



HAL
open science

Comment aborder l'oral comme objet d'apprentissage ? L'exemple d'une séquence didactique sur le discours oral

Alexis Hay

► To cite this version:

Alexis Hay. Comment aborder l'oral comme objet d'apprentissage ? L'exemple d'une séquence didactique sur le discours oral. Education. 2018. dumas-01896904

HAL Id: dumas-01896904

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01896904>

Submitted on 16 Oct 2018

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

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

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Comment aborder l'oral comme objet d'apprentissage ?

L'exemple d'une séquence didactique sur le discours oral.

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

soutenu par

Alexis HAY

le 12/06/2018.

en présence de la commission de soutenance composée de :

Sylvie FONTAINE directeur de mémoire (ESPE 49)

Françoise CLAQUIN, membre de la commission (ESPE 44)

Engagement de non plagiat

Je, soussigné.e HAY Alexis

étudiant.e et/ou professeur.e-stagiaire en MEEF à l'ESPE Académie de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la [charte anti-plagiat de l'Université de Nantes](#),
- déclare être pleinement conscient.e que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire / cet écrit réflexif.

Date : 07/05/2018

Signature :



Sommaire.

| | |
|--|----|
| Introduction..... | 5 |
| A) Cadre théorique..... | 6 |
| I- L'oral dans l'enseignement du secondaire..... | 6 |
| 1.1. Évolution de l'intérêt pour l'oral..... | 6 |
| 1.2. L'oral dans les programmes d'enseignement..... | 8 |
| II- Définir l'oral..... | 10 |
| 2.1. Un oral ou des oraux ?..... | 10 |
| 2.2. L'oral du côté de l'apprenant..... | 11 |
| 2.3. L'oral du côté de l'enseignant..... | 12 |
| III- L'exposé et le discours : deux genres de l'oral..... | 14 |
| 3.1. Proposer une progression..... | 14 |
| 3.2. Le choix du modèle didactique de l'exposé..... | 15 |
| 3.3. La nouvelle rhétorique et l'argumentation..... | 16 |
| 3.4. Les dimensions enseignables et transposables de l'exposé..... | 18 |
| 3.5. La tâche complexe pour permettre la construction et l'acquisition de compétences..... | 19 |
| B) Problématique et hypothèses de recherche..... | 20 |
| C) Méthodologie du recueil de données..... | 21 |
| I- Présentation de la méthodologie de recueil de données..... | 21 |
| II- Contexte d'exercice..... | 22 |
| 2.1. L'établissement..... | 22 |
| 2.2. Les élèves..... | 22 |
| III- Démarche pour le recueil de données..... | 23 |
| 3.1. Choix de la portion de pratique à examiner..... | 23 |
| 3.2. Choix du corpus réflexif..... | 23 |
| D) Présentation des données..... | 24 |

| | |
|--|----|
| I- L'étayage..... | 24 |
| II- Le pilotage..... | 25 |
| III- Le tissage..... | 26 |
| E) Analyse des données..... | 26 |
| I- Le dispositif mis en place pour travailler et évaluer l'oral..... | 26 |
| II- Analyse du déroulé de séquence (annexe 3) et de la grille d'évaluation (annexe 4). | 30 |
| 2.1. Le déroulé de séquence (annexe 3). | 30 |
| 2.2. La grille d'évaluation (annexe 4). | 35 |
| III- Les supports proposés aux élèves (annexes 5 a, b et c)..... | 39 |
| IV. Synthèse..... | 43 |
| Conclusion..... | 45 |
| Bibliographie..... | 48 |
| Pages web / Documents sur internet..... | 48 |
| Annexes..... | 50 |

Introduction.

