%

Les élèves de première professionnelle ont pris de l'assurance et se sentent plus à

<sup>246</sup> Concours de lecture – Si on lisait à voix haute (La Grande Librairie) : [Concours de lecture - Si on lisait à voix haute \(La Grande Librairie\) | éducol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](#)

<sup>247</sup> La notion de « couple » enseignement professionnel/lettres-histoire fait inmanquablement penser à la co-intervention telle qu'elle est actuellement pratiquée.

l'aise dans la prise de parole.

Ce résultat est corroboré par une attirance plus forte vers des épreuves orales à l'examen, surtout dans les sections industrielles.

Ce n'est pas pour autant que les items « présenter un produit » ou « expliquer une réparation » ont été massivement choisis. Mais, là encore, il faut souligner qu'au moment de l'enquête, les classes n'avaient pas pu bénéficier de périodes de formation en entreprise.

La prééminence de l'oral à l'examen, l'acquisition d'une meilleure assurance, de davantage d'aisance (à ne pas confondre avec de la décontraction) ne se traduisent pas par l'envie de participer à un concours d'éloquence. Toutes classes confondues, cette envie touche moins de deux élèves sur dix et nous n'avons pas observé d'évolution tangible entre les classes d'entrants et les classes de terminale. À cette même question trois classes de CAP ont refusé à l'unanimité (métiers du bâtiment) et deux classes de baccalauréat professionnel (sections industrielles).

La rubrique où l'élève devait mentionner des situations dans lesquelles il évite de prendre la parole est toujours restée sans réponse, sauf un élève qui signale avoir été « témoin de harcèlement » et avoir gardé le silence. *A contrario*, dans la rubrique suivante, un autre élève écrira ne pas hésiter à prendre la parole « quand il s'agit de défendre une personne ».

À propos de la prise de parole, nous n'avons pas observé de différences perceptibles dans les réponses aux questionnaires selon qu'il s'agisse de classes pouvant accueillir un public majoritairement féminin, masculin ou mixte. Les élèves n'étaient pas obligés de s'identifier pour répondre, la seule indication demandée était celle de la classe.

Voici, pour conclure, quelques « mots » relevés parmi les élèves de baccalauréat professionnel :

- « pour partager dans les matières qui me tiennent à cœur »
- « les débats, car je peux donner mon opinion »
- « quand j'ai la réponse, je participe »
- « si le sujet m'intéresse ou si ça me touche »
- « le débat, si j'ai pas compris ou pense pas pareil »
- « je suis très locasse, s'exprimer fait du bien, il y a des choses qui méritent d'en parler »
- « je préfère rester dans mon coin, j'aime pas trop parler »
- « pour poser des questions, j'aime aller au tableau »
- « si je me trompe, la prof elle me corrige et me dit c'est pas grave, ça arrive à tout le monde ». (*sic*)

Pierre BRUNET

Professeur honoraire lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles

*Interlignes* remercie les élèves et les professeurs ayant permis la réalisation de cette « petite photographie instantanée » de l'oral en lycée professionnel en répondant à notre enquête. Voici par ordre alphabétique, la liste des professeurs de lettres-histoire-géographie :

Académie de Créteil : Marion BARLOGIS, Sandra LUYSCH, Lycée É. Branly, Créteil (94).

Académie de Versailles : Catherine DONNADIEU, Stéphanie GAHINET, Lycée A. Perret, Évry (91) ; Pascaline PREKESZTICS, Lycée J. Perrin, Longjumeau (91) ; Françoise TABBAB-GERBINO, Lycée C. Baudelaire, Évry (91) ; Hayette ZAOUÏ, Lycée F. Buisson, Ermont (95).

# Pratiques d'oral, enseignement de l'oral : paroles de professeurs

*Je remercie les collègues : Florence Guittard, Pascaline Prekesztics, Marion Barlogis, Marie Neaud, Marina Brossard, Catherine Donnadiou, Françoise Gerbino, Loïc Seillier-Ravenel qui ont tenté et parfois réussi à persuader leurs collègues de répondre au questionnaire et les inspecteurs Laetitia Statari (Langues-lettres Grenoble), Bruno Girard (Lettres-histoire Versailles), Alex Antiste (Lettres-histoire Caen) qui m'ont considérablement aidée à augmenter les effectifs des participants.*

Enseigner l'oral, préparer des élèves issus de milieux sociaux où utiliser la parole ne va pas de soi, c'est un défi que tous s'accordent à considérer comme un enjeu essentiel de la formation tout en pointant les difficultés de cet enseignement.

Au lycée professionnel, tous les enseignants, quel que soit leur domaine, « pratiquent » l'expression orale, mais qui « l'enseigne » ?

Pour mieux comprendre comment les professeurs du lycée professionnel vivent ce défi « pratiquer, enseigner l'oral », nous avons tenté de recueillir le « ressenti » de quelques-uns d'entre eux, professeurs de lettres-histoire, de langues-lettres, de mathématiques-sciences physiques et d'enseignement professionnel, en proposant trois questionnaires<sup>248</sup> comportant des thèmes communs à tous les professeurs interrogés et des thèmes spécifiques au domaine enseigné. Nous avons en particulier tenté de savoir si les enseignants distinguaient précisément « pratiquer l'oral » et « enseigner l'oral ». Nous verrons à la fin de cet article que cette distinction est loin d'être toujours claire pour nombre d'entre eux.

La plupart des professeurs interrogés enseignent sur les 2 niveaux, en CAP et en baccalauréat et interviennent sur un large panel de sections : métiers du tertiaire, gestion, vente, hôtellerie, esthétique, métiers de la santé et du social, secteurs de l'industrie, électricité, mécanique, bâtiment.

## Le questionnement

Nous avons posé certaines questions à tous les professeurs :

### Sur le temps consacré à l'oral dans leur organisation

Ils disent travailler l'oral : (Les chiffres du tableau renvoient au nombre de réponses)

	régulièrement	souvent	de temps en temps	rarement	jamais
PLP LH	45	19		10	
PLP LL		17	14	7	3
PLP Pro et M/S	8	2		4	

<sup>248</sup> Trois questionnaires ont été proposés comportant des questions communes et des questions plus ciblées en fonction du domaine enseigné : un questionnaire destiné aux PLP lettres-histoire, un questionnaire destiné aux PLP langues-lettres, un questionnaire en direction des PLP maths-sciences et des PLP de l'enseignement professionnel.

