



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE LA JEUNESSE
ET DES SPORTS**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

EBE DOC 2

SESSION 2021

**CAPES
CONCOURS EXTERNE
ET CAFEP**

Section : DOCUMENTATION

ÉTUDE D'UN SUJET DE POLITIQUE DOCUMENTAIRE

Durée : 5 heures

L'usage de tout ouvrage de référence, de tout dictionnaire et de tout matériel électronique (y compris la calculatrice) est rigoureusement interdit.

Si vous repérez ce qui vous semble être une erreur d'énoncé, vous devez le signaler très lisiblement sur votre copie, en proposer la correction et poursuivre l'épreuve en conséquence. De même, si cela vous conduit à formuler une ou plusieurs hypothèses, vous devez la (ou les) mentionner explicitement.

NB : Conformément au principe d'anonymat, votre copie ne doit comporter aucun signe distinctif, tel que nom, signature, origine, etc. Si le travail qui vous est demandé consiste notamment en la rédaction d'un projet ou d'une note, vous devrez impérativement vous abstenir de la signer ou de l'identifier.

Tournez la page S.V.P.

A

Développer les compétences langagières des élèves à l'oral

À partir d'une problématique dégagée à la lecture du dossier ci-joint :

- établissez un plan de classement,
- rédigez une note de synthèse,
- concluez en exprimant un point de vue personnel sur le sujet traité.

Composition du dossier documentaire

Le dossier comporte 13 documents

DOCUMENT 1

Plane Sylvie. Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? Cahiers pédagogiques [en ligne]. 31 août 2015. [Consulté le 19 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>. Extraits.....**Page 3**

DOCUMENT 2

Delhay Cyril. Faire du grand oral un levier d'égalité des chances ; Recommandations pour le grand oral du baccalauréat et l'enseignement de l'oral de l'école maternelle au lycée. In : www.education.gouv.fr [en ligne]. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. 19 juin 2019. Disponible sur : <https://www.education.gouv.fr/bac-2021-remise-du-rapport-faire-du-grand-oral-un-levier-d-egalite-des-chances-5282> [Consulté le 19 octobre 2020], pp 6 à 10. Extraits.**Page 5**

DOCUMENT 3

Ministère de l'éducation et de la jeunesse. Diplôme national du brevet. Note de service n°2017-172 du 22-12-2017. Extrait.....**Page 9**

DOCUMENT 4

Combette Cécile. *Pratiquer l'oral en participant à un concours national de lecture à voix haute*. INTERCDI N° 286-87, septembre – octobre 2020, pp 51 à 53.....**Page 11**

DOCUMENT 5

Bucheton Dominique. Les défis de l'oral. *Dossier La Parole des élèves*. Cahiers pédagogiques. Juin 2017, N°538, p.12 – Extraits**Page 14**

DOCUMENT 6

Gaussel Marie (2017). *Je parle, tu dis, nous écoutons : apprendre avec l'oral*. Dossier de veille de l'IFÉ, n° 117, avril. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accu_eil&dossier=117&lang=fr [Consulté le 19 octobre 2020], pp 19 à 22. Extraits.**Page 15**

DOCUMENT 7

Verdière Sandrine. Mon argument en 180 secondes, In *Edubase* [en ligne]. 2019. Disponible à l'adresse : <https://ses-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/ses-hn-2019> [Consulté le 19 octobre 2020] **Page 20**

DOCUMENT 8

Nonnon Élisabeth. « Langage oral et inégalités scolaires. Entretien », *Le français aujourd'hui*, 2014/2 (n° 185), p. 17-24. DOI : 10.3917/lfa.185.0017. URL : <https://www.cairn-int.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2014-2-page-17.htm> [Consulté le 19 octobre 2020]. Extraits. **Page 21**

DOCUMENT 9

CLEMI de l'académie de Bordeaux. Fiche 14. Estime de soi et gestion des émotions. Se préparer à l'oral par la pratique médiatique lycée – LP – Collège [en ligne]. Novembre 2019. [Consulté le 19 octobre 2020]. Disponible à l'adresse : http://cache.media.education.gouv.fr/file/Education_aux_medias/20/5/Se_preparer_a_l_oral_par_la_pratique_mediatique_-_clemi_bordeaux_-_novembre_2019_1204205.pdf **Page 28**

DOCUMENT 10

Pépin Sarah. L'acquisition différenciée de compétences d'oral par la création d'une webradio, In <http://lettres.ac-creteil.fr/> [en ligne]. 2014. Disponible à l'adresse : <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article1919> [Consulté le 19 octobre 2020] **Page 31**

DOCUMENT 11

Ministère de l'Éducation Nationale et de la jeunesse. Objectif 3 : Mobilisation en faveur du livre et de la lecture. In : Ensemble pour un pays de lecteurs [en ligne]. Octobre 2017. [Consulté le 19 octobre 2020] Pp17-18 - <https://www.education.gouv.fr/mobilisation-en-faveur-du-livre-et-de-la-lecture-7205...> **Page 34**

DOCUMENT 12

Garcia-Debanc Claudine. Évaluer l'oral. In: *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°103-104, 1999. Disponible à l'adresse : https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_1999_num_103_1_1867 [Consulté le 19 octobre 2020] pp. 193-212. Extrait..... **Page 36**

DOCUMENT 13

EDUSCOL. Expérimentation d'un enseignement « Eloquence » en classe de troisième. In : <https://eduscol.education.fr/> [en ligne]. Mis à jour le 12 juin 2019. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/cid141066/experimentation-enseignement-eloquence-classe-troisieme.html> [Consulté le 19 octobre 2020] **Page 38**

INFORMATION AUX CANDIDATS

Vous trouverez ci-après les codes nécessaires vous permettant de compléter les rubriques figurant en en-tête de votre copie.

Ces codes doivent être reportés sur chacune des copies que vous remettrez.

► **Concours externe du CAPES de l'enseignement public :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B E	0 0 8 0 E	1 0 2	7 4 0 4

► **Concours externe du CAFEP/CAPES de l'enseignement privé :**

Concours	Section/option	Epreuve	Matière
E B F	0 0 8 0 E	1 0 2	7 4 0 4

DOCUMENT 1

L'oral est bien un enseignement à part entière, pourvu de ses spécificités. Quelle place lui accorder dans les nouveaux programmes ? Et quels écueils sont à éviter pour ne pas lui imposer des exigences calquées de l'écrit ? L'avis de Sylvie Plane, vice-présidente du Conseil supérieur des programmes (CSP).

Les programmes scolaires en cours d'élaboration prévoient de donner une réelle place à l'oral et à son apprentissage. Cette décision ne va pas de soi et il s'est élevé des voix pour critiquer cette orientation, avec de plus ou moins bonnes raisons. Je vais donc dans un premier temps tâcher de comprendre les fondements des protestations qui se sont élevées contre la place accordée à l'oral, avant d'exposer les raisons de son apprentissage dans le cadre scolaire, sans en occulter les difficultés.

Écrit et oral : rivalité et hiérarchie

Considérer l'oral comme un objet d'enseignement peut paraître incongru dans la mesure où savoir parler procède des acquis spontanés et non des apprentissages organisés. L'homme est génétiquement programmé pour acquérir et utiliser le langage oral. Le jeune enfant active instinctivement dès la naissance un appétit de communication et développe au contact de sa famille des capacités langagières rapidement opérationnelles. En revanche, l'écrit est un acquis culturel qui ne peut être mis en œuvre que grâce à l'enseignement qui lui est dédié et au soutien pédagogique qui accompagne son apprentissage.

L'école s'est donc donné traditionnellement pour mission principale de faire entrer les enfants dans la culture de l'écrit. Les priorités sont, bien entendu, différentes selon les niveaux : le fait que l'acquisition et le développement du langage oral s'étalent manifestement sur une longue période rend évidente la nécessité d'accorder une large place à l'oral à l'école maternelle, mais cette évidence ne s'étend guère au-delà de la grande section, d'où les attaques contre le gâchis que constituerait un enseignement de l'oral à l'école élémentaire et plus encore au collège. Ajoutons qu'agir sur le langage oral une fois qu'il est installé paraît une mission impossible tant les manières de s'exprimer semblent enracinées dans les individus.

Pour cette raison, l'oral joue un rôle non négligeable dans le déterminisme scolaire car c'est un puissant marqueur social dont les effets sont difficiles à masquer. Il peut en effet nourrir des présupposés quant à l'origine socioculturelle des élèves et, par conséquent, à la capacité qu'a leur milieu de les aider à progresser : les traits phonologiques (l'« accent banlieue » ou au contraire le soin mis à faire les liaisons par exemple) permettent d'identifier immédiatement l'appartenance d'un locuteur à un groupe social ou générationnel.

Concurrence ou soumission

L'oral et l'écrit sont donc souvent pensés en termes de concurrence ou de soumission : concurrence, comme si l'école devait choisir entre enseigner l'oral ou enseigner l'écrit ; soumission, comme si tout ce qui avait trait à l'oral devait avoir pour référence l'écrit.

Il est vrai que dans la classe l'oral est 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, sauf à se contenter de faire pratiquer par les élèves des exercices de diction ou de récitation, lesquels ne sont pas inutiles mais sont bien loin de couvrir tout le champ de l'oral.

À l'échelle de la société, la maîtrise de compétences orales et de compétences littéraires sont l'une et l'autre des instruments de pouvoir et d'ascension sociale, mais il serait difficile d'en mesurer le poids respectif tant leur effet est tributaire des circonstances : certaines places se conquièrent à la force de l'écrit, d'autres grâce aux habiletés oratoires. Toutefois, la représentation que nous nous faisons de l'écrit bénéficie d'un avantage dû à un ethnocentrisme dont nous n'avons pas conscience : les sociétés ou les groupes sociaux qui recourent à l'écrit s'estiment supérieurs à ceux qui n'en connaissent pas l'usage.

Pourtant, écrit et oral présentent bien des points communs et il n'y a pas lieu de les opposer : ce sont l'un et l'autre des modes de production verbale qui exigent des efforts cognitifs, des acquisitions culturelles, une sensibilité à l'altérité, et qui jouent conjointement un rôle fondateur car ils sont les instruments de la pensée et de la communication, même s'ils ne fonctionnent pas exactement de la même façon. D'où la nécessité d'accorder à chacun d'eux une place éminente dans la classe.

Un oral ou des oraux ?

L'oral a des statuts différents à l'école et il pâtit du flou qui affecte sa définition. En effet, le terme « oral » sert à désigner à la fois des modalités pédagogiques, un outil au service des apprentissages et un objet d'apprentissage particulièrement complexe.

L'écart entre ces différents statuts, « modalité pédagogique », « outil au service des apprentissages », « objet d'apprentissage », est assez subtil. La première catégorie renvoie simplement à des formes de gestion de la classe employées par l'enseignant. Le « cours dialogué » en est un bon exemple, de même que les exercices classés par certains manuels dans une rubrique « oral » uniquement parce qu'ils proposent que leur effectuation ait lieu à l'oral, alors qu'ils n'ont pas pour objectif de faire développer par les élèves des compétences ou des savoirs ayant trait spécifiquement à l'oral.

Ces pratiques ont simplement le mérite d'offrir un terrain pour l'expression orale, mais les choses s'arrêtent là. En revanche, dans certaines activités la production verbale orale est sollicitée en tant que moyen d'affiner sa pensée, ou plutôt comme moteur de la pensée.

C'est le cas de toutes les situations dans lesquelles un locuteur tâtonne, expérimente des formulations, recherche à partir des mots les associations d'idées qu'ils suscitent, réexamine le fil qui les relie pour vérifier l'articulation entre les idées, les ordonner et les hiérarchiser, que ce soit pour préparer un compte rendu ou la rédaction d'un texte. C'est également le cas des situations d'interactions qui requièrent de chaque participant qu'il prête attention au contenu développé par son partenaire tout en conservant sa propre visée et qu'il participe au tressage du fil conversationnel en enchaînant à la fois sur son propre propos et sur celui de son interlocuteur. Et ce peut même être le cas de situations d'écoute qui exigent que l'on s'attache à prendre au vol des informations et à les traiter, par exemple pour les transmettre ou en faire la critique.

Outil ou objet

L'oral est sollicité en tant qu'« outil au service des apprentissages » si l'accent est mis sur le contenu disciplinaire en jeu dans ces situations : il s'agit pour l'élève de mettre au point un exposé en français ou en histoire, de discuter avec ses pairs pour trouver la meilleure manière de réaliser un montage en technologie, de débattre pour promouvoir son interprétation d'un texte ambigu, ou de se faire le porte-parole d'un groupe de travail pour en transmettre les conclusions. L'oral devient « objet d'apprentissage » si ces 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. On apprend alors à repérer des failles ou des points forts dans une argumentation, à rester dans le thème, à le resserrer ou à l'élargir, à identifier les caractéristiques d'un genre de discours, à adapter son lexique, à se rendre audible...

Outre ces situations mixtes dans lesquelles deux niveaux sont intriqués, celui d'un apprentissage disciplinaire qui fournit le thème et le but, et celui de l'activité métadiscursive, il existe des situations d'enseignement purement dédiées à l'oral, par exemple celles dans lesquelles on apprend à formaliser des règles de communication, à dire les textes, à utiliser au mieux sa voix, à arbitrer un débat...

[...]

Spécificité de l'oral

Cela a des conséquences négatives pour l'école : il est fréquent que l'on évalue la qualité d'une prestation orale en prenant pour référence des caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit. En particulier, il arrive que l'on prenne pour indice de la complexité d'un énoncé oral sa structure syntaxique en analysant cet énoncé comme s'il s'agissait d'un texte écrit. Or la syntaxe de l'oral fonctionne différemment et de surcroît la complexité d'un énoncé ne s'analyse pas uniquement à partir de sa syntaxe.

Cette recherche dans l'oral de traits caractéristiques de l'écrit est un effet de notre scriptocentrisme – qui a pour référence majeure une image idéalisée et stéréotypée de la littérature – et de l'absence de lucidité vis à vis de la séduction qu'exercent sur nous les textes oraux ou écrits prestigieux. Certes, de même que la littérature offre une source irremplaçable pour apprendre à écrire des récits, l'habileté rhétorique d'un débattre aguerrri ou le discours longuement muri d'un conférencier expert servent à bon droit de modèles pour enseigner certains usages de l'oral. En revanche, lorsqu'on veut enseigner l'oral, il est déraisonnable de ne s'intéresser qu'aux prestations exceptionnelles, alors que les élèves ont aussi besoin qu'on leur apprenne à perfectionner les formes courantes d'oral, et il est surtout improductif de privilégier un oral scriptural artificiel, au détriment de la variété et de la richesse des oraux authentiques.

DOCUMENT 2

[...]