Je souhaitais travailler sur un thème touchant au domaine de la **didactique de l'oral** en classe. En effet, les élèves du secondaire sont amenés à passer des oraux à plusieurs étapes de leur scolarité (fin de 3^{ème}, oral de français en 1^{ère}...), voire même plus tard dans des situations professionnelles (entretiens d'embauche). J'estimais donc qu'il était nécessaire pour eux d'acquérir certaines compétences liées à l'oral et de leurs donner les moyens de les développer. Cette envie de travailler sur un domaine de la didactique de l'oral m'est venue d'une expérience forte vécue durant ma troisième année de licence avec la participation à un **concours d'éloquence**. Cette expérience m'a permis de me rendre véritablement compte de la nécessité de convaincre et de prendre en compte son auditoire durant une prestation orale avec tout ce que cela implique (gestion de la voix, du regard, construction des différentes étapes d'un discours, apprentissages des codes de l'oral, par exemple). Je souhaitais donc m'inspirer de cette expérience comme amorce pour commencer mon travail de recherche. Mon questionnement m'a amené à aborder l'oral davantage comme un « **objet d'apprentissage** » (Sylvie Plane), c'est-à-dire que l'oral devrait être étudié en classe dans des moments spécifiques avec pour objectif le développement de compétences langagières pour l'élève. Pour développer ces compétences, j'ai pris le parti de créer une séquence didactique, inspirée de celle de Dolz et Shcneuwly, qui devait permettre de placer l'élève dans une situation de **prise de parole monogérée** suffisamment longue pour que l'élève tienne la parole et que le professeur, ainsi que les élèves assistant à la prestation, puissent partager des conseils, des observations suite à un retour sur cette prestation orale. Mon rôle était alors d'amener l'élève à conscientiser sa prestation afin de pouvoir réinvestir plus tard ces différents conseils (prise en compte de l'auditoire, posture, etc.).

Durant mon premier stage, mon tuteur m'avait expliqué que les exposés oraux des élèves (par groupes de deux ou trois) étaient souvent « peu intéressants » et très chronophages. Je pensais donc qu'il était intéressant de questionner l'oral en tant qu'objet d'apprentissage afin de permettre à l'élève de s'améliorer dans la pratique de ce dernier, cela passant par l'acquisition de compétences orales particulières. Ayant cette année une classe de seconde à ma charge, je me suis moi-même interrogé sur le genre de l'oral que je souhaitais faire

travailler à mes élèves. J'ai choisi celui du discours oral car je trouvais intéressant de le travailler lors de la séquence sur l'objet d'étude de l'argumentation. Mon questionnement s'inscrivait donc dans la perspective du programme du lycée, dans lequel le thème de l'**argumentation** est un objet d'étude à part entière en seconde et en première. Suite aux premiers mois de ma prise de fonction, j'ai pu remarquer que la pratique de l'oral dans ma classe posait problème. Certains élèves avaient de fortes personnalités et intervenaient à l'oral sans y être autorisés, « écrasant » en quelque sorte la possibilité pour d'autres élèves de parler de manière suffisamment longue. De plus leurs interventions sont décousues et ils ne sont pas attentifs au vocabulaire qu'ils utilisent. J'ai donc estimé qu'au moment de travailler sur l'objet d'étude de l'argumentation il serait intéressant de mener un travail sur l'oral en tant qu'objet d'apprentissage afin que tout le monde puisse expérimenter la prise de parole monogérée et que chacun puisse être écouté par l'ensemble de la classe. Il s'agira donc de mener une réflexion, dans ce mémoire, sur la manière dont j'ai mis en place un dispositif permettant de travailler l'oral comme un véritable objet d'apprentissage avec l'**acquisition progressive**, pour l'élève, des compétences langagières attendues pour proférer un discours, et d'observer si l'**évaluation** de l'oral était suffisamment aisé pour l'enseignant et cohérente avec ce qui avait été travaillé.

A) Cadre théorique.

I- L'oral dans l'enseignement du secondaire

1.1. Évolution de l'intérêt pour l'oral.