Les formulaires proposent des questions fermées et analysées sous forme de schémas dont je résume les résultats, et des questions ouvertes qui ont fait l'objet de textes dont cet article reprend, résume ou cite les propos. Les passages en italique reprennent textuellement des paroles de collègues.

J'ai pris en compte 71 réponses de PLP LH, 58 réponses de PLP LL, 4 réponses de PLP maths sciences et 9 réponses de PLP enseignement professionnel.

## Sur la manière d'aborder l'oral en CAP et en baccalauréat :

Ils disent travailler l'oral : (Les chiffres du tableau renvoient au nombre de réponses)

	de la même façon en CAP et en baccalauréat	différemment en CAP et en baccalauréat
PLP LH	12	44
PLP LL	32	4
PLP Pro et M/S	7	3

## Sur l'évaluation : évaluer l'oral est-ce difficile, pourquoi ?

Les opinions sont partagées : certains trouvent difficile d'évaluer l'oral. C'est ce que disent 34 professeurs de lettres-histoire, 31 professeurs de langues-lettres et 9 professeurs de maths-sciences ou d'enseignement professionnel.

Le manque de temps est la première difficulté rencontrée par les PLP lettres-histoire, maths-sciences et d'enseignement professionnel. Les PLP langues-lettres pointent quant à eux la difficulté à concevoir et à utiliser des grilles d'évaluation.

La lourdeur des effectifs apparaît en deuxième position pour les PLP lettres-histoire, maths-sciences et professionnel alors que les langues-lettres parlent du manque de temps, la question du trop grand nombre d'élèves ne venant qu'en troisième position pour eux.

Les professeurs d'enseignement général signalent pour leur part la difficulté que pose l'absence de traces quand on évalue l'oral. Quelques PLP de lettres-histoire évoquent également le problème de la conception et de l'utilisation de grilles.

Pour les PLP de maths-sciences et d'enseignement professionnel la gestion de la classe pose problème pour les pratiques d'oral.

## À propos de l'oral dans le cadre de la co-intervention

Presque tous les PLP lettres-histoire pratiquent l'oral en co-intervention (90%). Ils sont seulement 34% en langues-lettres.

Sept professeurs de professionnel sur les 9 pratiquent l'oral en co-intervention et 2 maths-sciences sur 4.

## Sur l'organisation de séances de coaching pour préparer les élèves à l'épreuve orale de présentation du chef-d'œuvre

Un peu plus de 70% pour les PLP lettres-histoire mais seulement 34% en lettres-langues organisent des séances de coaching. C'est partagé pour les PLP pro et les maths-sciences, 7 le font, 6 ne le font pas.

## Sur l'utilité des épreuves orales aux examens

L'intérêt des épreuves orales proposées dans les examens de l'enseignement professionnel est reconnu, autant par les PLP LH que par les PLP LL. On ne rencontre que de rares réticences. Un professeur affirme que l'oral « *ne sert pas à grand-chose* », un autre le juge « *complètement inutile* » et un troisième va jusqu'à dire que l'oral « *n'est pas un besoin de l'élève mais de l'institution pour supprimer les épreuves écrites* ». D'autres critiques sont plus modérées : « *Les épreuves sont seulement utiles si nous avons le temps de travailler l'oral ce qui n'est pas le cas* », « *Le format des entraînements ne me paraît pas adapté à ce qui est réellement demandé comme compétences oratoires* ».

Mais le plus souvent les professeurs mettent en avant l'intérêt des épreuves orales dont la préparation implique une obligation de formation.

## Le statut de l'oral vu par les professeurs

### L'oral à l'examen : un enjeu primordial pour les professeurs de langues vivantes

« *L'oral reste à mon sens la première raison pour laquelle une langue vivante est utilisée* » affirme un professeur d'anglais-lettres. Le jour de l'examen « *Les élèves ont conscience qu'ils peuvent être autonomes et parler vraiment l'anglais* ». L'épreuve de compréhension orale en langue implique de développer chez les élèves des capacités langagières, ce qui peut s'avérer difficile pour les élèves de CAP à qui il faut apprendre à « *oser parler en anglais* ».

Les épreuves d'oral répondent aux exigences de l'ouverture vers l'international *via* notamment la langue en mouvement (oralisée) et aussi aux exigences professionnelles. « *Nos élèves auront besoin dans leurs professions de savoir parler en langue étrangère* ». Mais l'épreuve de CAP apparaît comme peu adaptée à ce type d'élèves.

La préparation de l'oral est plus ludique que celle de l'écrit – constate un professeur d'anglais, dans la mesure où les élèves la travaillent en binômes ou en trio ce qui les initie au travail collectif. Elle permet d'évaluer la compréhension de la langue, la prononciation, la spontanéité, la capacité du jeune à communiquer, à rentrer dans un rôle dans le cadre de l'EOI (épreuve orale en interaction) et de l'EOC (épreuve orale en continu)<sup>249</sup>.

### L'oral pour préparer à la vie professionnelle et privée

« *L'oral est une compétence omniprésente (rarement bien maîtrisée, pas seulement par les élèves), transversale et transférable dans le monde du travail. C'est une compétence importante pour réussir un entretien, pour être un citoyen engagé* » nous dit un PLP lettres-histoire. Pour un professeur d'enseignement professionnel « *L'expression orale est un outil essentiel pour la vie en société et l'autonomie* ». Ces deux citations illustrent bien les propos tenus sur ce sujet par l'ensemble des collègues interrogés.

Dans l'immédiat, les épreuves orales sont un palier à de futurs oraux d'examens ou à des entretiens d'embauche. L'expression orale compte aussi dans la formation professionnelle quand les élèves sont confrontés à la clientèle, ou doivent produire un discours dans le cadre de leurs fonctions. La prestation orale le jour de l'examen validera ces compétences. En mathématiques et sciences physiques le CCF évalue les compétences orales qui sont donc travaillées en amont.