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

Des pratiques fondatrices à l'école maternelle et primaire

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

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

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

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

Des pratiques prometteuses, mais inégalement développées au collège et au lycée

Nombreuses et diverses, les pratiques initiées à l'école primaire assurent une propédeutique essentielle à des compétences qui doivent continuer à se développer et s'affermir au collège et au lycée, de manière régulière et concertée.

Quelques exemples ne visant en aucun cas à l'exhaustivité suggèrent la diversité possible des pratiques, de la plus simple à la plus élaborée. Il en est ainsi de la lecture expressive d'un texte à l'oral, pour en assurer la compréhension d'abord, pour en donner ensuite une première approche interprétative, puis à l'issue de l'analyse, pour mieux rendre la richesse polysémique du texte et finalement l'interpréter. Le passage de cette mise en voix et en jeu du professeur aux élèves, puis la prise en charge personnelle par chaque élève construisent et manifestent son autonomie progressive, son appropriation et son assimilation des textes littéraires. « S'il s'agit de réciter sur un ton monocorde, je n'y vois aucun intérêt », relate une enseignante de lettres d'un collège de Bobigny (93), « *mais apprendre à dire des textes à haute voix, en puisant dans leur diversité, poésie, roman, discours d'un orateur historique, est en revanche un excellent exercice que ce soit en primaire, au collège, au lycée ; cela met les élèves en confiance ; ils savent qu'ils vont pouvoir se concentrer sur l'interprétation, que d'emblée le propos est beau, pertinent...* »⁶. Dans le champ scientifique, une pratique de co-élaboration par l'oral est donnée par l'expérimentation en équipe, avec relation et médiation orales en son sein, puis devant la classe, pratique que l'on peut retrouver en STVST⁷ ou en physique-chimie, selon des modalités variées, et dont l'exigence va croissante au fil du cursus⁸. Dans les différentes disciplines, le débat est pratiqué en français ou en langue étrangère. Il peut devenir un enjeu de vie scolaire ou avoir pour objet un thème du programme, dès l'école primaire, en CM2 par exemple, mais est bien sûr répandu au collège et au lycée, lorsque les élèves sont invités à exprimer leurs réflexions et leurs propositions, supposant discussion, argumentation et négociation entre pairs⁹.

S'essayer à lire, écrire, parler, dans chaque discipline nourrit des séquences pédagogiques où la pratique et le développement de chacune des trois compétences conduisent à affermir, étayer, co-construire chacune des deux autres par un mouvement incessant de réversibilité.

⁶ Cloé Korman, enseignante et romancière (Le Seuil). Entretien mené dans le cadre de la mission (10 mai 2019).

⁷ Sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre.

⁸ Voir ainsi en annexe, p. 43, un exemple de séquence pédagogique en physique-chimie intitulé Auto-évaluation des compétences orales en groupe, mesure de la vitesse de propagation du son en 3^e. Source Griesp/ groupe STVST de l'inspection générale.

⁹ Un exemple d'entraînement à l'oral appliqué en sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre : des élèves de collège sont invités à prendre la parole dans un débat relatif à l'usage des antibiotiques. La capacité de l'élève à justifier ce qu'il affirme par un vocabulaire précis et adapté comme la fluidité de la parole sont évaluées. (Source : Degesco 2016-2017/groupe STVST de l'inspection générale).

En Lettres, les clubs de lecture, les défis lecture, les prix littéraires tels que le Goncourt des lycéens, favorisés par des espaces et des créneaux horaires dédiés dans l'établissement, donnent lieu de manière ritualisée mais ouverte, à interaction affective et interprétative, dessinent des lieux et des modes de pratiques particulièrement féconds : discussions informelles entre pairs, échanges plus organisés, prises de parole devant les autres qui forment l'auditoire et dans certaines occasions, deviennent un premier public¹⁰. En sciences, en STVST, par exemple les mises en situation conduisent les élèves à se répartir les rôles –et les compétences– autour de l'expérimentation. L'un effectue l'expérience, pendant qu'un deuxième note et qu'un troisième rend compte de l'activité en veillant à la rendre accessible à tous, par conséquent en assumant un rôle de médiation par la parole¹¹. Les disciplines linguistiques ont évidemment bénéficié du cadre systématique d'apprentissage offert par le CECRL mais aussi de l'introduction des enseignements de disciplines en langue étrangère (dits DNL¹²), qui ont conduit les professeurs, tout en décentrant les élèves sur un plan cognitif et métacognitif, à multiplier les situations d'apprentissage et de pratique de la langue et à renforcer ainsi leur compréhension et leur aisance d'expression. Dans ses différentes modalités, la pratique orale, devant les autres, avec l'enjeu immédiat d'être compris par son auditoire, incite puissamment à la clarté, à la pertinence et à la concision. Les gains qui en résultent pour l'écrit peuvent être rapides et considérables.

Le moment délicat du collège

Dans ce parcours d'apprentissage de l'oral, de l'école primaire au lycée, le collège apparaît cependant comme le moment le plus délicat, sans doute parce que la puberté ne favorise pas la prise de risque, l'exposition personnelle, mais aussi parce que nos formes d'enseignement semblent rester trop souvent, du point de vue de la parole, intimidantes et anxiogènes, particulièrement à ce niveau d'études. La prise de parole au sein d'un groupe choisi est sans doute à privilégier.

¹⁰ Cloé Korman analyse ainsi la pratique du club de lecture : « *Parler de soi, ou parler d'un sujet savant, c'est dur. Mais parler d'une histoire qu'on a lue, ce qu'on en a pensé, si on a aimé les personnages, aimé la fin... C'est beaucoup plus facile pour les élèves ! Leur parole est tout de suite beaucoup plus stable, informée, argumentée –c'est magique.* » *Ibid.*

¹¹ On peut puiser les exemples dans les différentes disciplines. En histoire des arts, par exemple, c'est la difficile description d'une œuvre picturale, intimidante pour les élèves, voire même incompréhensible ou laissant indifférente, qui est apprivoisée par un travail collectif à l'oral, débutant par l'expression sans censure des impressions ressenties, puis évoluant vers des remarques et des analyses plus structurées ; se tisse ainsi un va-et-vient entre oral, écrits, recherches, retour à l'oral, dans lequel se construisent la compréhension et la culture des élèves, assurant ainsi du collège au lycée la progression commencée plus modestement à l'école. L'éducation artistique dans toute sa richesse et la diversité de ses pratiques, la généralisation de la pratique théâtrale en lettres, de l'oralisation expressive des textes (souvent dite « mise en bouche et en voix ») y compris en langues et cultures de l'Antiquité, la multiplication des jeux de rôles en enseignement moral et civique, les modalités spécifiques d'oral d'explicitation et de médiation en sciences, le dialogue philosophique, la cartographie des controverses à la croisée des différentes disciplines montrent comment les approches et les actions se multiplient, dessinant une pragmatique de l'oral.

¹² Discipline non linguistique.

Elle permet de s'entraîner sans trop s'exposer. Des jeux de rôle sont également intéressants ; déjà esquissés à l'école, ils semblent pour l'instant davantage développés au lycée qu'au collège¹³ alors qu'ils sont particulièrement pertinents à ce niveau d'études où l'élève est en situation très sensible : ils offrent à l'apprenant un espace à la fois protégé et cadré mais suffisamment ouvert pour s'exposer, prendre des risques et progresser.

Préciser un corpus au service de l'oral et un parcours progressif d'acquisition des compétences

Il sera profitable de mettre en place, de façon explicite, un corpus de supports au service de l'oral depuis l'école primaire, et enrichi dans chaque discipline au collège et au lycée. Articulé à ce corpus¹⁴, un parcours de compétences permettra de faire de l'oral un véritable levier d'égalité des chances et enrichira considérablement les pratiques d'enseignement, en renforçant les pédagogies actives, en favorisant le plaisir d'apprendre, et en améliorant le climat scolaire. Il s'agit de rendre ces pratiques visibles et explicites, de clairement indiquer leur progressivité en termes de méthodes et d'objectifs. L'enjeu est que les pratiques pédagogiques s'appuyant sur les caractères spécifiques de l'oralité et nourries par le corpus soient mieux connues, mieux mutualisées, fécondent tous les enseignements et essaient sur l'ensemble du territoire.

[...]

¹³ Le présent rapport met ainsi l'accent sur des exemples de pratique en collège pour l'instant plus rares, mais aussi moins connues et moins valorisées.

¹⁴ L'oral donne la possibilité d'une meilleure appropriation dans un cadre commun et non plus seulement optionnel d'un corpus littéraire, artistique, historique et scientifique, sinon laissé à distance.

DOCUMENT 3

[...]

2 - Épreuve orale pour les candidats scolaires : soutenance (100 points)

Seuls les candidats scolaires (mentionnés à l'article 3 de l'arrêté du 31 décembre 2015 modifié relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet) sont concernés par cette épreuve orale.

2.1 - Durée de l'épreuve : 15 minutes

2.2 - Nature de l'épreuve

L'épreuve orale de soutenance d'un projet permet au candidat de présenter l'un des objets d'étude qu'il a abordés dans le cadre de l'enseignement d'histoire des arts, ou l'un des projets qu'il a menés au cours des enseignements pratiques interdisciplinaires du cycle 4 ou dans le cadre de l'un des parcours éducatifs (parcours Avenir, parcours citoyen, parcours éducatif de santé, parcours d'éducation artistique et culturelle) qu'il a suivis.

Cette épreuve orale est une soutenance : elle a pour objet d'évaluer la capacité du candidat à exposer les compétences et connaissances qu'il a acquises, notamment dans le cadre des programmes d'enseignement de l'histoire des arts et de toutes les disciplines qui auront contribué à nourrir cette soutenance.

Les candidats peuvent choisir de présenter l'épreuve individuellement ou en groupe, sans qu'un groupe puisse excéder trois candidats. Dans tous les cas, chaque candidat fait l'objet d'une évaluation et d'une notation individuelles.

Le candidat peut, le cas échéant, présenter ce qu'il a réalisé (production sous forme de projection, enregistrement, réalisation numérique, etc.), mais cette réalisation concrète ne peut intervenir qu'en appui d'un exposé qui permet d'évaluer essentiellement les compétences orales et la capacité de synthèse. Elle ne peut donc se substituer à la présentation synthétique qu'elle peut cependant illustrer. Le candidat peut effectuer une partie de sa présentation en langue vivante étrangère ou régionale, dans la mesure où cette langue est enseignée dans l'établissement.

Si le candidat a connu une expérience de mobilité internationale, il est recommandé qu'il puisse la valoriser dans son exposé.

2.3 - Structure de l'épreuve

L'oral se déroule en deux temps : un exposé suivi d'un entretien avec le jury.

Dans le cas d'une épreuve individuelle, l'oral prend la forme d'un exposé par le candidat d'environ cinq minutes suivi d'un entretien d'une dizaine de minutes avec le jury. Le cas échéant, le candidat peut être guidé par le jury pour mener à bien son exposé personnel. La durée totale de l'épreuve ne peut dépasser quinze minutes.

Si l'épreuve est collective, dix minutes d'exposé, pendant lesquelles chacun des candidats intervient, précèdent quinze minutes de reprise avec l'ensemble du groupe. Le jury veille à ce que chaque candidat dispose d'un temps de parole suffisant pour exposer son implication personnelle dans le sujet ou le projet présenté.

2.4 - Modalités de l'épreuve

2.4.1 - Localisation de l'épreuve, période de passation et convocation des candidats

Après avis du conseil pédagogique, le chef d'établissement fixe les modalités de passation de l'épreuve, notamment les dates auxquelles aura lieu l'épreuve orale pour les candidats scolaires. Le chef d'établissement informe le conseil d'administration de ces modalités.

L'épreuve orale a lieu dans l'établissement où l'élève a accompli sa scolarité ou, pour les candidats du Cned, dans l'établissement où ils sont convoqués pour les épreuves écrites. L'épreuve est située durant une période comprise entre le 15 avril et le dernier jour des épreuves écrites de l'examen, dont les dates sont fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Le chef d'établissement établit pour chaque candidat une convocation individuelle à l'épreuve.

2.4.2 - Choix du sujet ou du projet présenté

Le choix du sujet ou du projet que le candidat souhaite présenter durant l'épreuve orale est transmis au chef d'établissement par les responsables légaux de l'élève, selon les modalités fixées par le conseil d'administration. Ce choix précise l'intitulé et le contenu du sujet ou du projet présenté. Il mentionne aussi les disciplines d'enseignement impliquées. Le candidat fait également savoir s'il souhaite

Tournez la page S.V.P.

présenter son exposé en équipe (auquel cas les noms des coéquipiers sont mentionnés) ou s'il souhaite effectuer une partie de sa présentation dans une langue vivante étrangère ou régionale qui est alors précisée.

2.4.3 - Le jury de l'épreuve orale

Le chef d'établissement établit la composition des jurys. Il tient compte, pour ce faire, des dominantes des sujets présentés. L'établissement suscite autant que possible la représentation de toutes les disciplines dans ses jurys. Chaque jury est constitué d'au moins deux professeurs. Pour les candidats qui souhaitent effectuer une partie de leur prestation dans une langue vivante étrangère ou régionale, le chef d'établissement s'assure de la participation au jury d'un enseignant de la langue concernée.

Le chef d'établissement transmet aux membres du jury, au moins dix jours ouvrés avant l'épreuve orale, une liste des candidats avec la date et l'horaire de leur épreuve. Cette liste précise aussi, pour chaque candidat évalué, l'intitulé et le contenu du sujet présenté. Elle mentionne aussi les disciplines d'enseignement impliquées. La liste précise aussi, lorsque tel est le cas, le nom de tous les candidats qui se présentent conjointement ainsi que la langue retenue dans le cas d'un exposé intégrant l'usage d'une langue vivante étrangère ou régionale.

Afin de valoriser l'investissement de l'élève dans le travail fourni, les examinateurs peuvent élargir leur interrogation à d'autres projets ou sujets ayant été réalisés ou abordés au cours du cycle par le candidat.

Dans le cas d'une prestation en langue étrangère ou régionale, qu'elle soit faite pendant l'exposé ou pendant l'entretien, celle-ci ne doit pas excéder cinq minutes au total. Dans son évaluation, le jury valorise cette prestation, dès lors qu'un niveau satisfaisant de maîtrise de la langue concernée est atteint par le candidat.

Si le candidat a connu une expérience de mobilité internationale, le jury veille à interroger le candidat sur cette expérience pour en souligner les acquis.

Les examinateurs s'assurent que leurs questions restent dans les limites de ce qui est exigible d'un élève de classe de troisième.

[...]