La question de l'oral n'est apparue que tardivement, durant les années soixante/soixante-dix, dans les programmes d'enseignements en France. En effet, l'influence de la linguistique structurale relance l'intérêt pour la dimension orale de la langue au point que se produit un « véritable tournant communicatif » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 14). Le français étudié à l'école se partage alors en deux aspects : écrit et oral. Comme le signale le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* (1970) : « il s'agit de rendre l'enfant capable de s'exprimer oralement et par écrit et capable de comprendre ce qui est dit ou écrit » (ibid.). Dès lors, les programmes invitent les professeurs à diversifier les situations où l'expression orale

est mise à contribution par les élèves. Dolz et Schneuwly relèvent néanmoins une bi partition de l'oral au sein des textes officiels avec d'un côté les « situations de libération ou d'expression », où l'élève est autonome dans sa pratique de l'oral, et les « situations de structuration et d'apprentissage » dans lesquelles l'oral est véritablement analysé afin de mieux décortiquer ses fonctions (ibid.).

Suite à cette dichotomie nouvelle entre écrit et oral, les recherches sur l'oral s'intensifient dans les années quatre-vingt, puis l'intérêt pour celui-ci se perd progressivement. Beaucoup de ces recherches portent sur l'évolution du langage chez l'enfant ou sur la dimension sociale du langage, mais peu s'intéressent à l'enseignement de l'oral proprement dit. S'appuyant sur les travaux de R. Lazure, Dolz et Schneuwly distinguent quatre « prototypes d'approches didactique » (ibid). La première, influencée par le behaviourisme, part du principe qu'il faut « automatiser des savoir-faire de base » en écoutant ou en reproduisant, de manière répétée, des modèles morphologiques ou syntaxiques vus en classe. La seconde, qui s'oppose à la précédente, estime qu'il faut d'abord « connaître le fonctionnement de la langue », c'est-à-dire comprendre et maîtriser le code oral, avant de pouvoir pratiquer l'oral en lui-même. La troisième approche, inspirée des études en psychologie de l'enfant menées par J. Piaget, propose d'alterner entre deux types de situations : celles « liées à la vie de la classe », comme les interactions ou les débats, et celles « fictives, proches des jeux de rôle » visant à développer des compétences discursives et pragmatiques dans des situations adaptées. Enfin, la dernière approche estime que « pour apprendre à parler, il faut communiquer et analyser la communication » c'est-à-dire amener l'élève à prendre conscience de la situation de communication dans laquelle il exerce son oral. Il s'agit alors de travailler sur les dimensions discursives de l'oral, comme les effets argumentatifs ou la structure de l'interaction. Dolz et Schneuwly expliquent que ces situations peuvent être celles de l'environnement quotidien de la classe, c'est-à-dire la participation de l'élève ou les discussions, ou bien alors des situations « recrées pour les besoins de l'enseignement comme objets autonomes sur lesquels travailler ». (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 16-17). C'est sur ce dernier type d'approche que se centrera le développement de mon mémoire.

1.2. L'oral dans les programmes d'enseignement.

L'oral fait partie des compétences travaillées à chaque cycle du secondaire et a pour entrée la dénomination suivante : « Comprendre et s'exprimer à l'oral » dans le *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Nous pouvons donc d'emblée faire le parallèle entre cet intitulé et le quatrième type d'approche que je viens d'évoquer précédemment à savoir qu'il faut « faut communiquer et analyser la communication ». Les nouveaux programmes de 2015, pour le cycle 3 et 4, semblent donc s'approprier cette méthode. Les programmes du cycle 3 insistent sur la nécessité de faire pratiquer des activités orales fréquentes et régulières aux élèves. L'oral en classe prend alors des formes très variées comme la participation, la lecture à haute voix, les débats ou les comptes-rendus. Les attendus de fin de cycle 3 permettent alors d'évaluer la compréhension et l'expression orales des apprenants :

- « Écouter un récit et manifester sa compréhension en répondant à des questions sans se reporter au texte. »
- « Dire de mémoire un texte à haute voix. »
- « Réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama ou autre outil numérique ».
- « Interagir de façon constructive avec d'autres élèves dans un groupe pour confronter des réactions ou des points de vue. » (*Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 cycle 3*).

De plus, les programmes nous invitent à consacrer des séances spécifiques à la pratique de l'oral dans lesquelles les élèves doivent « respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite préalablement construits avec eux et explicités par le professeur » (ibid.)