Dans le domaine de la construction mécanique, en maintenance des véhicules, l'épreuve orale en baccalauréat permet de mettre l'élève en situation professionnelle, « *Il faut donc que les élèves soient évalués sur leur capacité à utiliser le lexique et les discours liés au métier* ». Cet argument est aussi avancé par un professeur d'anglais : « *les épreuves orales sont essentielles pour l'avenir professionnel, après les études, les élèves seront, de manière informelle, plus évalués sur leurs compétences orales que sur celles de l'écrit* ».

Par ailleurs, l'oral à l'examen donne toute son importance à la parole qui, dans la société, atténue la violence et le travailler c'est aider les élèves à se construire et intégrer une culture commune nécessaire à l'intégration républicaine.

### L'oral pour compenser les difficultés des élèves aux épreuves écrites

Plusieurs témoignages avancent l'idée que l'oral pourrait compenser les difficultés et le manque d'assurance à l'écrit de certains apprenants en leur permettant de développer d'autres compétences que les compétences strictement scolaires :

« *L'oral est un important levier qui permet à certains de nos élèves, moins à l'aise à l'écrit, de s'inscrire dans le progrès et la réussite.* »

Preuve en est donnée avec les élèves de CAP en difficulté à l'écrit qui se sentent rassurés à l'idée d'être évalués d'une autre façon.

Plusieurs propos vont dans ce sens : « *Ces épreuves orales offrent à des élèves en difficulté à l'écrit la possibilité d'exprimer des compétences peu visibles lors de la scolarité et pourtant très recherchées en entreprise. Nos élèves peuvent réellement briller à l'oral alors qu'à l'écrit les lacunes sont telles qu'il est plus difficile de progresser* ».

Certains enseignants sont conscients que l'oral peut aussi être une difficulté pour les élèves que les épreuves angoissent souvent et qui n'ont pas toujours le vocabulaire adéquat mais cherchent néanmoins à communiquer. « *Nos élèves ont de grandes difficultés à s'exprimer : l'oral est considéré comme une activité terrifiante* » note un professeur de CAP. Pour les élèves de baccalauréat, l'oral de contrôle peut se révéler stressant, même si cela va les aider à obtenir leur examen. Travailler cette compétence avec eux tout au long de l'année leur apprend à gérer la peur d'être jugé pour laisser place à la confiance, l'assurance, la sérénité lors

<sup>249</sup> Épreuve ponctuelle orale de Langue Vivante Étrangère, (B.O. n° 21 du 27 mai 2010).

des épreuves orales (CAP, Bac, BTS), mais également dans leur vie professionnelle.

Ces épreuves sont ressenties comme utiles dans le sens où elles permettent aux élèves d'avoir un regard, un positionnement, sur le travail de deux années ; concernant le chef-d'œuvre : « ils peuvent ainsi verbaliser ce qu'ils ont mis en place pour réaliser leur projet, ou du moins tendre vers cet objectif même s'il n'est pas finalisé ».

Un professeur résume assez bien ce qui justifie les épreuves orales dans les examens de la voie professionnelle.

« Aujourd'hui la communication, l'expression occupent une place fondamentale dans notre société. Il est important de maîtriser cet exercice d'autant plus que c'est une pratique difficile car elle nécessite de la confiance, du dépassement de soi, de la retenue et une stratégie argumentative. Dès lors, il est nécessaire d'apprendre et d'entraîner nos élèves à cette épreuve ».

### Quelques spécificités de l'oral du domaine des professeurs de français.

L'apprentissage de l'oral, comme objet d'enseignement, incombe en premier lieu aux professeurs de « français », les PLP lettres-histoire et les PLP langues-lettres. Voici quelques questions qui les concernent plus spécifiquement.

#### L'oral a-t-il conquis une partie du territoire dévolu à l'écrit ?

Comment les professeurs répartissent-ils les temps consacrés à l'écrit et à l'oral ?

En baccalauréat les professeurs de lettres-histoire et langues-lettres disent accorder :

	Moins de temps qu'à l'écrit	Autant de temps qu'à l'écrit	Plus de temps qu'à l'écrit
PLP LH	37	20	2
PLP LL	11	17	14

Les chiffres du tableau renvoient au nombre de réponses

En CAP la répartition est différente :

	Moins de temps qu'à l'écrit	Autant de temps qu'à l'écrit	Plus de temps qu'à l'écrit
PLP LH	10	21	10
PLP LL	4/9	3/9	2/9

Les chiffres du tableau renvoient au nombre de réponses

Les PLP lettres-histoire privilégient l'écrit alors que les PLP langues-lettres souvent professeurs de langue uniquement donnent une plus grande place à l'oral. On remarque aussi que les PLP LH consacrent davantage de temps à l'oral en CAP, ce qui peut s'expliquer par le plus faible niveau de ces élèves pour qui l'oral est facteur de réussite et par l'existence d'une épreuve orale à l'examen.

#### L'oral chez les « lettres-histoire » et les « langues-lettres »

##### L'oral affaire de français ou d'histoire-géographie ?

Comment les PLP de lettres-histoire organisent-ils les pratiques d'oral entre le français, l'histoire-géographie-EMC ? Ils consacrent plus de temps à l'oral en français en baccalauréat alors qu'en CAP ils consacrent plus de temps ou autant de temps à l'oral en cours d'histoire et de géographie.

Plus de la moitié des professeurs (62%) disent « enseigner et pratiquer » l'oral en français comme en histoire géographie et EMC ; pour 37% d'entre eux, on « enseigne » l'oral en français et on le « pratique » en histoire géographie. Dans ce second cas, les apprentissages seraient menés en français afin de permettre une pratique en histoire-géographie, voire dans d'autres domaines. Mais un plus grand nombre de professeurs semble penser que l'apprentissage et la pratique ne se dissocient pas et qu'on « apprend » à parler en cours d'histoire géographie : le débat est ouvert.

## L'oral affaire de français ou de langue vivante : la particularité des PLP langues-lettres.

La langue vivante enseignée est majoritairement l'anglais<sup>250</sup>.

Le cas des professeurs de langues-lettres a demandé davantage de questions ciblées. Il existe sur le terrain deux catégories de professeurs : ceux qui sont en fait des professeurs de langue vivante non bivalents et les professeurs qui enseignent une langue vivante et le français.