DOCUMENT 4

Adepte de l'émission *La Grande Librairie*, sur France 5, le mercredi soir, la rentrée scolaire rime aussi pour moi avec la reprise de cette émission en direct. François Busnel qui l'anime, depuis 2008, accueille des écrivains français et étrangers pour échanger sur leur dernière parution. 90 minutes à entendre parler de littérature à 21 h à la télévision, c'est suffisamment rare, pour que cela soit un véritable rendez-vous (une institution ?) pour ceux qui aiment la lecture et la littérature comme les enseignants documentalistes.

Cécile Combette, professeure documentaliste

PRÉSENTATION DU CONCOURS

Ce mercredi 18 septembre, François Busnel lance un concours, un peu comme un défi d'ailleurs, puisqu'il fait le vœu de faire lire à voix haute un maximum de collégiens et lycéens.



Le principe est le suivant : les enseignants motivés par ce projet inscrivent une ou plusieurs de leur classe et s'engagent à travailler avec les élèves la lecture à voix haute comme ils le souhaitent. À leur convenance, ils organiseront ensuite la sélection d'un représentant pour chacune de leur classe, qui enregistrera alors dans l'établissement une vidéo de 2 minutes d'une lecture d'un texte de son choix, à voix haute.

Cette expérience mettant en avant la lecture, la littérature, l'oralité ne peut que séduire une amoureuse des livres. Dès le lendemain, j'envoyais un mail à l'attention des enseignants de lettres de l'ensemble scolaire dans lequel je travaille, pour leur présenter le projet. Le jour-même deux enseignants répondaient avec enthousiasme : un professeur pour une classe de seconde et un autre pour une classe de 1^{re}. Le 26 septembre, je procédais à l'inscription sur le site dédié et, le 2 octobre, j'avais un mail de confirmation de notre participation au concours.

POURQUOI LE PROFESSEUR DOCUMENTALISTE DANS UN TEL CONCOURS ?

Participer à ce projet permet, avant toute chose, un travail en interdisciplinarité avec des collègues sur le thème de l'oralité. La réforme du bac met très clairement l'accent sur cette compétence que les élèves doivent acquérir au cours de leur scolarité, en vue d'une évaluation sommative en fin d'année de terminale appelée « Grand oral ». La mise en application effective, dès la seconde, du travail de l'oral (quelle que soit la forme qu'il prend), bien que présente dans les programmes de toutes les disciplines, n'est pas forcément une réalité de terrain. La lecture à voix haute est donc une occasion parmi d'autres de former des élèves à une pratique de l'oralité.

La lecture partagée engage la relation avec les autres. Elle implique, elle impose de se dévoiler, rien que par le choix de son texte. Les jeunes disent quelque chose d'eux, parfois même de très personnel. Ce partage, tel un don, est propice à la découverte d'un texte, d'un livre, d'un auteur. Pour eux, et pour nous aussi, il faut le dire ! Un nouvel univers s'ouvre devant certains...

Ces moments créent un lien fort entre les élèves, et aussi entre eux et nous. Une complicité naissante qui annoncera d'autres échanges par la suite : des conseils de lectures, des emprunts même au CDI, des suggestions d'achats, un dialogue.

Enfin, je dirais que ce concours est une occasion supplémentaire de promouvoir la lecture auprès des jeunes. En tant qu'enseignants documentalistes, nous sommes habitués à monter des projets pédagogiques, des animations, à participer à des temps forts nationaux (la *Nuit de la lecture* par exemple) autour de la lecture.

La lecture personnelle, le plus souvent individuelle et silencieuse, est mise en avant. Nous la mesurons, chaque année, en éditant les statistiques d'emprunts lors des bilans. La fréquentation du lieu aussi, car tous n'empruntent pas, mais un certain nombre de nos lycéens lisent sur place.

Une lecture collective aussi, est organisée, parfois. C'est le plus souvent le professeur documentaliste le narrateur. Quelquefois les élèves.

Là, les élèves sont au centre du projet : ils seront les lecteurs. Ils défendront leur texte. Ils seront la voix des écrivains.

Ce qui suppose, bien sûr de les y préparer. Comment ?

LA MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Elle s'est organisée de façon distincte entre les deux classes, les deux enseignants et les deux niveaux : adaptation oblige à la personnalité de chacun, et surtout aux objectifs visés, tout en ayant un souhait commun, dès le départ, celui de permettre à ces deux classes de se mesurer entre elles à un moment donné !

En classe de seconde, nous avons tout naturellement intégré la lecture à voix haute à l'ensemble de notre projet d'année avec l'enseignant de lettres, Monsieur Saladin. Nous avons déjà, au mois de juin, décidé de placer l'oral au centre des apprentissages du programme de français. Notre progression débutait par des exercices progressifs d'acquisition de savoir-être à l'oral, sur les heures de demi-groupe en français :

- la posture pour s'exprimer (debout ou assis, se tenir droit, apprendre à respirer, placer sa voix, modérer les tonalités) ;
- le rythme (la ponctuation, les silences, les modularités des intonations...);
- la gestuelle (rester stable sur ses pieds, bien ancré dans le sol, les quatre pieds de la chaise posés au sol, les mains posées sur la table ou le long du corps...);
- le langage (repérer les tics verbaux, les astuces pour y remédier, s'exprimer clairement, utiliser un niveau de langage adapté) ;

Nous avons ensuite travaillé le savoir-faire. Quels sens peut-on donner à un texte en fonction de l'intonation que nous utilisons ? Se questionner d'abord, analyser, avant de passer à l'action.

Après avoir repéré les différentes formes de discours, et visionné plusieurs extraits de discours (Barack Obama...), nous avons établi avec la classe, une grille de conseils pour adapter l'intonation, le rythme aux intentions de l'auteur du texte. Naturellement, nous en sommes venus aussi à évoquer les émotions que l'on peut transmettre à la lecture d'un texte, ce qui va lui donner tout son sens et sa force.

Parallèlement, nous avons présenté à la classe le concours de *La Grande Librairie*. L'accueil a été très positif. Les élèves devaient chercher pour le retour des vacances de la Toussaint, un extrait d'un texte de leur choix qu'ils liraient devant toute la classe au mois de novembre. Nous ne pouvions y consacrer trop de temps sur les heures de cours de français. Aussi, nous leur avons demandé de s'entraîner à lire un extrait d'une minute maximum.

Nous leur avons projeté en classe entière la vidéo de trois acteurs promulguant leurs conseils pour une bonne lecture à voix haute.

Et je leur ai fourni les critères d'évaluation sur lesquels ils seraient sélectionnés, les mêmes que ceux demandés par le concours.



En classe de première, en raison du programme à respecter en vue du bac, nous n'avons pas pu y consacrer le même temps.

L'accueil a été lui aussi très enthousiaste par la classe dans son ensemble. Le challenge à relever, le sentiment d'avoir été "choisi" pour représenter l'établissement au niveau national, leur plaisait bien. On pourrait même dire que cela les amusait. Ils ont aussi très vite compris leur intérêt à court terme, puisqu'à l'oral de l'EAF, la lecture d'un texte est une compétence évaluée. Avec le groupe de lycéens latinistes j'ai pu aborder un travail sur le souffle, la posture, la diction et l'intonation au moyen de petits exercices. Le professeur de lettres, Monsieur Meunier, avait, quant à lui, travaillé avec l'ensemble de la classe sur les émotions qui se dégagent à la lecture d'un texte. Par habitude, une fois par semaine, il leur lisait aussi un extrait d'un livre contemporain, pour leur donner le goût de la lecture, et aiguïser leur curiosité. Apprendre par l'exemple...

Comme pour la classe de seconde, nous avons visionné tous ensemble la vidéo de conseils de lecture proposée par *La Grande librairie*, et nous leur avons remis la grille d'évaluation.

Nous avons procédé ensuite de façon similaire pour les deux classes. Nous avons décidé que le choix du représentant devait se faire par les pairs. Tout le monde tentait sa chance. Le vote se faisait individuellement, sur feuille et pour un autre que soi ! Nous avons établi des règles de respect indispensables au bon déroulement de la sélection : interdiction de se moquer, de faire du bruit pendant la lecture ou de perturber d'une quelconque façon le lecteur.

Deux heures ont été nécessaires pour entendre tout le monde, initialement une seule séance d'une heure avait été envisagée... La présentation du texte et de l'auteur, les applaudissements, les quelques rapides conseils de lecture que nous donnions, ont eu raison de notre timing ! Nous avons fait le choix de retenir pour une finale à venir, les 8 élèves ayant obtenu le plus de votes dans chaque classe.

S'exposer au regard et à l'écoute des autres n'est pas aisé et certains élèves pouvaient rencontrer des difficultés, une gêne compréhensible. C'est une prise de risque, où le jeune se dévoile. Nous nous devons de les rassurer et de les mettre en confiance afin que ce moment soit avant tout un moment de partage.

Les élèves ont donné le meilleur d'eux-mêmes en se prenant au jeu.

Les textes lus furent variés. Avec la classe de seconde nous avons pu écouter des extraits lus de *L'Étranger* d'Albert Camus, de *Dom Juan* de Molière, des *Contemplations* de Victor Hugo, de *L'enfant qui ne pleurait pas* de Torey L. Hayden et des poèmes de Baudelaire, à plusieurs reprises. En première, leurs choix se sont portés sur *Petit Pays* de Gaël Faye, *Le mariage de Figaro* de Beaumarchais, *Le Chevalier inexistant* de Italo Calvino, *No et moi* de Delphine Vigan ou encore Jules Verne et son *Voyage au centre de la terre*.

Début décembre, une fois les 8 finalistes connus dans chaque classe, j'ai organisé une séance de travail de lecture des textes sélectionnés avec ces élèves sur la pause méridienne au CDI. Nous avons lu ensemble à partir de conseils généraux de lecture que j'avais répertoriés sous la forme d'une fiche, conseils que j'ai, à la suite de leur lecture, personnalisés. Chacun a annoté son texte. Ces exercices d'appropriation et d'interprétation ont été répétés à plusieurs reprises. Certains lecteurs sont revenus par la suite s'isoler dans une bulle de travail au CDI et répéter ou me faire écouter leurs progrès.

Retrouvez la fiche **Conseils pour lire à voix haute** en pièce jointe à l'article sur le site internet d'Intercdi : <http://www.intercdi.org/>

DOCUMENT 5

Les défis de l'oral

Une réflexion de fond sur les enjeux essentiels de la prise de parole de l'élève à l'école.

L'école française est aujourd'hui pointée du doigt, à juste titre, pour son incapacité à assumer son devoir de justice sociale et d'égalité des chances, à assumer aussi son devoir d'élévation générale du niveau des élèves. Des résultats peu glorieux lorsqu'on considère tout le potentiel de culture, de recherche, de savoirs professionnels dont nous disposons. Alors retroussons-nous les manches. Redéfinissons les principes qui permettent de penser l'agir de l'enseignant au quotidien pour faire penser plus les élèves. L'oral en est une des pierres angulaires.

Premier défi : développer la réflexivité pour démocratiser réellement le système scolaire. Le pari des nouveaux programmes, ce qui en fait l'une des cohérences profondes, c'est que pour faire réussir plus tous les élèves, il est urgent de leur apprendre à développer une pensée plus singulière, créative et critique, en leur faisant faire l'expérience de la discussion, du débat, du travail en équipe, par le biais notamment de l'oral, mais aussi de la lecture et l'écriture, ces trois activités étant, à l'école, étroitement corrélées.

Deuxième défi : faire faire l'expérience de la solidarité comme celle de la démocratie. Des valeurs qui restent de simples mots vides et inopérants sans leur mise en œuvre dans l'espace scolaire.

Troisième défi : faire faire l'expérience de la liberté de penser qui va avec celle de la prise de risque. L'école est le lieu sécurisé où elle doit apprendre à s'exercer. Nous devons former des hommes libres qui osent prendre la parole quand c'est nécessaire. Le développement de la personne est à ce prix.

Ces valeurs sont aux fondements de notre école républicaine, elles sont les instruments qu'elle s'est donnés pour participer au développement d'une société plus juste, plus humaine. Un espace de parole suffisant laissé aux élèves en est la condition première. On est aujourd'hui loin du compte quand la parole de l'enseignant occupe encore, en particulier dans l'enseignement secondaire, plus de 70 % du temps des échanges scolaires. Mais des obstacles restent à franchir.

La liste des dispositifs inventés par les enseignants, les courants pédagogiques divers, est longue : le débat philo, la discussion à visée littéraire, le conseil de classe, l'heure de vie scolaire, le mot du jour, ou plus classiquement l'exposé, la maïeutique, le travail de groupes, l'atelier dirigé, le théâtre ou les jeux de rôle à l'école, etc. Alors pourquoi ces dispositifs, théorisés de longue date par les grands pédagogues (Célestin Freinet, Ovide Decroly, Maria Montessori, etc.), sont-ils restés marginaux, peu valorisés par l'institution ?

[...]

DOCUMENT 6

[...]

Types d'interactions et genres oraux

Différents types d'interactions orales participent au développement des pratiques langagières en classe. Tout d'abord, un **oral pragmatique** qui permet de prendre la parole lors de situations concrètes de la vie quotidienne et de développer des capacités d'analyse de la situation de communication. Ensuite, un **oral réflexif** qui favorise une prise de distance et la construction de processus langagiers qui contribuent à la construction des connaissances et à la prise en compte du discours de l'autre. Toute production verbale prend la forme d'un **genre oral** ●. On peut donc considérer que les productions langagières en classe sont constituées de nombreux genres qui définissent les productions orales (Dupont, 2011).

L'oral pragmatique

L'oral pragmatique, concept développé par Maurer (2001), a pour objectif de développer à l'école les capacités d'analyse de la communication en passant par un enseignement des actes de parole, ou de langage, dits **actes périlleux** (poser une question, s'excuser, accepter un compliment, apprendre à interrompre/ à changer de sujet, demander de répéter, demander une chose/ exprimer un souhait, demander une information personnelle, demander une permission, donner un ordre,

exprimer son désaccord, etc.) afin de favoriser des comportements communicatifs efficaces et respectueux. Comme les enfants ne bénéficient pas tous des mêmes contextes de socialisations et d'accès au langage oral, l'école est sollicitée pour développer les capacités langagières des élèves. L'enseignement du langage oral sert « *au développement de l'individu, à l'enrichissement de sa relation avec les autres et à la compréhension de la société qui l'entoure* » (De Grandpré, Lafontaine & Plessis-Bélaïr, 2016).

● Le terme de genre correspond malgré la référence commune à Bakhtine à des acceptions différentes, renvoyant soit aux genres normés pratiqués dans l'univers social voire aux genres formels de la rhétorique, soit aux configurations mises en œuvre dans les conduites langagières (raconter, expliquer, exposer, résumer, qui articulent un rapport à l'interlocuteur, une forme de structuration, un type de cohérence (Nonnon, 2016).