Les programmes du cycle 4 insistent davantage sur des genres codifiés l'oral. Les enseignants doivent amener l'élève à pratiquer ces différents genres de l'oral et à en identifier les caractéristiques. Les attendus de fin de cycle 4 se situent dans la continuité de ceux du cycle 3 mais en les complexifiant tout de même :

- « Comprendre des discours élaborés (récit, exposé magistral, émission documentaire, journal d'information). »
- « Produire une intervention orale continue de cinq à dix minutes (présentation d'une œuvre littéraire ou artistique, exposé des résultats d'une recherche, défense argumentée d'un point de vue). »
- « Interagir dans un débat de manière constructive et en respectant la parole de l'autre. »
- « Lire un texte à haute de voix de manière claire et intelligible ; dire de mémoire un texte littéraire ; s'engager dans un jeu théâtral ». (*Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 cycle 4*).

Par ailleurs, l'usage du numérique est fortement recommandé pour aider l'enseignant à évaluer les prestations orales des apprenants. Ainsi dans les programmes du cycle 3 on trouve par exemple une invitation à pratiquer des « enregistrements audio/vidéo pour analyser et améliorer les prestations » et dans le cycle 4 il est question de « travail sur des enregistrements de prestations personnelles ».

Le *Bulletin officiel spécial n°9 du 30 septembre 2010* pour l'enseignement du français en classe de seconde et en première ne fait guère mention de l'oral qui constitue pourtant une épreuve à la fin de l'année scolaire de première mettant l'accent sur les aspects discursifs de l'oral, puisqu'il faut parler d'une œuvre littéraire. Après une lecture du texte à haute voix, l'élève doit faire une explication de texte durant dix minutes suivie d'un entretien de dix minutes également avec l'examineur. Les programmes invitent l'enseignant à travailler cette épreuve en pratiquant des activités de mise en voix des textes, d'explication de textes, et d'entretiens mais sans en expliquer les objectifs et les dimensions enseignables de l'oral ce qui est la cause du flou qu'éprouve l'enseignant quant à l'évaluation. De plus, que ce soit à l'écrit ou à l'oral, l'argumentation vient croiser ces deux domaines et nécessite d'être travaillée. Pour l'oral, il faudra être attentif à ce que l'élève comprenne les différents aspects métadiscursifs qui parcourent un texte (plan, parties, sous-parties, etc.), ce qui lui sera utile lors d'une prestation orale s'appuyant sur des notes par exemple. Par ailleurs, dans les préparations professionnelles

l'accent est mis sur les capacités interactionnelles des élèves qui doivent être capables de coopérer avec leurs collègues, ou s'adapter à différents types de locuteurs.

II- Définir l'oral

2.1. Un oral ou des oraux ?

Tenter de définir l'oral signifie s'attaquer à ce que Jean-François Halté nomme l' « objet verbal non identifié » (cité dans *Le français aujourd'hui* ; n° 108). Le problème de l'oral, comme nous venons de l'évoquer précédemment, vient de son caractère protéiforme. Pour tenter de définir clairement les différents enjeux de l'oral, la *Note de synthèse [L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques - Aperçu des ressources en langue française]* (1999) d'Élisabeth Nonnon reste la plus éclairante. Elle nous explique tout d'abord que l'oral « correspond à une demande faite à l'école dans le champ social et culturel ». En effet, les élèves ne viennent pas tous des mêmes milieux sociaux et il faut que l'école donne accès à la parole à tous les élèves pour éviter la marginalisation. Cette hétérogénéité croissante dans les classes de collège et de lycée fait que cette population scolaire n'a pas « accès à certains types de discours oraux et rencontrent des obstacles dans une prise de parole acceptable selon les critères scolaires ». C'est donc ici que l'école met l'accent sur la « maîtrise de la langue », indiquée dans les programmes, comme l'instrument permettant à chacun de s'exprimer clairement et de se faire comprendre, ainsi que de construire son savoir. E. Nonnon rappelle les trois composantes de la norme linguistique : « politique (assurer la cohérence culturelle), esthétique-morale (la langue claire, rigoureuse [...]), psychologisante (le langage standard condition d'une meilleure structuration cognitive de l'expérience) ». (Aguttès, cité dans Nonnon, p. 89).