Les professeurs de langues-lettres qui ont répondu aux questionnaires sont en majorité des professeurs d'anglais, quelques-uns enseignent l'espagnol ou l'italien.

80% d'entre eux n'enseignent que la langue vivante, le plus souvent l'anglais et ne sont plus vraiment bivalents. Une petite quinzaine de professeurs sont chargés de cours de français dans l'académie de Grenoble.

## Comment les professeurs de langues-lettres organisent-ils les pratiques d'oral entre la langue vivante et le français ?

L'oral est majoritairement travaillé en langue vivante en baccalauréat mais aussi en CAP. Très peu de professeurs de baccalauréat ou de CAP disent consacrer plus de temps à l'oral en français qu'en langue.

## Aborde-t-on l'oral de la même manière en français et en langue vivante ?

Plus de la moitié d'entre eux (60%) n'abordent pas l'oral de la même façon en langue vivante et en français : les compétences ne sont pas les mêmes.

Les techniques de l'oral (voix, gestuelle, fluidité, non verbal) se travaillent plutôt au cours de français comme le précise un des professeurs bivalents, « *je renforce la pratique de l'oral en mouvement lors d'ateliers théâtre (intervention d'une actrice - metteuse en scène de théâtre)* ».

L'oral en français permet de donner des outils pour formuler des arguments, de travailler la cohérence du discours, il existe d'autres compétences en langue vivante.

Le niveau visé n'est pas le même : A2 (utilisateur élémentaire) ou B1 (utilisateur indépendant) en langue, et C1 (utilisateur expérimenté) en français<sup>251</sup>.

Les exercices proposés ne sont pas les mêmes : exposés et synthèses en français, répétition des notions vues en langue vivante où il faut en amont donner du vocabulaire, faire étudier des structures à réinvestir dans un oral. On ne peut pas en langue vivante se contenter de demander de s'exprimer à l'oral sans donner des outils linguistiques au préalable. En français il s'agit plutôt de donner des indications à respecter. Une part plus importante est accordée au langage soutenu en oral de français.

## Est-il difficile de mettre en place un enseignement de l'oral en langue vivante et enseigner l'oral en français présente-t-il les mêmes difficultés ?

Près de 70% des PLP LL trouvent difficile d'enseigner l'oral d'une langue vivante étrangère et l'expliquent en premier lieu par les classes surchargées qui compliquent la gestion de classe. Mais aussi assez souvent, à égalité avec le manque de temps, par l'insuffisance de connaissances linguistiques et didactiques. L'organisation matérielle est moins citée. Si 70% des professeurs ne rencontrent pas de difficultés à enseigner le français, les 30% restant avancent des explications intéressantes. Nous avons retenu les témoignages des collègues bivalents. Une enseignante remarque que pour évaluer une prestation orale « *il faut écouter chacun s'exprimer à tour de rôle* ». S'il s'agit d'un oral de français les autres

<sup>250</sup> Anglais 47, espagnol 6, italien 2, allemand 1. Dans l'académie de Versailles les PLP LL qui ont répondu au questionnaire enseignent l'anglais et ne sont pas bivalents mais c'est de moins en moins vrai car depuis ces deux dernières années, un nombre croissant de professeurs de langues-lettres, se voient attribuer quelques heures de français, pour conserver leurs postes.

<sup>251</sup> Niveaux fixés par le CECRL. Le cadre européen de référence pour les langues (CECRL) est un classement qui permet d'évaluer son niveau de maîtrise d'une langue étrangère.

membres du groupe suivent l'échange sans effort parce qu'ils comprennent le discours de leur camarade. Quand il s'agit d'une langue étrangère, c'est plus difficile, ils ont parfois du mal à suivre et la gestion de la classe pose problème.

Les difficultés des élèves à l'oral en français sont souvent dues à un manque de connaissances : l'élève ne trouve parfois rien à dire parce qu'il connaît mal son sujet. En anglais cela vient plutôt d'un manque de vocabulaire. Les élèves, même quand ils ont les idées, ne trouvent pas les mots. Prendre la parole en anglais, en espagnol, en italien, c'est aussi pouvoir combattre la timidité. La présence d'un assistant s'avère une aide efficace. Les professeurs qui enseignent le français dans des conditions particulières (Aide personnalisée, FLE) devant de petits groupes d'élèves parviennent à faire participer tous les élèves. C'est plus problématique face à une classe entière.

La co-intervention – au cours de laquelle interviennent parfois des PLP LL – se révèle un cadre pertinent pour travailler l'expression orale en français.

### Et pour les lettres-histoire ?

Pour un peu plus de la moitié des PLP LH, enseigner l'oral n'est pas une difficulté ; pour les autres, c'est d'abord l'importance des effectifs et le manque de temps qui expliquent leur réticence, avant une insuffisance de savoirs en didactique et en linguistique de l'oral et les problèmes de gestion de classe.

## L'oral vu par les PLP de l'enseignement professionnel et les PLP maths-sciences. <sup>252</sup>

Les PLP de l'enseignement professionnel consacrent-ils des séances à l'oral et avec quels objectifs ?

Sur les 13 professeurs qui ont répondu, 11 pratiquent l'oral, 2 disent ne pas le faire.

L'oral en maths sciences comme en enseignement professionnel répond à plusieurs objectifs même si « *L'objectif reste général pour nous tous : aider l'élève à s'exprimer au mieux à l'oral en étant le plus à l'aise possible* ».

Il s'agit pour les professeurs de l'enseignement professionnel de :

### Travailler l'oral dans le cadre de la formation professionnelle :

- s'entraîner à rendre le discours plus fluide, améliorer son élocution, rythmer sa voix, regarder tous ses interlocuteurs,
- adopter un langage soutenu et un vocabulaire professionnel,
- améliorer les compétences verbales (vocabulaire – syntaxe – grammaire),
- structurer un exposé,
- gagner en confiance pour parler en public en banalisant la prise de parole,
- comprendre les exigences de la communication, que ce soit au sein de l'entreprise (audit, réunion de management, rapports d'activités) ou pour une poursuite d'études (présentation de travaux, mémoires...)