Les actes périlleux (selon Maurer, 2001)

Actes qui menacent la face de l'interlocuteur :

- actes qui font pression sur l'interlocuteur et qui l'obligent ou l'empêchent de faire un acte : ordre et demande, suggestion, conseil, rappel, avertissement ;
- actes qui prédisent un acte du locuteur à l'égard de l'interlocuteur et qui obligent l'interlocuteur à l'accepter ou à le rejeter : offre, promesse ;
- actes qui expriment un désir du locuteur à l'égard de l'interlocuteur ou de ses biens et qui amènent celui-ci à se protéger : compliment, expression d'envie ou d'admiration, haine, colère, désir ;
- actes qui montrent que le locuteur émet une évaluation négative : critiques, reproches, désapprobation, insulte, contradiction, opposition montrant que l'interlocuteur a tort ;
- actes qui montrent que le locuteur ne se soucie pas de l'interlocuteur : irrévérence, mention de sujets tabous, couper la parole, ne pas écouter l'autre.

Actes qui menacent la face du locuteur lui-même

- actes de remerciement supposant une dette ;
- excuses ;
- acceptation d'une offre ;
- acceptation d'un compliment (obligation de dénigrer l'objet du compliment) ;
- reconnaître ses insuffisances, ses fautes, sa responsabilité.

L'oral réflexif

Des recherches ont exploré et analysé le courant de l'**oral réflexif** qui aborde l'oral à la fois comme moyen et objet d'enseignement (Chabanne & Bucheton, 2002). Les didacticiens de diverses disciplines s'interrogent sur les pratiques langagières mises en œuvre pour penser et développer des savoirs dans un contexte scolaire. Les pratiques langagières, perçues comme un outil de conceptualisation par la recherche, ne sont cependant pas encore reconnues comme telles par l'institution scolaire. Jaubière et Rebière (2011) analysent le rôle du travail langagier dans la conceptualisation et la construction des savoirs par les élèves. Les activités langagières réflexives (secondarisation) sont :

- l'écrit, qui permet l'archivage, la critique, la comparaison, l'objectivation

des contenus, la conception d'écrits intermédiaires, les bilans, l'interprétation et parce qu'il favorise l'élaboration des savoirs seconds reste le support scolaire privilégié ;

- l'oral, qui reste presque exclusivement réservé aux pratiques de transmission et de vérification des savoirs, ou qui est utilisé comme moyen de dialogue au service de l'instauration du conflit cognitif, souvent sous-estimé par les enseignants.e.s. (trop immédiat, trop labile).

Les chercheuses voient cependant en l'oral réflexif un formidable levier pour une réorganisation des pratiques qui permettrait aux élèves de construire des points de vue et réseaux conceptuels nouveaux (Jaubière & Rebière, 2002). On peut donc parler d'oral réflexif mais selon certaines

conditions liées au processus de secondarisation. L'oral réflexif fait appel à divers types d'interactions verbales ayant pour enjeu **l'appropriation par les élèves de savoirs disciplinaires et des pratiques langagières qui leur sont liées**. L'oral dans la classe met en jeu des déplacements permettant une réorganisation des pratiques, la construction de nouveaux points de vue, et un contrôle de l'activité scolaire constitutifs des genres seconds. Néanmoins, la pression communicationnelle des échanges peut ralentir la compréhension et les analyses des mises en œuvre tant sur le plan langagier que conceptuel.

Les genres oraux

Toute prise de parole s'inscrit dans une époque, une culture donnée et s'adresse à un auditoire spécifique. La notion de genre apparaît comme une **manière d'organiser et de classer différents types de textes oraux**, organisation qui peut évoluer dans le temps selon le contexte social, politique et culturel. « *Chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses types relativement stables d'énoncés, ces types stables constituent les genres du discours. Le genre fonctionne donc comme une norme qui intervient dans la structuration des énoncés, comme le font les formes du langage* » (Dolz & Gagnon, 2008). C'est pourquoi une prise en compte préalable des dimensions de la **situation d'interaction** est primordiale. Chaque domaine d'activité engendre ses propres formes d'énoncés spécifiques et situe le langage dans un contexte précis, l'ancre dans une communauté et le rend pertinent dans une situation donnée. Bakhtine (1984) recense deux types de genres :

- le **genre du discours premier** ou primaire : échanges spontanés de la vie courante, face à face immédiat, conversation familière ;
- le **genre du discours second** (roman, théâtre, conférence, débat) : échanges culturels plus élaborés, pas d'urgence temporelle lié à l'échange, permettent une mise à distance de l'activité, une objectivité, une réorganisation de l'activité et une présentation de celle-ci *via* des formes langagières conventionnelles à une communauté culturelle ou

disciplinaire. Ces genres sont souvent régis par des conventions socioculturelles qui leur donnent leurs caractéristiques linguistiques.

Les **pratiques langagières familières** (de genre premier) des élèves ne leur permettent généralement pas d'agir efficacement dans chaque discipline. Même si les consignes, les prescriptions sont données dans un genre usuel premier pour les élèves, la vérification des expériences, des théories, les contraintes, les résultats attendus produisent un genre discursif nouveau pour les élèves, second pour l'enseignant.e : « *La prescription initiale devient matériau constitutif d'un genre second, en usage dans la communauté scientifique scolaire et indispensable au contrôle de l'activité* » (Jaubière & Rebière, 2011). La distinction entre genre premier et genre second est donc pertinente dans le contexte scolaire. La **transformation des pratiques langagières** (la secondarisation) correspond à l'appropriation d'outils culturels, linguistiques et disciplinaires dans le contexte scolaire.

L'enseignement et l'apprentissage de l'oral par les genres sont d'abord centrés sur le texte qui représente l'unité de base à la fois comme unité de communication mais aussi comme unité de l'activité langagière. Le texte correspond à des situations d'interaction sociale dans un contexte spécifique. Il ne suffit pas de faire des phrases correctes pour communiquer. Le genre textuel doit être adapté à la situation communicationnelle, au but poursuivi, aux destinataires, aux thématiques abordées (Gaussel 2016). *L'articulation entre apprentissage d'un genre oral et contenus disciplinaires évite les risques d'un enseignement formaliste de l'oral tout autant que les dérives d'un enseignement extensif et global de l'oral intégré dans toutes les activités de la classe*. (Grandaty & Dupont, 2010). Utiliser les genres comme base de départ présente un triple avantage : la diversité et l'hétérogénéité des textes donnent la possibilité de déployer de nombreux contenus d'enseignement, le contexte social de production et de réception des textes permet de prendre en considération les pratiques sociales de référence, les classements

par le genre renvoient aux représentations génériques collectives, aux usages. « *Le genre oriente les dimensions à enseigner : les contraintes de la situation, les plans textuels, les unités linguistiques caractéristiques, les unités de sens, etc.* » (Dolz & Gagnon, 2008).

À partir des travaux de Jean-François Halté (1992) sur les genres textuels et les explorations didactiques qui leur sont liées, trois questions sont posées de façon récurrente : comment faire de l'oral un objet enseignable ? Quelle interaction oral-écrit ? L'oral est-il un objet à ensei-

gner ou un outil pour apprendre ? Ces préoccupations ont été abordées par Paul Cappeau et Anne Vibert lors des [Rendez-vous des lettres 2014](#) : « *la prise de parole étant toujours liée à une situation, l'enseignement de l'oral relève à la fois d'une approche linguistique et pragmatique. La notion de genre de l'oral réunit ces deux composantes et permet peut-être de mieux identifier l'objet à enseigner. Mais la question de la langue orale reste trop souvent le point aveugle de nos pratiques. Y a-t-il une grammaire de l'oral et doit-elle s'enseigner ?* ».

Une typologie des genres oraux

Tout texte possède un genre particulier ● qui est défini à partir d'un ensemble de caractéristiques :

- des caractéristiques communicationnelles avec une intention de communication (divertir, produire, agir, informer, justifier, etc.), un contexte social de production (lieu, temps, sphère d'activité), un énonciateur singulier ou pluriel, un destinataire spécifique ou collectif, un univers représenté (réel ou fictif), des thèmes traités ;
- des caractéristiques textuelles comme la structure du texte (plan, taille), le système énonciatif, le système de temps verbaux, l'emploi privilégié de procédés langagiers (la définition, la reformulation, l'exemplification, l'explicitation) ;
- des caractéristiques sémantiques avec les figures de style, les champs sémantiques, le lexique courant ou spécialisé, propre ou figuré ;
- des caractéristiques grammaticales avec l'emploi privilégié de structures de phrases (active, passive, interrogative, emphatique) et l'emploi de la ponctuation ;
- des caractéristiques d'oralité avec la prosodie (intonation, rythme, ton), le regard, la mimique, la posture, la gestuelle, la production directe ou différée, en arrière-fond ou non (Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal, 2015).

Pour une recension des 50 genres oraux définis par Chartrand, Émery-Bruneau & Sénéchal (2015), lire le guide d'enseignement proposé au Québec : [Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français](#).

Si nous évoquons brièvement ici **les modèles didactiques** c'est parce qu'ils permettent d'orienter les pratiques et de les rendre opérationnelles. Trois dimensions participent à sa définition : les savoirs de références à mobiliser, les différentes composantes textuelles spécifiques et les capacités langagières nécessaires des élèves. Le modèle didactique du genre regroupe, idéalement, l'ensemble des ressources qui pourraient être mobilisées dans les activités scolaires et servir de contenu d'enseignement (Dolz & Gagnon, 2008). Les modèles didactiques de genre s'élaborent toujours en fonction de trois critères de validité, c'est-à-dire :

- un critère de légitimité, qui suppose des ressources et des savoirs valides et légitimes ;
- un critère de pertinence, qui mesure l'adéquation des ressources et des savoirs choisis en fonction des finalités et des objectifs scolaires ;
- un critère de solidarisation, qui assure la cohérence de l'ensemble des ressources convoquées.

Progression et évaluation

Le développement des **pratiques langagières** comme le **débat argumentatif** ou

Quelques indicateurs de la compétence discursive à l'oral : actes d'étayages, actes de désaccord, actes de conceptualisation, actes de reformulation, actes de prise de position, actes informatifs (Bouchard, Lavoie & Gagnon, 2015)

Développement cognitif des élèves : la transformation et l'organisation des structures intellectuelles qui influent sur l'apprentissage, sur le développement du langage, sur la mémoire.

la discussion philosophique ● dans des **séquences interdisciplinaires ou transversales** (non centrées sur les disciplines) est aujourd'hui inscrit dans les instructions officielles relatives à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines et à tous les niveaux du primaire et du secondaire. Le travail de la langue à l'oral est dans ce cadre un axe important de la progression des élèves vers la pratique d'un oral codifié, socialisé, scientifique, loin de la pratique de la conversation courante. Pourtant, très peu de synthèses de travaux de recherche et d'analyses sur une progression de l'apprentissage de l'oral sont à ce jour disponibles pour la pratique enseignante (Dumais, 2014).

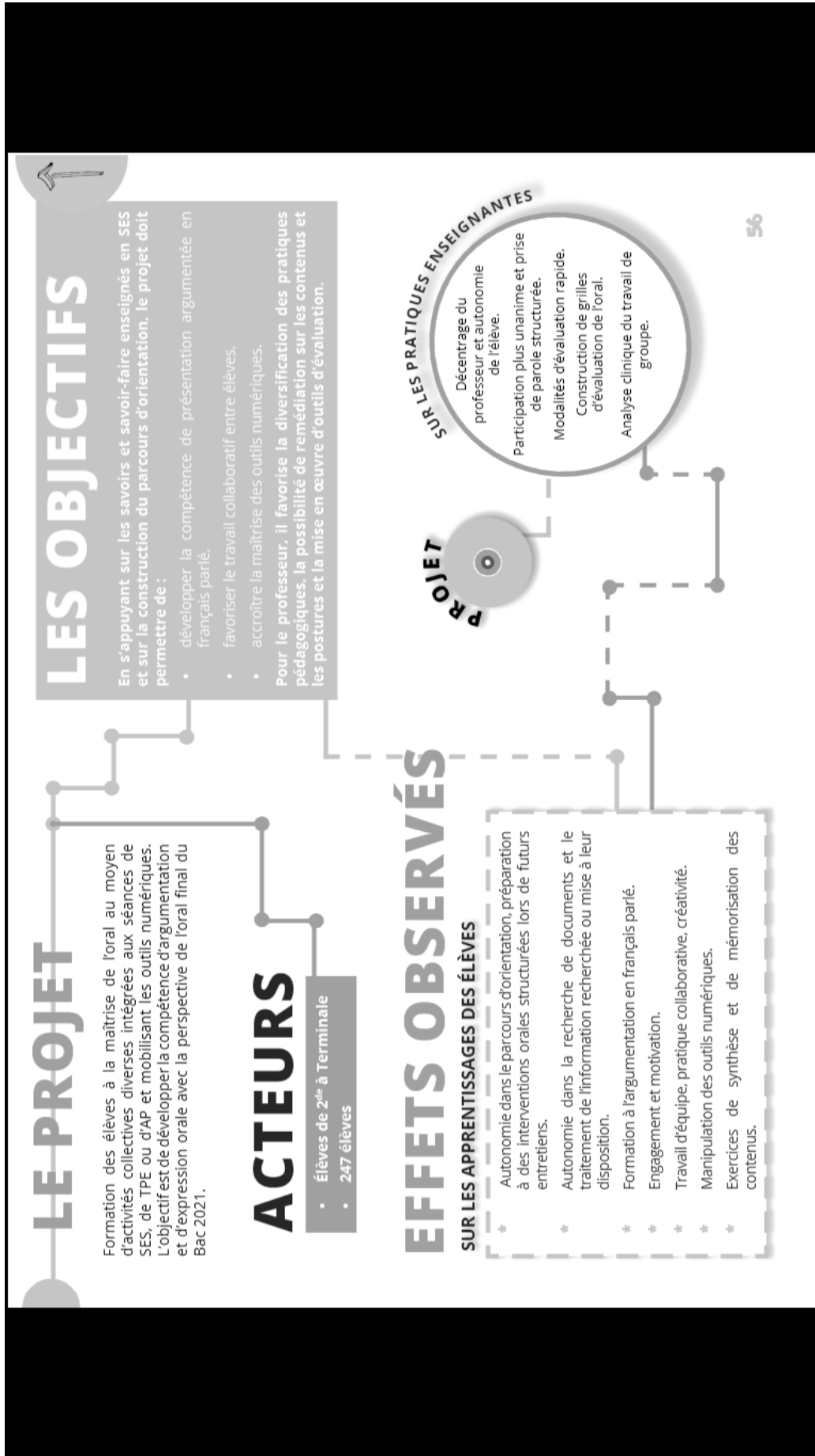
Beaucoup de questions restent à ce jour sans réponse : quoi enseigner et quoi évaluer à l'oral en fonction des capacités des élèves et quand le faire ? Comment élaborer les fondements d'une progression des objets d'apprentissage de l'oral en classe qui s'appuie sur le développement (cognitif ● mais aussi affectif, psychomoteur, social, moral) des élèves dès le début de la scolarité jusqu'à la fin du secondaire ?