Cependant, ces trois dimensions envisagent davantage l'oral comme un objet théorique. En effet, E. Nonnon souligne que la demande faite à l'école étant celle de la « maîtrise de la langue », voire « maîtrise du discours », il convient de considérer l'oral comme un véritable instrument, ce qui appelle pour elle « une didactique explicite faisant de l'oral un objet d'enseignement ». L'oral, vu au travers du prisme de la didactique, aurait donc pour objectif de développer les compétences linguistiques des apprenants et leur pratique de certains types de discours (savoir

argumenter, réfuter, justifier...). L'important est donc d'envisager l'oral en classe en termes de « progression, de compétences à définir et à évaluer, d'exercices et de supports ». (ibid.).

Au travers des recherches menées en didactique de l'oral dans les années 1990, Lucile Cadet et Anne Pégaz-Paquet, dans la revue *Le français aujourd'hui* (2017 ; 195), font la différence entre trois différentes acceptions de l'oral en classe, qui est perçu comme flou par les enseignants. Il faudrait, pour elles, distinguer : « *production orale* [...] (parler, oral spontané), l'*oralisation* soit l'expression orale d'un texte écrit (lire une histoire) et *oralité* qui concerne une production orale dont l'origine est un texte écrit », l'*oralité* relevant davantage d'une dimension culturelle comme le définit le site internet du Cnrtl.fr : « Qui est diffusé par la parole, que l'on se passe de génération en génération, de bouche en bouche (p. oppos. à ce qui est scriptural, écrit dans un texte). *Tradition, transmission orale* ». Cette terminologie permet à l'enseignant de mieux cibler les diverses acceptions que le mot oral, comme hyperonyme, peut comporter. Les auteures proposent ensuite deux types d'oral d'un point de vue didactique. Il y aurait d'un côté « l'oral pour apprendre », qui consiste à utiliser l'oral comme moyen de communication et comme aide à la construction des savoirs de l'apprenant, c'est-à-dire la participation en classe ou bien les interactions par exemple. Et il y aurait de l'autre côté, un « oral à apprendre » qui serait l'oral comme « objet d'enseignement » tel qu'E. Nonnon le développe dans sa *Note de synthèse*. C'est de cet « oral à apprendre » dont il sera question dans mon mémoire, et de la manière dont on peut le mettre en place en classe.

2.2. L'oral du côté de l'apprenant.

Pour étudier « l'oral à apprendre », c'est à dire comme un véritable objet d'enseignement, il faut définir quelles sont les finalités que le professeur peut attendre de ses élèves. Dolz et Schneuwly en dresse trois dans leur ouvrage *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école* (1998) :

- « maîtriser [...] les outils langagiers constitutifs des principaux genres des textes publics »

- « construire un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier »
- « développer une représentation de l'activité langagière dans des situations complexes comme étant le produit d'un travail, d'une réelle élaboration souvent interactive ».

Dans un chapitre consacré aux « capacités orales des apprenants », les deux auteurs distinguent trois ordres de capacités. Tout d'abord, s'appuyant sur les travaux de J. Bruner, F. François, C. Moro et C. Rodriguez, ils expliquent qu'il y aurait les « capacités d'action » qui s'articulent autour des représentations qu'a l'apprenant de l'environnement physique, de l'interaction communicative ou de ses connaissances du monde. Puis on aurait les « capacités discursives », basées sur les travaux de J-P. Bronckart, qui se rapporteraient au choix d'un genre de texte dans lequel il distingue les « discours interactifs », les « discours théoriques » et les « discours narratifs ». Enfin, Dolz et Schneuwly évoquent les « capacités linguistico-discursives » qui désignent les « matériaux qui entrent dans [...] la composition du texte », c'est-à-dire sa structure interne. Une meilleure connaissance de ces capacités liées à l'oral permettrait à l'enseignant de mieux comprendre ce qu'il peut attendre de ses élèves.