Les collègues expliquent :

« *L'oral sert en introduction d'une séquence à faire émerger les connaissances des élèves sur un thème. Parfois aussi en fin de séquence il est mis en place pour faire un récapitulatif de toutes les notions* ». « *Au cours des travaux d'atelier, les élèves doivent pouvoir expliquer un fonctionnement, une réalisation avec le vocabulaire adapté à la situation* ».

### Travailler des savoir-être

Par exemple l'oral permet de lutter contre la timidité. Il apprend à l'élève à parler de lui pour se présenter dans une entreprise afin d'effectuer ses périodes de formation en milieu professionnel.

S'exprimer à l'oral devant un public se révèle difficile pour la plupart des élèves peu à l'aise quand ils s'expriment devant l'ensemble de la classe. « *Contrairement à la cour de récréation où ils ne font pas du tout attention à leur langage, quand ils sont devant nous, ils cherchent leur vocabulaire et font des efforts pour ne pas avoir le langage de la rue et ça ce n'est pas simple pour eux* ». Pour une majorité des

<sup>252</sup> 9 PLP de l'enseignement professionnel (éco-gestion, construction mécanique dessin industriel, MVA, motorcycle, gestion administration, cuisine hôtellerie, sciences et techniques médico-sociales, commerce, esthétique-cosmétique-parfumerie, microtechnique) et 4 PLP Maths-sciences ont répondu au questionnaire.

professeurs de maths-sciences et d'enseignement professionnel interrogés, l'oral à l'examen est alors essentiel parce qu'il implique un entraînement, une obligation de formation.

### Existe-t-il un oral spécifique à leur domaine ?

Oui mais pour seulement 7 d'entre eux. Pour ceux-là, l'élève doit être capable d'expliquer des démarches de façon claire et précise tout en utilisant un vocabulaire adapté. En mathématiques et en sciences « *la rigueur de la discipline exige la maîtrise d'un vocabulaire scientifique* ». L'idée d'utiliser un vocabulaire adapté au domaine d'enseignement revient souvent.

### Qu'entend-on plus particulièrement par « travailler l'oral » dans chacune des disciplines :

Chez les PLP lettres-histoire-géographie, pour une grande majorité de professeurs, travailler l'oral c'est le pratiquer. Ils répondent donc à cette question en donnant des exemples d'activités d'oral.

**En histoire-géographie et en EMC :** répondre à des questions au cours de la séance, reformuler, interroger, analyser un document ; résumer une situation historique ou géographique étudiée en classe ; rendre compte à partir d'une recherche documentaire d'un événement historique ou géographique ; donner son opinion ; débattre, raconter un fait ou évoquer un personnage ; présenter oralement une carte mentale ou une activité de groupe ; préparer le dossier de CCF en histoire-géographie, présenter un diaporama.

Un des témoignages souligne l'importance de l'oral lors des débats en EMC mais constate aussi qu'il est difficile d'en travailler les compétences spécifiques au moment de cette pratique « *l'enseignant ne va pas arrêter le débat pour conseiller ou corriger un élève sur son oral en plein débat* ». Le professeur regrette de pratiquer l'oral sans véritablement l'enseigner.

**En français :** « *Travailler l'oral c'est évaluer sa capacité à argumenter, défendre un point de vue, justifier, résumer une idée, rendre compte d'une lecture, décrire le portrait d'un personnage, interpréter un tableau...* ». Les activités proposées sont nombreuses, variées, inventives, souvent largement développées dans les réponses : lire à voix haute, rendre compte d'une visite de musée, faire le point à l'oral à la fin d'un objet d'étude, préparer l'oral de rattrapage, se présenter dans une vidéo grâce à son portable, présenter un personnage que l'on aime dans la littérature par le biais d'une vidéo, simuler un entretien d'embauche en co-intervention. On voit bien que, pour les PLP LH, l'oral occupe une place importante.

### Peut-on parler d'un « enseignement » de l'oral ?

Certains professeurs font bien la différence entre pratique et apprentissage de l'oral. Travailler l'oral « *signifie permettre à nos élèves d'acquérir une certaine aisance et d'exprimer leur pensée plus facilement car l'oralité permet plus facilement la remédiation. Cette activité orale permet aussi de travailler la sociabilité et l'estime de soi, ce qui me semble incontournable* ». Ils évoquent des compétences souvent transversales qui concourent à un « apprentissage » de l'expression orale

- **soit du point de vue des élèves :**
- apprendre à restituer oralement des connaissances ou le sens global et l'implicite d'un texte,
- formuler et préciser la pensée lors d'un oral spontané, formuler des phrases complètes,
- s'enregistrer pour s'écouter afin de s'améliorer et progresser,
- travailler l'écoute,
- apprendre la posture, l'élocution, les gestes, s'habituer à la prise de parole en public ;

- **soit du point de vue des enseignants :**

- travailler les échanges oraux par le travail de groupe, pratiquer le photolangage<sup>253</sup> ou « les rivières du doute »<sup>254</sup>, organiser un speed-booking,<sup>255</sup> mettre en place une classe-puzzle,<sup>256</sup>
- donner une méthode aux élèves pour leur faire dépasser leurs craintes,
- montrer aux élèves que l'oral et l'écrit ne relèvent pas des mêmes codes.

### Pour les PLP langues-lettres

Du côté des activités les propositions d'activité sont tout aussi riches et variées, là encore je n'en reprends que quelques-unes :

#### Pratiquer l'oral en français :

- réaliser des vidéos, des sketches et animer une web radio,
- pratiquer le français pratique comme l'entretien ou les appels téléphoniques,
- réaliser des dialogues professionnels.

#### Pratiquer l'oral en anglais :

- participer à des débats,
- parler de soi, de sa famille, de son environnement proche, de ses projets professionnels ou personnels,
- participer à des jeux de rôle,
- présenter un flyer sur le pays de ses rêves, une publicité pour une compagnie aérienne,
- demander/indiquer un itinéraire, poser des questions sur le climat, l'art, le cinéma, échanger avec une personne étrangère (EOI) pour demander son chemin, donner des indications pour un trajet,
- jouer au touriste ou à l'employé d'un office de tourisme, prendre une commande au restaurant, prendre des réservations au téléphone etc. en anglais. Comme leurs collègues de lettres-histoire, les professeurs de langues-lettres s'efforcent « d'enseigner » des compétences d'expression orale.