Les recherches menées ces dernières années sur l'enseignement et l'évaluation de l'oral signalent d'importantes problématiques dans leur mise en œuvre. Rarement défini dans les programmes, faisant rarement l'objet d'une progression s'appuyant sur un cadre théorique, l'enseignement de l'oral a besoin d'une **élaboration construite, progressive et raisonnée de la compétence orale** que les enseignant.e.s souhaitent développer chez les élèves. Les écrits scientifiques sur le sujet sont si peu nombreux qu'on peut qualifier l'enseignement de l'oral de **zone grise bordée de vide théorique** (Dumais, 2014).

Nonnon (2010) questionne la notion d'évaluation en relation avec l'enseignement de l'oral en indiquant qu'il est difficile de mettre en place des évaluations de la progression orale des élèves en fonction de leur capacités à appréhender les différents genres textuels (par exemple l'abstraction pour un genre de fiction, le réel pour les faits historiques).

La progression n'est pas qu'une question scientifique et didactique pour l'élaboration des contenus d'enseignement car elle relève d'un ensemble complexe d'enjeux institutionnels, sociologiques, idéologiques et axiologiques. Même si les programmes, en listant les compétences à acquérir (ou visées) pour chaque niveau scolaire, peuvent prendre la forme d'une progression, ils génèrent également des tensions en raison des décalages ressentis entre curriculum prescrit, réel et curriculum caché. Les connaissances que les élèves acquièrent en dehors de l'école interfèrent constamment avec le curriculum et les programmations des apprentissages. Un découpage *a priori* des objets d'enseignement concernant les pratiques langagières selon une logique purement scolaire peut contredire les étapes du développement de l'enfant, d'autant plus qu'il n'existe que peu de données sur les acquisitions linguistiques après la période de la petite enfance. « *C'est pourquoi les situations et les objectifs sont souvent repris d'une année à l'autre, du début à la fin de l'année, sans qu'on puisse expliciter en quoi les attentes évoluent et les tâches se complexifient* » (Nonnon, 2010).

Dumais propose que **les théories développementales servent de base à l'élaboration d'une progression afin de construire des repères dans les apprentissages de l'oral**. L'oral fait appel à des compétences cognitives, linguistiques et pragmatiques (relation entre langage et individus). Cela concerne le verbal, le paraverbal (prosodie, rythme, pause, etc.), le non-verbal (gestes, regards). L'oral peut refléter la langue écrite (lecture, récitation), un parler spontané ou contrôlé, être en direct ou différé, en monologue ou dialogue. Les enseignant.e.s manquent de repères, ne « *savent pas comment s'y prendre* » et méconnaissent les diverses composantes de l'oral, ils et elles ne savent pas quoi et comment évaluer et ne possèdent pas d'outil adaptés aux différentes situation de communication pour le faire. Du côté des élèves, l'enseignement de l'oral ne semble pas perceptible, ils ne connaissant pas les critères d'évaluation de l'oral ni quand ces évaluations ont lieu (Dumais, 2014).



(FA : revue « le français aujourd'hui ». Note du concepteur)

FA- Dans plusieurs de tes travaux, tu analyses l'importance ou les difficultés de langage oral des enfants – et notamment ceux qui sont issus de l'immigration – à différents niveaux de la scolarité. Quelles sont les caractéristiques de ces écarts langagiers ? En quoi l'école prend ou non en compte ces inégalités linguistiques et culturelles des élèves ?

ÉN¹ - Avec l'expérience, j'hésite à parler de façon générale et dichotomique, surtout de la dimension sociale des difficultés de langage. Ce n'est pas nier leur gravité et les discriminations qui en découlent que de rappeler comme Frédéric François, que les différences interindividuelles dans le maniement du langage sont aussi importantes que celles entre milieux sociaux, que la variabilité intra-individuelle est grande selon les tâches et les situations. Il ne faudrait pas revenir aux approches globales en termes de handicap sociolinguistique des années 1970, dont on a dénoncé le caractère mécaniste et idéologique, et l'appréhension trop sommaire des relations entre traces linguistiques (connecteurs, syntaxe..) et processus de pensée. Il faut donc « déglobaliser » les difficultés, en différenciant les moments et les points sur lesquels on peut parler d'*écart* (encore que le terme ait été mis en question, s'il n'interroge pas la pluralité des niveaux de norme). Par exemple en maternelle, les différences entre enfants sont très visibles en termes

1. Elisabeth Nonnon est chercheuse en didactique du français et, plus particulièrement, sur l'apprentissage du langage oral. Elle a publié de nombreux articles dans le domaine : « Difficultés du langage oral et écrit chez les enfants de l'immigration en échec scolaire : quelques éléments d'analyse », *Enfance*, n° 44, 1991, pp. 335-354 ; « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française », *Revue française de pédagogie*, n° 129, 1999, pp. 87-131 ; « Les activités de réflexion et d'analyse de l'oral », dans C. Garcia-Debanc & S. Plane, *Enseigner l'oral à l'école primaire*, Paris, Hatier, 2004, pp. 310-335 ; « Écouter peut-il être un objectif d'apprentissage ? », *Le français aujourd'hui*, n° 146, 2004, pp. 75-85 ; « Traditions, tensions visées du travail didactique sur l'oral dans les classes et dispositifs d'enseignement adapté », *Revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 2006, pp. 11-31 ; « Une fenêtre sur le travail enseignant et ses normes », *Recherches*, n° 47, 2007, pp. 59-85 ; « Les défis de l'oral », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 489, 2011 ; « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire des questions vives de la didactique du français », *Pratiques*, n° 149-150, 2011, pp. 184-206.

d'acquisitions (tant de vocabulaire compris et produit que de recours au langage pour certaines de ses fonctions dans l'action et les relations avec les autres). Ce que disait Bruner reste vrai : des enfants acculturés dans des « cultures de la désespérance » n'ont généralement pas accédé à cet âge à des usages du langage pour anticiper, réguler, évaluer l'action, expliciter des raisons, se différencier d'autrui. Mais comme le montre Bernard Lahire pour l'écrit, ce n'est pas vrai de tous les élèves de classes populaires. La mesure se complexifie à mesure que les enfants avancent en âge : le socle langagier commun se constitue malgré tout, mais par ailleurs les décalages entre répertoires de conduites langagières s'accroissent, du fait des contextes de socialisation, des formes de culture, des connaissances acquises, dont on peut difficilement séparer un « bagage linguistique ». En fait, cela introduit une grande variété : les enseignants savent bien qu'une classe de ZEP² dans tel quartier périurbain à recrutement rural n'est pas une classe de ZEP dans une banlieue de grande ville, et cette distinction est encore bien trop grossière. Il y a des disparités régionales, sensibles dans l'insécurité linguistique et les recours au langage dans la vie quotidienne. Les élèves en difficulté de langage à l'école peuvent être des taiseux et des volubiles, l'enfermement dans la « tchatche » peut être un problème pour l'enseignant comme pour l'élève autant que le silence malheureux ou le corps à corps laborieux avec le langage. Interviennent aussi les connaissances du monde, les groupes d'appartenance où se socialisent les jeunes, les médias qui à la fois homogénéisent et différencient fortement les pratiques.

Dans tous les cas, je dirais qu'il faut « déglobaliser », distinguer différents plans pour pouvoir hiérarchiser les niveaux de norme, les objectifs et les points à travailler. Ce n'est pas facile, des phénomènes discriminants comme l'accent ou les incorrections interfèrent, dans le jugement de qualité sur ce qui est dit – ou tente de se dire – avec d'autres critères comme la mise en relation entre énoncés ou objets de discours, l'apport d'éléments thématiques, les changements de point de vue. La nature des expériences et des connaissances extrascolaires mobilisées dans la parole interfère aussi avec nos jugements d'ordre linguistique. La fixation sur certains éléments valorisés à l'écrit, comme les connecteurs, peut aussi faire écran et empêcher de voir ce qui est pris en charge, de façon normale à l'oral, par l'intonation et les éléments paraverbaux. Je pense que reste vrai ce que je disais en 1993 dans *Le français aujourd'hui* : c'est un « postulat de cohérence » envers ce qu'ils tentent de formuler, ouvert à la variété des façons de dire, qui permet de détecter où sont les limites et les obstacles, de les filtrer pour fonder une

2. Les Zones d'éducation prioritaire (dorénavant ZEP), créées en 1981, appartenaient au système éducatif français ; elles regroupaient généralement des écoles autour d'un collège pour remédier aux difficultés scolaires et aux écarts socioculturels des élèves qui y étaient scolarisés. Ces ZEP n'existent plus institutionnellement sous cette appellation depuis 2006, car d'autres dispositifs ont pris le relais, mais elle est toujours utilisée dans le vocabulaire des acteurs éducatifs.

véritable « exigence didactique » (au double sens d'ambition pour les élèves et d'exigence envers eux)³.

3. « Postulat de cohérence et exigence didactique », dans *Le français aujourd'hui*, n° 101, 1993, consacré aux « Normes et pratiques de l'oral ».

[...]

Quel regard portes-tu aujourd'hui sur « les interactions verbales en classe », plus particulièrement en termes de constats, d'analyses, mais aussi de propositions didactiques. Par exemple, comment peut-on organiser ces interactions verbales dans l'univers scolaire et au-delà ?

ÉN - Les travaux et préconisations sur la place à donner aux interactions en classe ont eu, je crois, des effets bénéfiques. Les enseignants qui leur donnaient déjà une place importante dans leur classe ont été confortés ; d'autres ont peut-être pu prendre conscience des effets du dialogue didactique ordinaire sur les productions orales des élèves (interventions brèves, peu d'autonomie et de prise en charge personnelle d'un discours construit), faire plus confiance à leur parole et mieux lire ce qui se passait dans les interactions. Beaucoup organisent dans leur classe des situations pour susciter des débats, conformément aux injonctions qui préconisent le débat littéraire, philosophique, en histoire, etc. Quand le travail est mené de façon régulière et rigoureuse, on peut vite voir des progrès importants dans la tenue des discussions, la longueur des énoncés des élèves, la façon dont ils deviennent capables de les articuler à ceux des autres, dans la cohérence des unités thématiques. Mais c'est une activité couteuse en temps, en énergie et en concentration, elle exige une grande compétence professionnelle pour asseoir de véritables apprentissages pour tous. Il y a une triple pression : du temps, du nombre, et des contenus d'apprentissage à assurer. Vu le temps limité, s'il privilégie la bonne marche du débat et de la démarche de connaissance, l'enseignant peut être amené à s'appuyer sur les interventions d'élèves qui font avancer la leçon en les étayant davantage, en demandant d'aller plus loin, et à laisser faire ainsi ce que Gérard Sensevy appelle la « différenciation passive » : ce sont les plus habiles qui risquent de profiter le plus de cette activité, et l'écart peut se creuser avec les autres. S'il privilégie la circulation de la parole, l'expression de tous, même des plus démunis dans le maniement de la parole, l'enseignant peut atteindre des objectifs d'écoute réciproque, de tolérance voire d'entraide, donner à ceux qui « parlent mal » l'occasion de formuler ce qu'ils pensent, mais il se peut que les interventions restent brèves et l'avancée en termes de connaissances décevante. Ces écueils sont quelquefois difficiles à éviter. On observe dans le travail de groupes comme

en groupe-classe des moments de discussion entre élèves où la parole est confisquée par les plus habiles (qui ne sont pas toujours les plus constructifs ou les plus avisés) et qui sont aussi discriminants qu'un dialogue didactique traditionnel pour les plus faibles, les moins rapides ou ceux qui n'arrivent pas à entrer dans le jeu. On peut voir aussi des discussions qui apparemment « marchent bien », où les échanges sont vifs, mais qui relèvent plus du débat d'opinion que du débat de connaissances, si le sujet est trop ouvert, si les élèves ont à leur disposition peu de ressources documentaires ou de guidage pour réfléchir de façon rigoureuse. Les élèves ne voient pas toujours ces moments comme un travail à part entière ; souvent situés en début de séance, en réaction à un texte par exemple, ils sont peu repris dans la suite du travail sérieux (la mise au point du commentaire par exemple). On peut être tenté de renoncer, de revenir à des formes de travail plus maitrisables, apparemment plus rentables dans le temps imparti, comme le dialogue didactique classique. Beaucoup d'enseignants arrivent cependant à susciter des tâches à la fois ouvertes et comportant suffisamment de contraintes, de ressources pour nourrir les interactions, de règles pour réguler les prises de parole, et à laisser du jeu à la parole des élèves tout en sachant où ils vont. Ces activités n'ont pas besoin d'être longues et spectaculaires, mais elles doivent être fréquentes et fonctionnelles dans le travail de la classe. J'ai souvent constaté que les progrès peuvent être rapides et conséquents, du moins sur certains aspects de la prise de parole (respect des règles de la parole publique, écoute, engagement et tenue dans le discours). Reste qu'être garant de la parole des plus faibles devant le groupe, leur ménager des espaces et des rôles où elle soit tolérée et même reconnue par les autres comme intéressante et utile au travail commun demande beaucoup d'ingéniosité pédagogique et de finesse dans le guidage. Il faut tenir bon, à cause de l'importance des enjeux de cet apprentissage du dialogue et de ses fonctions dans le développement, en assumant les tensions que cela provoque dans l'exercice professionnel.

Les enseignants de français sont régulièrement interpellés sur les difficultés langagières de leurs élèves, mais ils n'en perçoivent pas toujours les causes et les caractéristiques pour mettre en œuvre des réponses adaptées. Comment les y aider ?

[...]