Il s'agit de la part des enseignants d'apporter du vocabulaire, de mettre en place des activités de médiation : coopérer, mutualiser, faciliter, transmettre. En langue on travaille la compréhension orale par la répétition, l'interaction en petits groupes, la création de routines, la mise en œuvre d'actes langagiers attendus. En français on travaille la communication d'un message afin de le rendre plus efficace et adapté au contexte. On peut aussi étudier en parallèle l'usage du français et de l'anglais : par exemple montrer la similitude ou la différence d'une tournure. Des activités de théâtre, d'improvisation en anglais aident à enrichir le vocabulaire, à améliorer la prononciation et le rythme.

### Pour les PLP maths-sciences

L'oral permet d'entraîner les élèves à s'exprimer plus facilement qu'à l'écrit.

Il développe la compétence « communiquer à l'oral » et fait acquérir un vocabulaire scientifique et technique. « *L'élève doit présenter de façon claire sa méthode, son cheminement, vers la résolution d'un problème scientifique et exposer ses résultats* ». Mais le professeur ne précise pas comment il s'y prend pour apprendre à l'élève à le faire.

### Pour les PLP de l'enseignement professionnel

Les professeurs répondent soit en termes de compétences à acquérir, soit en donnant des exemples de situations d'oral.

En enseignement professionnel l'oral n'est pas travaillé spécifiquement mais il est vecteur de transmission du savoir au moment des cours.

L'oral aide à développer les compétences de communication dont les élèves auront besoin en milieu professionnel. « *Je travaille la gestuelle, la posture, car j'ai*

<sup>253</sup> Le photolangage est une méthode qui favorise la prise de parole en public. Grâce à des images qui symbolisent des émotions qu'ils ont vécues personnellement, les orateurs peuvent s'exprimer spontanément.

<sup>254</sup> Technique de débat participatif, ludique.

<sup>255</sup> Prendre la parole pour présenter un livre.

<sup>256</sup> La classe-puzzle est une technique pédagogique de travail de groupe inventée en 1971 par un psychologue américain Elliot ARONSON. Elle s'appuie sur l'écoute, l'interaction entre élèves en créant des groupes d'apprentissage et des groupes d'experts.

souvent remarqué qu'ils ne savaient pas quoi faire de leurs mains, et la présentation vestimentaire (90 % de nos élèves sont en jogging) » affirme un professeur de mécanique.

L'apprentissage se construit au moment des pratiques d'oral :

- pour expliquer une démarche, un résultat – pourquoi faire comme ça, pourquoi utiliser tel ou tel outil ?
- lors des séances de coaching pour tout type d'oraux et pas seulement pour la présentation du chef-d'œuvre,
- au moment d'une prise de parole en public ou devant une classe, de simulation d'échanges dans un cadre professionnel « Argumenter la vente de produits ou de prestations », « expliquer une réparation, un devis ou un fonctionnement verbalement ».

## Pour conclure, que nous apprennent ces témoignages sur la place de l'oral dans la voie professionnelle ?

Les professeurs de lycée professionnel interrogés ont pris la mesure de l'importance de l'oral et de son enjeu à la fois dans le cadre de la formation et pour l'avenir professionnel et citoyen de leurs élèves. Ils proposent des pratiques d'oral très diversifiées et souvent très pertinentes. Ils ont le souci de former à l'oral sans toujours bien faire la part des choses entre « pratique » (faire parler), « évaluation » (juger des performances pour progresser) et « enseignement » (expliciter le fonctionnement du langage oral, ses règles, sa syntaxe, maîtriser les techniques oratoires de base – se tenir, respirer, articuler, poser sa voix... – en proposant des exercices détachés des situations de pratique).

Un certain nombre de collègues s'efforcent « d'enseigner » l'oral souvent par le biais d'évaluations formatrices, d'autres « enseignent » au moment de la pratique sans toujours être conscients « d'apprendre à parler ».

Il m'a semblé important d'avoir un regard extérieur sur ce que nous dit cette enquête, Alex Antiste<sup>257</sup> et Françoise Girod<sup>258</sup> se sont prêtés au jeu.

Françoise BOLLENGIER  
Professeure formatrice honoraire  
Académie de Versailles



Présentation pour les élèves de l'épreuve "Chef-d'œuvre" en lycée professionnel  
par Marjolaine Jaubert

<https://www.youtube.com/watch?v=ijklHUAAb4>

<sup>257</sup> ANTISTE Alex, IEN lettres–histoire, région académique Normandie.

<sup>258</sup> GIROD Françoise, IPR IA honoraire chargée des lettres, académie de Versailles.

## Le point de vue de Françoise Girod

Dans l'enquête « *Pratiques d'oral, enseignement de l'oral : pratiques de professeurs* » on constate que beaucoup de professeurs ont du mal à distinguer quand ils font « *pratiquer l'oral* » et quand ils « *enseignent l'oral* ».

Beaucoup citent des activités mais identifient mal des contenus précis. Or ne pourrait-il pas y avoir, à l'intérieur des séquences, des séances, des moments réservés à cet enseignement, un peu comme il y en a pour enseigner l'expression écrite ?

Dans le domaine de l'expression orale, le plus souvent l'enseignant profite d'une activité (un exposé, une présentation...) et en particulier d'une évaluation formative de la performance demandée lors de cette activité, pour que les élèves observent les composantes de l'expression orale, prennent conscience des exigences et s'efforcent d'améliorer leur prise de parole. Mais cela ne suffit pas toujours à construire un véritable « *apprentissage* ».

Comparons avec ce qui est fait en expression écrite où nous réservons des moments spécifiques, des « *pauses métalinguistiques* » pour l'étude de notions ou d'outils grammaticaux indispensables au fonctionnement d'un écrit : l'expansion du nom quand on a fait rédiger une description, les temps verbaux si on s'attache au récit mais tout aussi bien la phrase complexe si on constate que celle-ci est mal maîtrisée par certains ou l'accord du participe passé si les copies d'élèves indiquent qu'il est mal utilisé.