Admettre qu'on peut rarement gagner sur tous les tableaux en même temps aide à assumer les priorités différentes à différents moments, et le temps accordé à des prises de parole laborieuses, apparemment peu rentables dans l'avancée commune. À certains moments, le dialogue didactique classique,

avec son jeu serré de questions et d'évaluations immédiates, peut être un moyen économique de faire avancer l'interlocuteur collectif qu'est une classe ; mais, pour y recourir à ces moments en connaissance de cause, il faut être conscient de ses effets sur les productions orales des élèves ; même quand on a la sensation d'une leçon qui « marche » et d'une classe « vivante » qui « participe ». Cela aide à s'autoriser, à d'autres moments, sinon dans tout le déroulement de la classe, à laisser du temps, à garantir des espaces où les élèves aient vraiment à prendre en charge une parole construite, même brève, qui restitue un raisonnement, formule un jugement en essayant de l'étayer, se situe par rapport à l'énoncé d'un autre, même si cela les confronte aux résistances du langage et si les formulations sont laborieuses. Il n'est pas facile pour un enseignant de contrôler son questionnement, de résister à la validation trop rapide des réponses en appelant les élèves à réagir, questionner, réfuter ou appuyer les énoncés de camarades, sans que ces appels soient confisqués par ceux qui sont plus familiers de ces pratiques. Il le faut si on veut ménager pour les élèves des occasions de prendre en charge des conduites discursives et des rôles auxquels certains n'ont jamais eu à s'essayer hors de l'école. Si pour certains c'est d'abord la confiance qu'il faut rétablir dans le fait de pouvoir s'expliquer, formuler un jugement personnel, être écouté malgré tout, il est important pour tous que les droits et les devoirs de la prise de parole soient garantis et protégés par des règles, des rôles dans le travail commun, éventuellement des rituels (rappel en début de cours, présentation de préparations à la maison, établissement de résumés par exemple). Cela suppose bien sûr une ingéniosité didactique générale : mettre en place dans toutes disciplines des dispositifs où des prises de parole plus ou moins maîtrisées des uns et des autres puissent être écoutées et perçues comme un apport utile au travail commun.

La contribution que peuvent selon moi apporter les sciences du langage, c'est d'aider à démêler l'écheveau des objectifs et des difficultés, pour dégager des priorités. Par exemple, pour le travail sur le vocabulaire, bien sûr essentiel, distinguer ce qui devrait faire partie du vocabulaire passif (pour comprendre les textes rencontrés à l'école), et ce qui devrait prioritairement être mobilisé en production, donc travaillé, réinvesti, parce que ces mots sont importants pour dire ce qu'on pense, ce qu'on comprend, ce qu'on ressent. Quels sont les types de mots dont l'appropriation serait à un niveau donné prioritaire pour structurer le rapport au monde et à soi (vocabulaire des émotions, des opérations mentales, comme croire, penser, savoir ?), ou parce que leur acquisition a un coût cognitif important (mots abstraits, relationnels, usages conceptuels de mots connus), ou dont l'appropriation est particulièrement différenciatrice ? Ou encore, si on considère qu'un objectif à poursuivre est de prendre progressivement en charge un discours complexe, articulant plusieurs énoncés reliés entre eux par des relations diverses (assertion, justification, exemple, conclusion..), susciter des tâches qui appellent ces mises en relation, en tenant compte du fait qu'elles passeront par les moyens propres de l'oral – parataxe et intonation le plus souvent – et qu'il est vain

dans ce contexte de s'échiner à installer des formes peu fréquentes à l'oral même chez les adultes (pour les relatives, par exemple, celles incluses dans le groupe sujet ou dont le pronom n'est pas sujet ou complément direct). Autre exemple : s'il paraît pertinent de développer chez des élèves une pratique de la concession, ne pas oublier que la pratique la plus courante est celle de la concession par *mais* – les subordinées concessives auxquelles on identifie la concession étant rares à l'oral – et qu'il est prioritaire de la développer, au moins dans un premier temps, dans ses dimensions cognitives (mettre en relation deux points de vue) et identitaires (ne pas penser perdre la face si on fait place au point de vue d'autrui). Cette hiérarchisation des objectifs permet la hiérarchisation de critères pour évaluer, selon les tâches et leurs exigences prioritaires, selon les moments de la progression d'un élève. Cela donne des éléments pour repérer des avancées même minimales, et ne pas se décourager devant la pluralité des points à travailler ou la lenteur des progrès. Enfin, il s'agit d'aider à mieux repérer, dans les situations où on organise des tâches de verbalisation, les variables sur lesquelles on peut jouer pour rendre cette tâche plus ou moins difficile, plus ou moins coûteuse sur le plan psycholinguistique ou cognitif, et confronter à tel ou tel problème de formulation : la formulation d'une règle de jeu pose des problèmes différents selon les jeux, par exemple, de même que la restitution d'une histoire selon la complexité des chaînes causales ou des relations temporelles (simultanéité etc.). La conscience des taquets qu'on peut faire jouer est utile pour penser les progressions ou les différenciations, donner une place aux élèves faibles, sans les cantonner dans des tâches trop simples ou les isoler de la dynamique du travail commun.

Dans ce domaine de l'oral, la question de la démocratisation de l'école est cruciale, car elle détermine la réussite ou non des élèves. De ce point de vue, et par rapport à tes travaux, quelles perspectives pourrais-tu ouvrir pour l'école en général, et pour la discipline « français » en particulier ?

ÉN. C'est une mission prioritaire de l'école : donner à tous la possibilité de développer une parole qui aide à se construire en structurant son expérience, ses jugements, ses émotions, par la confrontation avec d'autres et avec des lectures, en s'ouvrant à des mondes plus lointains et des connaissances nouvelles, en faisant l'expérience de nouvelles façons d'entrer en relation avec les autres. C'est une condition pour accéder à la littérature scolaire, et au-delà à ce que Jack Goody appelle la *littérature élaborée*, où le rapport au monde, à l'action, aux savoirs est médiatisé par des pratiques de l'écrit inscrites dans des contextes de discours partagés, où écrit et oral sont en interaction. Cette importance justifierait que cet objectif n'interfère pas avec d'autres qui interviennent trop tôt (pour l'école maternelle notamment) ou amènent aux différents niveaux une accumulation qui brouille les priorités, faisant passer le travail sur l'oral pour une perte de temps, aux détriments d'autres

apprentissages. L'allègement des programmes, notamment en grammaire au primaire, pour se centrer sur quelques notions-noyaux, est une nécessité pour que les activités grammaticales puissent donner l'occasion de réfléchir et de discuter, de verbaliser des raisonnements. Cela suppose aussi que les modèles soient ouverts, qu'on conçoive une pluralité de voies de développement, à partir de diverses formes de culture et de savoirs : même des situations prosaïques, techniques, en atelier comme par exemple en SEGPA, peuvent être conçues dans une perspective exigeante de verbalisation réflexive, axée sur la logique des actions, les raisons de règles, la recherche de variantes et de possibles, la comparaison des façons de faire. Même s'il faut légitimer les tâches de type pratique ou technique, il n'est pas question bien sûr d'y cantonner les élèves en difficulté : il faut aussi les amener à démêler leurs émotions, à se confronter à des univers lointains. Mais là également, il faut hiérarchiser, se centrer sur des œuvres fortes, filtrer nos goûts et évidences culturelles de lettrés, qui n'ont pas toutes le même degré de nécessité et de résonance pour des élèves éloignés de cet univers de référence. Et il faudrait dans les études universitaires de « lettres », les concours et la formation d'enseignants, réhabiliter et donner son importance à la réflexion sur la langue, à l'acquisition du langage et aux pratiques discursives, à l'oral, dans leur dimension linguistique, psycholinguistique, sociale et culturelle. Montrer aux futurs enseignants que travailler la langue, apprendre à lire et interpréter les productions orales des élèves et leurs difficultés, penser des progressions et des tâches pour faire avancer tous les élèves est une entreprise aussi stimulante et exigeante qu'interpréter et d'expliquer des textes. L'université a à prendre en charge cette mission autant que les enseignants de maternelle.

Propos recueillis et mis en forme par Jacques David

FICHE 14 : ESTIME DE SOI ET GESTION DES ÉMOTIONS



Rédactrice : Julie Lafolie, Professeure en Histoire - Géographie

OBJECTIFS : Aider les élèves à avoir une bonne estime d'eux-mêmes : préalable nécessaire à un oral réussi ; Aider les élèves à « porter leur voix » grâce à une bonne confiance en eux ; Apprendre à gérer ses émotions, par une mise en situation régulière, par des exercices d'improvisation et des exercices respiratoires ; Passer d'une mise en pratique individuelle à une mise en pratique collective

MATÉRIEL : Enregistreur numérique ou smartphone / tablette ; une salle plus ou moins vaste selon le nombre d'élèves : distance nécessaire entre les élèves pour éviter un bruit trop important

TEMPS THÉORIQUE DE L'ATELIER : 1 heure par atelier : temps de pause et définition des différents ateliers

ORGANISATION : En groupe classe ou en demi-groupe (selon les possibilités de dédoublement dans les établissements)
Travail à conduire individuellement, puis progressivement en binômes, en îlot, jusqu'au demi-groupe

Atelier # 1 : Mise en confiance par l'instauration d'une routine

5-10 minutes avant tout exercice d'oral enregistré (interview, présentation, débat, émission de radio). 10 minutes les premières fois, puis 5 minutes quand la routine est installée en classe.

1. Quand ?

En classe entière ou en demi-groupe, individuellement

- Par des exercices respiratoires (posture assise pour web radio, debout pour un oral) : respiration abdominale profonde, dos droit, pieds posés au sol, jambes non croisées
- Par la méthode « Coué » : se répéter : « je suis capable de le faire »
- Par des exercices visant à délier la langue : ex : « Je veux et j'exige d'exquises excuses » (in Guerlain V., *Petit manuel à l'usage de ceux pour qui l'oral est un cauchemar*, p. 124 à 129)

2. Pourquoi ?

Car les exercices respiratoires permettent une prise de conscience de soi (place de son corps dans la pièce, posture), de s'oxygéner, se détendre.

Les exercices de vire-langue favorisent la mobilité de la bouche ; la voix peut se poser. Ils donnent le droit à l'erreur et développent l'autodérision (ressort important en cas d'erreurs lors d'un oral)

Atelier # 2 : Développement de l'estime de soi. De l'individuel au collectif, comment se projeter vers les autres ?

1. Quand ?

Avant l'émission radio ou avant une prestation orale. Deux heures de répétition
L'exercice intervient au troisième trimestre. Les élèves connaissent leur enseignant, la gestion de l'autorité de ce dernier a été établie, ancrée depuis le début d'année.

2. Pourquoi ?

Pour être un bon orateur, pour capter son auditoire, il faut être convaincu et convaincant, savoir être soi. Pour gérer son stress, il faut répéter et apprendre à porter sur soi un regard bienveillant

3. Comment ?

Partir de soi, puis élargir l'espace de confiance à un binôme, changer de binôme avec un camarade qu'on connaît un peu moins, élargir le nombre d'élèves peu à peu jusqu'au demi-groupe puis à l'émission de web radio.

4. Posture de l'enseignant

Savoir se mettre en danger et accepter soi-même de réaliser des activités proposées aux élèves permettent la création d'un nouveau lien de confiance.
Savoir circuler de groupe en groupe, se mettre en retrait et accepter du bruit.

NB # 1 : Dérive prévisible : cacophonie généralisée et amusement. Demander aux élèves de ne pas dépasser un certain volume sonore. Pallier toute dérive par des minutes de pénalité sans possibilité de parler (très frustrant dans un moment de pratique orale) : méthode proposée en classes coopératives.

5. Posture des apprenants

Partir du soi

- **Exercice du miroir :** se regarder dans un miroir (ou smartphone / tablette) pendant une minute sans rien dire, sans rire. Juste observer, sans aucun jugement.
But : être capable de soutenir son propre regard avant d'être capable de soutenir le regard d'un autre. En effet, lors de l'émission radio (comme lors d'un oral), pression de l'auditoire, mais aussi regard de celui qui partage le plateau avec vous.
- **Se filmer :** ne rien dire, observer, prendre le temps du silence. Il faut porter sur soi un regard bienveillant et apprivoiser un silence, qui peut intervenir lors d'un oral.
Apprendre donc à ne pas paniquer face au silence, mais au contraire utiliser le silence pour donner de la force au propos.

Poursuivre en binôme (ou trinôme)

- Commencer avec un camarade de confiance puis, quand l'élève se sent sécurisé, l'enseignant change le groupe.
- L'élève A donne un texte à lire à son binôme B. A enregistre B (ou peut le filmer). Puis reprise à deux du travail enregistré : repérer les atouts, les points positifs. Entendre les effets d'une mauvaise respiration (reflet des émotions) permet de retravailler cette dernière ; être attentif au sourire dans la voix, pour s'ouvrir à son auditoire. Le retour du camarade doit être bienveillant pour être conscient de ses faiblesses comme de ses forces. Ne pas hésiter à solliciter l'enseignant.

NB # 2 : Lors d'une émission de web radio, tout est écrit : certains mots sont mis en évidence (en gros caractères ou surlignés), des césures colorées sont placées pour penser à respirer, à poser un silence. Bref, un bon oral radio est souvent écrit, réécrit, répété, pour donner l'illusion de la spontanéité et pour **rassurer les élèves**. Mais pour le grand oral, l'élève ne pourra disposer que d'un mémo sur un recto simple comportant un nombre restreint d'éléments de mémorisation (quelques mots ou données, un schéma, une équation...). Répéter encore et encore sera une des clés de ce grand oral.

Terminer en demi-groupe :

Proposer des petits exercices de mise en situation tendant vers l'improvisation.

Objectif : permettre à l'élève de rebondir en cas de trou noir ou d'erreur [apprentissage de la réponse, même si je doute : « non je ne sais pas, (ou oui je ne sais pas) mais je peux mettre en avant un autre aspect »]

Exercices de mise en situation (*in De Freitas S., Porter sa voix*) :

- La présentation en super-héros (p. 175) : se présenter en portant sur soi un regard le plus positif possible : tout devient un exploit (7 minutes, préparation incluse). Travail sur l'estime de soi.
- Le jeu du traducteur (p. 177) : deux élèves au milieu de la classe : l'un d'eux se lance dans un discours avec une langue inventée (possibilité de faire des gestes et varier les expressions corporelles), l'autre sert de traducteur. Travail d'improvisation, de maîtrise du corps et de la voix.