- Peut-on transférer cette démarche à l'oral ?
- Peut-on organiser des temps spécifiques, des « *pauses métalinguistiques* » avec des objectifs précis du développement d'une compétence orale ?
- Peut-on, lors d'une activité orale travailler la prise de parole : le débit, le rythme, les inflexions de voix, l'entrée dans l'échange, la prise en compte et l'écoute de la parole, la posture, le travail du corps et y consacrer des séances à part entière ?
- Mais maîtriser sa parole, c'est aussi choisir le registre de langue, le vocabulaire (commun ? spécialisé ?) que nécessite la situation de communication, réfléchir sur la syntaxe de l'oral (est-elle identique à celle de l'écrit ?)
- La phrase orale est-elle seulement une phrase écrite qu'on lit ou qu'on récite ?
- Peut-on accepter une phrase sans verbe conjugué ?
- La suppression de « ne » dans la négation est-elle acceptable ?
- Sur les temps (raconter à l'oral ça se fait au présent ? au passé-composé ? À l'oral quels temps verbaux utilise-t-on pour décrire ou expliquer ? Les mêmes qu'à l'écrit ?).

On pourrait même, dans certaines classes, aller jusqu'à travailler quelques figures de rhétorique faciles d'emploi comme l'anaphore (réécoutez l'intervention de François Hollande « *Moi président...* »), l'antiphrase ou la prétérition (« *Je ne vous parlerai pas du temps qu'il m'a fallu pour réaliser mon chef-d'œuvre...* ») lors d'oraux à contraintes comme on parle « *d'écrits à contraintes* ».

Bref, comme il existe des notions et des outils grammaticaux spécifiques aux discours écrits que l'on enseigne (ou fait réviser), existe-t-il des notions et des outils grammaticaux spécifiques aux discours oraux (l'exposé, la présentation, la description d'un système, d'une machine, d'une procédure, le débat...) que l'on pourrait enseigner lors des « *pauses métalinguistiques* » (on parle parfois de « *séances décrochées* ») ?

### Le point de vue d'Alex Antiste

Je remarque surtout que les diverses activités proposées par les enseignants montrent souvent une confusion entre :

- l'oral comme modalité d'apprentissage (ex. : cours dialogué, corriger un exercice à l'oral) où l'oral n'a qu'une fonction utilitaire ;
- l'oral comme outil d'apprentissage (raconter, décrire, rendre compte, résumer à l'oral, échanger à l'oral lors d'un travail de groupe, participer à un débat en procédant simplement à une lecture oralisée d'arguments écrits)... où l'oral a une fonction cognitive – il sert à penser ;
- l'oral comme véritable objet d'apprentissage (par ex. : lire un texte de manière expressive en utilisant toutes les ressources de la langue (ponctuation et rythme de la phrase) et les techniques oratoires (articulation, intonations, accentuations, respiration, capacité à détacher les yeux du texte et à établir un contact visuel avec l'auditoire) pour mieux transmettre l'émotion.

À mon sens, c'est justement parce qu'ils confondent ces 3 types différents d'activités orales que les professeurs de lycée professionnel ne réussissent pas toujours à faire progresser leurs élèves dans ce domaine. Car seules les activités où l'oral est un objet d'apprentissage permettent de véritablement travailler l'oral et de progresser, qu'il s'agisse :

- d'activités orales en réception (écouter et analyser un discours, une scène de théâtre ou un dialogue lors d'une situation professionnelle),
- d'activités orales en émission (réaliser une émission de webradio),
- d'activités orales en interaction (débattre en variant les arguments préparés et les arguments spontanés et en exploitant toutes les ressources du paralangage pour convaincre).

Enseigner l'oral, c'est en réalité réhabiliter la rhétorique et c'est, je l'espère, toute l'ambition du numéro 52 d'Interlignes !

### Annexe : les questionnaires proposés pour l'enquête : pratiques d'oral, enseignement de l'oral : pratiques de professeurs

Trois questionnaires ont été proposés comportant des questions communes et des questions plus ciblées en fonction du domaine enseigné : un questionnaire destiné aux PLP lettres histoire<sup>259</sup>, un questionnaire destiné aux PLPL langues lettres<sup>260</sup>, un questionnaire en direction des PLP maths sciences et des PLP enseignement professionnel

<sup>259</sup> Le formulaire a été proposé à tous les PLP de l'académie de Versailles (72 réponses ont été retenues) et à quelques PLP des académies de Caen, de Créteil et de Nantes.

<sup>260</sup> 58 réponses de PLP LL des académies de Versailles et de Grenoble ont été retenues.

### Les questions communes portaient

- sur la fréquence des séances d'oral
- sur la différence de traitement de l'oral en CAP et en Bac
- sur la répartition du temps entre l'écrit et l'oral en CAP et en Bac
- sur la difficulté ou l'absence de difficulté à évaluer l'oral et sur le type de difficultés rencontrées (gestion de la classe, effectifs, manque de temps, conception et gestion de la grille d'évaluation
- sur l'oral en co-intervention et les collègues concernés
- sur la mise en place de séance de coaching pour la présentation orale du chef-d'œuvre
- sur l'intérêt des épreuves orales aux examens.

Les questions portant sur les niveaux, les sections, les établissements n'ont pas fait l'objet d'une analyse.

### Un certain nombre de questions ont été ciblées en fonction des domaines enseignés

#### Pour les PLP LH

- sur la répartition des séances d'oral entre le français et l'histoire géographie EMC en CAP et en bac-pro
- sur la pratique et l'enseignement de l'oral en français et en histoire-géographie en CAP et en bac-pro

#### Pour les PLP langue lettres

- sur la bivalence (langue vivante et français) ou seulement professeur de langue
- sur la manière d'aborder l'oral en langue vivante et en français
- sur la répartition des activités d'oral en langue vivante et en français, en CAP, en Bac-pro

#### Pour les PLP langue lettres et lettres-histoire

- sur la difficulté à enseigner l'oral et pourquoi

#### Pour les PLP enseignement Pro maths-sciences

- sur les objectifs des séances qu'ils consacrent à l'oral
- sur la spécificité de l'oral dans leur domaine d'enseignement.