POUR ALLER PLUS LOIN

- ANDERSEN C., *Parler en public-TED. Le guide officiel*, Paris, Flammarion, 2016
- CONNAC S, *La coopération entre élèves*, Canopé Éditions, 2017.
- DE FREITAS S., *Porter sa voix*, Paris, Le Robert, 2018
- GUERLAIN V., *Petit manuel à l'usage de ceux pour qui l'oral est un cauchemar*, Paris, Le Livre de Poche, 2019
- SIMON DE BESSAC DORVAL S., *Réussir le grand oral du Bac 2021*, Levallois-Perret, Studyrama, 2019

DOCUMENT 10

L'acquisition différenciée de compétences d'oral par la création d'une webradio

Niveau(x) : 4e

Durée : projet annuel

Objectifs :

- Travailler des compétences d'expression orale par le biais d'un projet annuel pluridisciplinaire
- Favoriser l'ouverture à la communication, au dialogue, au débat
- Intégrer l'éducation aux médias aux enseignements disciplinaires
- Découvrir des métiers liés aux médias (radio, presse, télévision)
- Utiliser les médias pour une ouverture sur le monde
- Utiliser les médias comme support pédagogique

Compétences du socle commun travaillées :

Compétence 1

DIRE (et ECOUTER)

- Formuler clairement un propos simple : rendre compte de ce que l'on a compris, de ce que l'on a vu, en sélectionnant les informations de façon pertinente
- Développer un propos sur un sujet déterminé
- Adapter sa prise de parole à la situation de communication
- Participer à un débat, un échange verbal : écouter et prendre en compte les propos d'autrui, exposer et faire valoir son propre point de vue

Compétence 4

- Adopter une attitude responsable : participer à des travaux collaboratifs en connaissant les enjeux et en respectant les règles
- S'approprier un environnement numérique de travail
- Créer, produire, exploiter des données : organiser la composition du document, prévoir sa présentation en fonction de sa destination

Compétence 5

- Lire et employer différents langages : élaborer une production complexe intégrant différents types de sons
- Manifester sa curiosité pour l'actualité et pour les activités culturelles

Compétence 7

- Se familiariser avec les métiers du journalisme et de la radio
- S'intégrer et coopérer dans un projet collectif

Supports :

Emissions de radio
Ressources sonores du site RFI
Ateliers avec des professionnels des médias
Exposition « Bêtes de sexe » au Palais de la Découverte

Outils TICE :

Lecteurs-enregistreurs mp3 Sites internet
Logiciel de montage sonore Audacity (gratuit)
blog comme plateforme de diffusion de la webradio ENT (Environnement numérique de travail)

Démarches et activités :

Projet annuel d'éducation aux médias (classe PEM labellisée par le CLEMI de l'académie de Créteil (<http://bcdi1.crdp-creteil.fr/clemi/spip.php>)) : faire produire par les élèves des émissions radio à contenu scientifique en lien avec les programmes de Sciences et Vie de la Terre sur une webradio à destination des autres élèves.

Apport spécifique des TICE :

La mise à disposition des outils a permis aux élèves d'être acteurs et créateurs et non seulement observateurs des médias.

Contexte

Dans ce projet transdisciplinaire intitulé « Une webradio scientifique », il s'agissait de faire produire par les élèves des émissions radio à contenu scientifique en lien avec les programmes de Sciences et Vie de la Terre. Les programmes conçus étaient diffusés sur une webradio à destination des autres élèves du collège. Ce Projet d'Education aux Médias (classe PEM labellisée par le CLEMI de l'académie de Créteil) a été mené avec une classe de 4e de 25 élèves. Il a représenté un temps de travail pour les élèves de plus de 30 heures, pendant les cours de français, SVT, Arts Plastiques et Musique, le plus souvent en co-animation avec le professeur documentaliste.

Les grandes étapes du projet

1/ Apprendre à écouter : découverte du media « radio » par des exercices d'écoute de documents sonores sur le site de RFI.

2/ Découvrir l'univers de la radio, les différents types d'émissions et de productions sonores : reportage, interview, micro-trottoir, carte postale sonore, revue de presse, jingle, chronique...

3/ Préparer un reportage : préparation collective pour « couvrir » la visite de l'exposition « Bêtes de Sexe » qui se déroulait au Palais de la Découverte à Paris, travaux par ateliers pour préparer interviews et reportages.

4/ Prendre du son : visite de l'exposition « Bêtes de Sexe » et prises de sons par groupes (interviews d'une médiatrice scientifique, reportages, micros-trottoirs, cartes postales sonores).

5/ Réaliser un sujet : récupérer, nettoyer et monter les sons.

6/ Créer une webradio : <http://cjdbv93.nerim.net/> (<http://cjdbv93.nerim.net/>) ; concours de logos, mise en ligne des sons, rédaction d'articles de présentation, création d'un générique (interprétation et enregistrement).

7/ Rencontrer des professionnels des médias :

- Atelier avec Silja Travers, journaliste indépendante TV, pour réaliser des reportages sur la contraception, la PMA et les IST.
- Atelier avec Luc Bronner, journaliste et chef de service au journal Le Monde, pour travailler sur les sources et la hiérarchie de l'information par la réalisation de Unes de presse.

8/ Découvrir Radio-France : visionnage du film documentaire « La Maison de la Radio » de N. Philibert (sortie cinéma), visite de l'émission en direct « On va tous y passer » dans les studios de France Inter.

Le développement de la compétence DIRE

Le travail sur l'oral a été un point essentiel de la progression annuelle avec cette classe de 4e, ce qui paraît être une évidence lorsqu'on utilise le média radiophonique. Le niveau des élèves étant très hétérogène, la démarche de projet a permis à chacun de produire des travaux à son niveau et d'évoluer à son rythme, en réalisant des productions plus ou moins longues, plus ou moins complexes.

Le caractère annuel de l'entreprise a permis à tous les élèves d'avoir le temps de surmonter blocage et/ou difficultés. Ainsi les premiers enregistrements ont souvent été douloureux à écouter pour leurs auteurs : hésitations, défauts de prononciation difficiles à assumer pour des adolescents. Mais la possibilité de pouvoir se ré-enregistrer, se corriger, ce droit à l'erreur, a fait que tous les élèves ont finalement produit des enregistrements.

Les compétences d'oral se sont aussi développées à des moments moins attendus :

- lors des échanges collectifs au moment de choisir les sujets de reportages : c'est la prise de parole en débat et l'argumentation qui ont été l'objet de l'attention du professeur.
- lors des échanges avec des adultes, professionnels ou inconnus à aborder pour un micro-trottoir par exemple : les élèves ont dû adapter leur prise de parole à la situation de communication, apprendre à se présenter et à expliquer leur projet.

- lors des moments de travail par ateliers : la dimension coopérative, la dynamique de groupe a amené les uns et les autres à se faire comprendre, à mettre en valeur leurs talents propres, à partager leur savoir-faire ou à demander de l'aide. Ainsi, certains élèves qui ont été moteurs dans la dimension technique du projet (transférer les sons de l'enregistreur aux ordinateurs, les mettre en ligne par exemple) ont transmis leurs compétences par leurs explications aux autres.

Un exemple de production : le reportage sur la visite de l'exposition « Bêtes de sexe » du Palais de la découverte.

http://stream.ac-creteil.fr/play_audio.php?audio=722 (http://stream.ac-reteil.fr/play_audio.php?audio=722)

Intégrer un projet annuel transdisciplinaire au cours de Français

La difficulté, en tant que professeur de français, était d'intégrer ce projet ambitieux et chronophage dans ma progression annuelle. En effet, l'essentiel des heures consacrées au projet avaient lieu pendant les cours de français. Il fallait donc établir un lien entre le projet et le programme, ne pas délaissé les œuvres à étudier, ne pas remplacer le cours de français par un cours d'éducation aux médias.

Pour cela, j'ai essayé de tisser des liens entre les objets d'étude et les différentes étapes du projet radio. Par exemple, lors de la phase de découverte du média « radio », j'ai proposé l'écoute d'un portrait sonore de l'artiste Grand Corps Malade sur le site de RFI, ce qui permettait de faire le lien avec un travail sur le portrait en littérature.

Un compte rendu de lecture cursive de nouvelles de Maupassant a été demandé sous la forme d'une interview imaginaire de l'auteur ou de personnages, ce qui a permis de travailler la préparation d'un questionnaire d'interview et de se familiariser avec le logiciel Audacity.

De même, le travail de la voix a été particulièrement approfondi lors d'une séquence sur la poésie lyrique pendant laquelle j'ai proposé de nombreux exercices de lecture expressive d'abord à plusieurs, en chœur, puis individuellement afin de prendre confiance lors des séances d'enregistrement.

Inversement, le travail effectué en radio a eu un écho dans les activités de lecture et de compréhension de textes littéraires. Par exemple, les élèves ont réinvesti leurs compétences pour mettre en valeur une lecture expressive de quelques vers du *Cid*, par l'enregistrement et la réalisation d'une création sonore (bruitages, musiques).

Les exercices variés d'expression écrite, rédaction de paragraphes argumentés, résumés ont été nourris par la méthode de structuration des écrits nécessaire à la réalisation des sujets radio lors des ateliers d'écriture menés avec les journalistes. L'enjeu était que se constitue un transfert de compétences entre les moments liés au projet et ceux consacrés au travail disciplinaire.

En toute honnêteté, ce n'est qu'à la fin de l'année, avec le recul et une gamme suffisante de productions, que j'ai véritablement pu apprécier le chemin parcouru par les élèves et considérer les échanges fructueux qui se sont installés entre les travaux liés aux projets et ceux mis en œuvre dans le cadre du programme de français. En cela on peut considérer on peut considérer que les élèves ont acquis des compétences au sens où Bernard Rey les entend :

« Une compétence, pour être digne de ce nom, doit pouvoir être mise en œuvre dans d'autres situations que celles au sein desquelles elle a été apprise ». En ce sens, toute compétence véritable est « transversale » par rapport à une gamme de situations ». B. Rey, *Les compétences transversales en question*, 1996.

MOBILISATION EN FAVEUR DU LIVRE ET DE LA LECTURE

L'ESSENTIEL

- ▮ La maîtrise de la lecture est essentielle à la réussite de la scolarité. L'École a pour mission de permettre à tous les enfants de lire d'une manière fluide. C'est le préalable nécessaire pour développer le goût de la lecture.
- ▮ La lecture permet d'acquérir des valeurs (respect de la liberté, de la justice, de soi et respect d'autrui) essentielles à l'accomplissement humain.
- ▮ Selon l'enquête *Les jeunes et la lecture* commandée par le Centre national du livre en 2016, le nombre de livres lus par goût personnel chute à l'entrée au collège puis au lycée (un écolier lit deux fois plus de livres qu'un collégien, trois fois plus qu'un lycéen).
- ▮ Selon cette même enquête, 96 % des jeunes de 7 à 19 ans lisent – 89 % dans un cadre scolaire, 78 % dans le cadre de leurs loisirs. 68 % lisent au moins une fois par semaine, 28 % tous les jours ou presque.
- ▮ Avec le ministère de la Culture, le ministère de l'Éducation nationale va donc promouvoir les initiatives en faveur du livre et de la lecture pour entretenir et développer l'envie de lire.

Réussir pour tous l'apprentissage de la lecture à l'École

Selon une étude de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) menée en 2016, 22,5 % des 760 000 jeunes âgés de 16 à 25 ans qui ont effectué leur Journée défense et citoyenneté (JDC) maîtrisent mal la lecture. Leur déchiffrage est lent et leur compréhension de ce qui est lu faible .

Accéder à une lecture fluide se prépare très en amont, dès l'école maternelle, qui doit devenir plus encore qu'aujourd'hui une « école du langage », notamment pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés.

Le travail régulier sur le vocabulaire, la découverte du principe alphabétique, l'écoute, la compréhension de textes lus par l'adulte et la manipulation de livres développent l'intérêt et le plaisir de l'enfant pour la lecture.

Au CP, des exercices répétés de décodage et le travail sur le sens et la compréhension des textes sont au cœur de l'enseignement de la lecture.

La lecture en classe est quotidienne, individuelle et collective, en silence et à voix haute, pour les apprentissages et pour le plaisir ; elle s'articule avec l'écriture, l'écoute, la parole.

Transmettre le goût de la lecture

Le travail sur la lecture se poursuit durant l'ensemble de la scolarité. Six à huit livres en lien avec les programmes scolaires, sont proposés aux élèves. S'y ajoutent les textes, documents et articles de presse exploités en classe.

Cette transmission du goût de la lecture passe par l'utilisation de tous les supports comme la presse, la bande dessinée, la littérature de jeunesse de qualité et, bien sûr, les grands textes patrimoniaux.

L'opération Un livre pour les vacances a permis d'encourager la lecture à la maison d'un grand texte du patrimoine littéraire. 150 000 élèves de CM2 de trois académies pilotes (Lille, Aix-Marseille, Nantes) ont quitté l'école élémentaire avec un recueil de vingt-deux fables de Jean de La Fontaine. Les élèves en situation de handicap ont bénéficié d'une version audio et en braille. Des ressources pédagogiques ont été mises à la disposition des professeurs pour préparer cette lecture et travailler, à cette rentrée, avec les élèves de 6^e.

Susciter le plaisir du texte

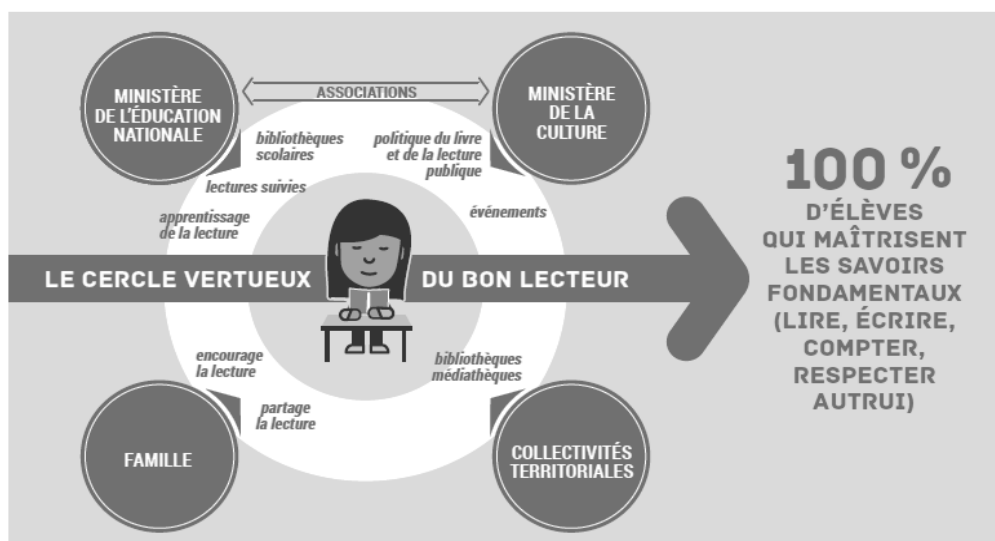
Grâce à une action conjointe avec le ministère de la Culture, l'effort en faveur du livre et de la lecture va se prolonger, en s'appuyant notamment sur les bibliothèques et centres de documentation et d'information des écoles et établissements scolaires, sur les bibliothèques et médiathèques des collectivités territoriales ainsi que sur les partenaires institutionnels, associatifs et culturels impliqués dans l'apprentissage de la lecture et de la promotion du livre.

Le ministère de l'Éducation nationale entend soutenir, promouvoir et étendre les initiatives (prix, concours, partenariats, événements de promotion, etc.), destinées à susciter le goût de la lecture.

Il s'agit par exemple :

- de l'action menée par l'association Lire et faire lire qui a mobilisé, en 2016, 17 300 bénévoles de plus de 50 ans pour assurer un passage de relais entre générations de lecteurs ;
- du concours de lecture à voix haute Les petits champions de la lecture. Il permet aux élèves de CM2 d'apprendre à dire un texte de leur choix ; il se termine par une grande finale nationale à Paris, à la Comédie française ;
- de la Semaine de la presse et des médias dans l'École, organisée par le Centre de liaison de l'enseignement et des médias d'information (Clemi) en partenariat avec les professionnels des médias. C'est l'occasion pour les élèves de parcourir la diversité de la presse écrite dont la fréquentation est importante pour développer le sens de la synthèse et de l'argumentation ;
- du Goncourt des lycéens, en partenariat avec la Fnac, qui permet à près de 2 000 élèves de lire et d'étudier la sélection de romans de la liste du Goncourt. Une cinquantaine de classes de lycéens âgés de 15 à 18 ans, issus de seconde, première, terminale ou BTS, générales ou techniques sont concernées. Le 16 novembre 2017, le jury constitué par les délégués régionaux et étrangers réunis à huis clos à Rennes, élira le 30^e Prix Goncourt des lycéens. ■

Une politique publique et concertée en faveur de la lecture



1.2. Six bonnes raisons d'évaluer l'oral

1) Qu'il soit ou non enseigné, l'oral est évalué, notamment dans les examens ou les entretiens d'embauche, de sorte que les enjeux sociaux de la maîtrise de l'oral sont immenses. En effet, la compétence orale est souvent essentielle dans les examens (jusqu'au « grand oral » de l'ENA...). De plus, les productions orales appellent des jugements sociaux permanents et souvent inconscients qui impliquent des habitus culturels. L'aisance à l'oral étant très variable suivant les milieux sociaux, si l'on considère que le système scolaire a pour mission de favoriser la réussite scolaire et sociale dans une perspective de démocratisation, un travail sur cette dimension est nécessaire dès l'école primaire mais aussi au collège et au lycée. Même si, par imitation et osmose, certains élèves de certains milieux s'approprient aisément les règles de l'oral scolaire, une évaluation explicite peut contribuer à une meilleure réussite pour les élèves moyens.

2) Toute évaluation de l'oral implique une réflexion sur la norme (qu'est-ce que bien parler ?). Comme nous l'avons vu plus haut, l'appréciation de langue « parlée » est souvent liée à un jugement dépréciatif. Or la compétence de communication consiste à adapter son discours à la situation et non à « parler comme un livre ». Quel oral cherche-t-on à enseigner ? C'est ce que nous verrons essentiellement dans la troisième partie de cet article.

3) Le statut de l'oral dans la classe est un bon analyseur du mode de travail pédagogique et de la conception de l'apprentissage que se fait le maître. Le volume relatif de la parole de l'enseignant et des élèves, le caractère plus ou moins fermé des questions posées par l'enseignant, la place réservée aux demandes d'explicitation ou de justification, la nature et le statut des reformulations sont des indices importants du rapport aux apprentissages tel qu'il se joue dans l'espace de la classe.

4) Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour procéder à un étayage efficace. Le concept d'étayage est emprunté à Bruner : « il y a étayage explicite quand l'adulte aide l'enfant à faire ou dire ce qu'il ne pourrait pas faire tout seul » (21). Or, comme le souligne Elisabeth Nonnon (22), pour procéder à un étayage efficace et ajuster ses interventions dans le cours même de l'interaction, l'enseignant « a besoin de lire dans les énoncés oraux des élèves toutes ces conduites en gestation,

(20) BRUNNER Claude, FABRE Sylvette, KERLOC'H Jean-Pierre (1985) : *Et l'oral alors ?*, Plan de rénovation de l'enseignement du français à l'école élémentaire, Paris, Nathan.

(21) Frédéric François (1993) : *Pratiques de l'oral*, Paris, Nathan Pédagogie, Théories et Pratiques, p. 129.

(22) Nonnon (1997), p. 35.

même sous forme embryonnaire, comme c'est souvent le cas, quand des « stratégies prometteuses » complexifient la démarche d'investigation et de mise en mots au détriment de la correction et de la simplicité des énoncés. C'est le cas lorsque de jeunes élèves de CM1 argumentent à propos des qualités d'un livre. Au lieu d'arguments au sens canonique du terme (j'apprécie un livre quand il est drôle), ils se mettent à raconter des épisodes du roman, qui ne sont pas choisis au hasard, de sorte que le *c'est bien parce que* attendu se transforme en un *c'est bien quand* (23).

Une évaluation fine de l'oral est donc nécessaire pour organiser ce que Linda Allal appelle une régulation rétroactive (24).

5) Une évaluation objective est nécessaire aux enseignants pour programmer efficacement un enseignement de l'oral. Une évaluation précise est également nécessaire pour organiser une régulation proactive (25), c'est-à-dire pour mettre en place par avance des activités permettant de construire un certain nombre de compétences orales. Béatrix Köhler et Anne-Marie Piguet (1991) observent que, dans le cadre de projets impliquant l'oral, « les enseignantes concernées régulent le plus souvent des activités afin de les mener à bien, d'assurer leur réussite (spectacle pour les parents par exemple), plutôt qu'elles ne se préoccupent d'aider les élèves à gérer certains apprentissages prévus dans le domaine de l'oral. La difficulté à définir des objectifs d'apprentissage à atteindre lors d'une activité participe certainement à l'explication de ce phénomène » (26). Si, traditionnellement, on programme les activités de lecture ou d'enseignement de la langue, il en est rarement de même pour l'oral.

6) Une évaluation objective est nécessaire aux élèves pour savoir comment progresser. Si une évaluation précise et objective est indispensable aux enseignants, elle est également utile aux élèves pour savoir comment progresser. D'où l'intérêt de formuler périodiquement avec eux des critères d'évaluation de l'oral en fonction des différentes situations de production d'oral.

Comme « il faut faire de l'oral », les enseignants s'efforcent d'en faire, sans forcément mettre tous la même chose sous cette rubrique. Avant de s'interroger sur les modalités et les critères de l'évaluation de l'oral, encore faut-il s'interroger tout d'abord sur le statut de l'enseignement de l'oral en classe.

(23) GARCIA-DEBANC Claudine (1996) : « Quand des élèves de CM1 argumentent », *Langue Française* 112, Décembre 1996, Paris, Larousse, 50-66.

(24) ALLAL Linda (1988) : « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive, in HUBERMAN Michel : *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

(25) *Ibid.*

(26) BETRIX KÖHLER Dominique et PIGUET Anne-Marie (1991), *op. cit.*, p. 178.

Expérimentation d'un enseignement « Éloquence » en classe de troisième

Imprimer 

Le ministère chargé de l'éducation nationale lance à partir de la rentrée scolaire 2019 une expérimentation portant sur un enseignement d'éloquence en classe de troisième, dans le cadre du cours de français, à raison d'une demi-heure hebdomadaire. Cette expérimentation s'inscrit dans le plan d'action interministériel « À l'école des arts et de la culture », présenté le 17 septembre 2018 par les ministres de la culture et de l'éducation nationale, qui a pour ambition de placer les arts et la culture au cœur de l'École.

▸ Cadre de l'expérimentation
▸ Périmètre

▸ Enjeux didactiques et pédagogiques
▸ Mise en œuvre

Cadre de l'expérimentation

À partir de septembre 2019, les établissements et les enseignants intéressés pourront, à titre expérimental, mettre en place un enseignement d'éloquence destiné aux élèves de troisième.

Le volume horaire global consacré à cet enseignement équivalra à une demi-heure hebdomadaire (soit dix-huit heures en tout). Cette demi-heure supplémentaire s'ajoutera aux quatre heures hebdomadaires de français déjà inscrites à l'emploi du temps des élèves (cinq heures en classe de troisième dite « prépa-métiers » à la rentrée 2019).

Près de 400 établissements (collèges et lycées professionnels) dans vingt-quatre académies se sont portés volontaires. En fonction du projet élaboré par les enseignants impliqués et des moyens mobilisés par l'établissement, l'expérimentation peut porter sur une ou plusieurs classes de troisième, voire sur l'ensemble du niveau troisième.

L'expérimentation fera l'objet d'un suivi par les corps d'inspection au cours de l'année scolaire 2019-2020, qui permettra notamment de rendre compte de la diversité des projets mis en œuvre.

Périmètre

L'enseignement d'éloquence croise deux domaines de formation : l'éducation artistique et culturelle, dans ses composantes liées à la parole, et l'apprentissage de l'expression à l'oral.

Il est conçu pour travailler l'expression orale continue et l'échange argumenté (débat, plaidoyer...) ainsi que la mise en voix, en geste et en espace de textes littéraires (de la lecture à voix haute à la lecture jouée et au jeu théâtral).

Il vise à améliorer les compétences orales des élèves de troisième :

- en faisant parler les élèves entre eux ;
- en créant les conditions de véritables échanges régulés ;
- en développant les compétences d'argumentation et d'écoute de l'autre ;
- en leur apprenant à bien s'exprimer à plusieurs par le collectif ;
- en leur donnant la possibilité et les moyens de s'engager dans leur parole.

Il peut investir tout le champ de l'éloquence et des arts de la parole, qu'elle soit vivante (théâtre, lecture en public, ensemble des arts du spectacle vivant) ou captée (cinéma-audiovisuel). Il ne s'agit ni d'un enseignement de techniques oratoires déconnectées d'enjeux artistiques et éthiques, ni de communication. Cet enseignement s'appuie donc sur des objets culturels et artistiques enrichissant la parole et la réflexion des élèves (textes et œuvres d'auteurs, travaux d'écriture créative menés en classe, scénarisation de grands débats de société ou historiques, nourrie de recherches préparatoires, etc.).

Enjeux didactiques et pédagogiques

L'expérimentation d'un enseignement de l'éloquence en classe de troisième prend sens dans une double perspective :

- elle s'inscrit dans l'héritage d'une **culture de la parole** qui s'est développée sur le temps long dans la pédagogie occidentale dont elle a longtemps occupé le centre ;
- elle renvoie à des **pratiques de la parole multiples** qui permettent aux élèves de s'approprier pleinement leur parole, parce qu'ils en comprennent et en éprouvent le pouvoir, mais aussi parce qu'ils y découvrent que cette parole a valeur d'échange, d'ouverture, de construction de la pensée.

Par là, cet enseignement d'un art de la parole permet aux élèves de se construire pleinement comme des sujets et des citoyens, à la fois par la connaissance de cette histoire dans laquelle ils sont invités à s'inscrire, et par une pratique de ces arts de la parole qui leur permettent d'apprendre à maîtriser leur parole dans des exercices variés. La diversité est en effet depuis l'origine une caractéristique de cette éloquence, art commun aux orateurs politiques et aux avocats, aux philosophes, aux acteurs et peut-être même parfois aux poètes. Elle conduit dès lors à cultiver sa parole de façon variée dans des directions fort différentes. Cet enseignement doit ainsi à la fois donner aux élèves **quelques repères sur la culture de la parole et sur les arts qui la déploient** – jusqu'à cet art sans doute très français de la conversation –, et les mettre en situation d'**occuper des positions de parole variées** ; comprenant par l'exercice de la parole les principes de son fonctionnement, ils seront à même de trouver dans cette pratique maîtrisée un appui pour mieux s'exprimer, s'adresser aux autres, mais aussi pour progresser dans leur pensée.

Compétences travaillées

Les activités mises en place au fur et à mesure de l'année ont donc vocation à permettre aux élèves de développer progressivement les compétences suivantes, qui sont complémentaires :

- parler pour comprendre ;
- parler avec autrui ;
- agir par la parole ;
- inventer une parole.

Diversité des activités proposées

Il est nécessaire de concevoir, tout au long de l'année, une progression dans l'appropriation de la parole par les élèves à travers des activités variées propres à construire des compétences complémentaires :

- travail de la diction, par exemple à travers une lecture oralisée, mais également, par exemple à travers un match d'improvisation ;
- travail de l'écoute que suppose toute parole ;
- travail explorant la dialectique de la lecture et de la construction d'une parole argumentée, par exemple à travers l'invention de procès littéraires ou encore de débats sous la forme d'échanges *pro* et *contra*...

Pour cela, des exercices variés peuvent être mis en place, appuyés sur des genres de l'oral divers : lectures oralisées, diction de textes divers, notamment poétiques, doublages de séquences filmées, récitations, mises en sons de textes, résumés, paraphrases, amplifications, descriptions, contes, improvisations, conversations, jeux d'échanges, disputes, plaidoyers, discours, procès fictifs, mises en scène...

Dans tous ces cas, les multiples répétitions et variations des productions discursives qui conduisent à la performance sont ce qui permet à l'élève de cheminer et de trouver sa place dans la parole.

Intégration d'un projet spécifique dans l'enseignement d'éloquence

Cet enseignement d'éloquence gagne à s'adosser à un projet qu'il peut en partie compléter – représentation théâtrale, diction de poèmes, concours de rhétorique – ; il peut être lié à une troupe de théâtre, un club cinéma, voire un groupe de lecture. Mais il ne saurait s'y résumer sous peine de réduire les bénéfices que les élèves pourraient tirer d'un tel enseignement.

Mise en œuvre

Le français, dont l'apprentissage de l'expression à l'oral est l'une des composantes, est la **discipline d'ancrage de l'enseignement d'éloquence**. Le travail de l'oral et à l'oral fait partie des grands enjeux de cette discipline au collège, comme en témoignent les attendus de fin de cycle 4 des programmes en vigueur :

- élaborer et prononcer une intervention orale continue de cinq à dix minutes ;
- participer à 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.

L'enseignement d'éloquence **peut aussi excéder le cadre du cours de français et faire l'objet de projets plus larges, interdisciplinaires.**

Cet enseignement est **conçu en lien avec la place faite au théâtre et au spectacle vivant dans l'établissement** : il peut constituer un point d'appui pour créer ou redynamiser une troupe de théâtre ou un club cinéma. Il permet aussi de valoriser des partenariats, de construire des projets autour de l'éloquence et des arts de la parole, d'investir des actions éducatives.

Il peut aussi être **conçu en lien avec l'épreuve orale du diplôme national du brevet (DNB)** : une prestation collective dans le domaine des arts de la parole, travaillée dans le cadre de cet enseignement, peut en effet être présentée à cet oral. L'enseignement d'éloquence offre l'occasion à la fois de **mieux préparer les élèves à cette échéance et de donner plus de sens à cette épreuve**. L'entretien de la deuxième partie de l'oral sera nourri et enrichi par l'investissement et l'engagement des élèves dans ce projet d'expression collective.