« Est-ce que vous leur faites travailler la posture, (...) la respiration ? »

Avec l'aimable autorisation de l'école des loisirs  
(L'école des loisirs, 11 rue de Sèvres 75006 Paris)

# Bulletin d'adhésion

## *interlignes*

Association des professeurs de lettres-histoire en lycée professionnel  
Académie de Versailles  
(Association loi 1901)

### **Bulletin et cotisation à retourner à**

Association *interlignes*  
La présidente, Françoise Girod  
2 impasse de la Herse  
78340 – LES CLAYES SOUS BOIS  
[f.girod@hotmail.com](mailto:f.girod@hotmail.com)

NOM.....Prénom.....

Établissement (nom, ville).....

.....

Adresse postale.....

.....

Adresse électronique.....

Qualité (professeur, inspecteur, formateur, autre.).....

Discipline.....

### **Je choisis le montant de ma cotisation**

- Cotisation simple (5 euros) .....
- Cotisation de soutien : montant .....

### **Modalités de paiement**

- Par chèque bancaire libellé à l'ordre d'*interlignes*
- Par virement bancaire : La Banque postale  
IBAN : FR21 2004 1010 1232 0676 1A03 382

*interlignes*

# Association *interlignes*<sup>261</sup>

## Bureau

### **Présidente**

**Françoise Girod**

*IA-IPR honoraire, académie de Versailles*

### **Vice-présidente**

**Annie Couderc**

*IEN honoraire, académie de Versailles*

### **Rédactrice en chef de la revue**

**Suzanne Boudon**

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie  
Formatrice en histoire-géographie, ÉSPÉ université de Cergy-Pontoise*

### **Secrétaires**

**Françoise Bollengier**

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie  
Formatrice en lettres, ÉSPÉ, université de Cergy-Pontoise*

**Françoise Tabtab-Gerbino**

*Professeure lettres-histoire-géographie, académie de Versailles*

### **Trésorières**

**Chantal Donadey**

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie  
Formatrice en lettres, ÉSPÉ, université de Cergy-Pontoise*

**Marie Neaud**

*Professeure lettres-histoire-géographie  
Formatrice académique CAFFA  
Académie de Versailles*

### **Chargé des relations avec le site et les publications**

**Florence Guittard**

*Professeure lettres-histoire-géographie  
Formatrice en lettres, INSPÉ d'Antony, université de Cergy-Pontoise*

**Pierre Brunet**

*Professeur honoraire lettres-histoire-géographie, académie de Versailles*

### **Chargé de la communication**

**Catherine Donnadiou**

*Professeure lettres-histoire-géographie, académie de Versailles*

<sup>261</sup> Association des professeurs de lettres-histoire et géographie, en lycée professionnel, dans l'Académie de Versailles (Association loi 1901).

# Réalisation du numéro 52 et préparation du « Rendez-vous d'*interlignes* »

*interlignes* remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont proposé et/ou rédigé les articles, contribué à l'illustration, à la mise en page, à l'assemblage et à la relecture du numéro 52, facilité la réalisation.

Merci aux éditeurs, aux dessinateurs de presse qui nous ont donné l'autorisation de publier quelques dessins si précieux qui apportent toujours une respiration dans chaque numéro.

Équipe ayant préparé le

« *Rendez-vous d'interlignes 2022* »  
en visioconférence

« Quelles pratiques de l'oral au lycée professionnel ? »

**Alex ANTISTE**

*IEN lettres-histoire-géographie  
Région académique Normandie*

**Françoise BOLLENGIER**

*Professeure honoraire lettres-histoire  
Formatrice en lettres, ESPÉ, université de Cergy-Pontoise  
Académie de Versailles*

**Suzanne BOUDON**

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie  
Formatrice en histoire-géographie ESPÉ, université de Cergy-Pontoise  
Académie de Versailles*

**Annie COUDERC**

*IEN honoraire lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles*

**Françoise GIROD**

*IA-IPR honoraire  
Académie de Versailles*

**Florence GUITTARD**

*Professeure lettres-histoire-géographie  
Formatrice en lettres, INSPÉ d'Antony, université de Cergy-Pontoise  
Académie de Versailles*

# Les rendez-vous d' *interlignes*

« Quelles pratiques de l'oral  
au lycée professionnel ? »

**Jeudi 12 mai 2022**  
de 16h à 19h  
en visioconférence

avec la participation de  
**Claudine GARCIA-DEBANC**  
Professeure des universités en sciences du langage  
à l'université de Toulouse 2

## Table ronde

Présentation d'expériences avec la classe

- **Séverine LOGEREAU**, PLP lettres-histoire  
lycée Auguste Escoffier, Éragny sur Oise, académie de Versailles  
– « *Des ateliers spécifiques pour travailler l'expression orale : le corps et la voix* »
- **Séverine ALBERT**, PLP lettres-histoire  
lycée Ampère, Morsang-Sur-Orge, académie de Versailles  
– « *Quand l'oral questionne les ségrégations spatiales* »
- **Sophie VITTECOCQ**, PLP lettres-histoire  
lycée Edmond Doucet, Equeurdreville-Hainneville, région académique Normandie  
– « *L'analyse chorale et le théâtre d'objet pour apprendre à mieux parler* »

## Mise en page et assemblage du numéro 52

**Suzanne BOUDON**

*Professeure honoraire lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles*

**Florence CABARET**

*Professeure gestion-administration  
Lycée Robert Doisneau  
Avenue Serge Dassault  
91100 Corbeil-Essonnes  
Académie de Versailles*

## Relecture

**Georges BÉNET**

*Professeur honoraire lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles*

**Pierre BRUNET**

*Professeur honoraire lettres-histoire-géographie  
Académie de Versailles*



**Discours de Jean Jaurès au Pré-Saint-Gervais,  
lors de la manifestation contre la loi des Trois ans, 25 mai 1913.  
Source : [Jean Jaurès — Wikipédia \(wikipedia.org\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jean_Jaur%C3%A8s)**

Le 25 mai 1913 une importante manifestation est organisée par la SFIO sur la butte du Chapeau-Rouge au Pré-Saint-Gervais. Grand orateur, Jean Jaurès prend la parole devant environ 150 000 personnes : pacifistes et anciens communards qui protestent contre la guerre et le service militaire de trois ans. Sur un camion comme tribune, la main sur la hampe d'un drapeau rouge, Jean Jaurès fait vibrer la multitude venue dénoncer la guerre.