Par ailleurs, l'oral peut paraître insécurisant pour l'élève car il implique de parler et donc d'être écouté, de s'engager physiquement, et c'est là l'une des principales difficultés que pose cette pratique. De plus, l'activité orale peut sembler être une activité intime pratiquée avec des proches, en famille ou avec des amis ; cette pratique relève donc de l'expression de l'identité profonde et l'intrusion dans ce domaine peut être perçue comme menaçante puisqu'elle met en cause l'identité et comporte un risque de mise à nu (Rispaïl, cité dans Dolz & Schneuwly, 1998, p. 18). Cette conception de l'oral par les apprenants peut être constitutive de la difficulté à proposer, et à stabiliser, l'oral comme objet d'enseignement à part entière et il faudra donc que l'enseignant en tienne compte.

2.3. L'oral du côté de l'enseignant.

La difficulté de l'oral à enseigner vient donc de son aspect multiforme comme nous l'avons évoqué précédemment. Avant le tournant communicatif des années

soixante/soixante-dix, la parole est perçue comme l'aboutissement du travail mené principalement à l'écrit, le but étant d'aboutir à une langue parfaitement maîtrisée qui serait la synthèse de l'écrit et de l'oral. Après ce tournant communicatif, la parole est davantage vue comme le moyen d'expression personnel de l'apprenant dans l'environnement quotidien de la classe qui lui sert à construire son savoir ainsi qu'à communiquer. Cependant, l'oral n'étant alors pas encore considéré, ou alors très peu, sous le prisme de la didactique, une idée préconçue s'est répercutée selon laquelle l'oral s'apprendrait « naturellement ».

Dolz et Schneuwly (1998) expliquent qu'il faut attendre les années quatre-vingt-dix pour que des recherches en didactique de l'oral s'intéressent à l'oral comme objet d'enseignement véritablement autonome. Dans la partie « Ce qui rend l'enseignement de l'oral difficile » les deux auteurs tentent de relever différents obstacles intervenant lors de la pratique de l'oral en classe. Ils opposent ainsi l'écrit, qui se pratique le plus souvent seul et silencieusement, et l'oral qui suppose des auditeurs et une production sonore. De plus, l'oral ne possède pas de traces durables, contrairement à l'écrit, ce qui rend parfois l'évaluation aléatoire puisque celle-ci reste peu normée en comparaison à l'écrit. Les conduites langagières de l'apprenant sont souvent prises dans leur globalité par l'enseignant, c'est-à-dire que durant son évaluation il doit prendre en compte différents paramètres (écoute, interactions, hésitations, syntaxe...) et les synthétiser, ce qui rend l'évaluation d'autant plus complexe. On comprend donc la nécessité que peut constituer la mise en place d'une grille d'évaluation avec les élèves, ainsi que l'utilisation d'enregistrements numériques ou audio comme nous invite à le faire les nouveaux programmes parus en 2015 et que j'ai évoqués précédemment.

Il s'agira donc plutôt pour l'enseignant d' « identifier non un « état » de développement, mais le processus dynamique dans lequel il [l'apprenant] est capable de s'engager (cf. la notion vygotkienne de « zone de développement proximal ») ; en l'occurrence, c'est identifier les actions langagières qu'il est apte de réaliser en réponse à une question donnée, et dans une situation didactique spécifique » (Dolz, Pasquier et Bronckart, cités dans Dolz et Schneuwly, 1998, p. 82). C'est en ce sens que Sylvie Plane, dans son intervention *L'oral peut-il s'enseigner ?* où elle poursuit l'idée de Dolz et Schneuwly sur l'oral comme « objet d'apprentissage », dit que celui-ci constitue « des moments spécifiques durant

lesquels on va travailler une compétence » et où le rôle de l'enseignant est lié à « l'étayage » visant à « l'amélioration formelle de la parole ».

III- L'exposé et le discours : deux genres de l'oral.

3.1. Proposer une progression.

Afin de faciliter l'enseignement de l'oral, nous avons vu que l'enseignant devait réfléchir à la progression dans laquelle l'apprenant était capable de s'engager pour pratiquer l'oral. Dolz et Shneuwly (ibid.) proposent trois conditions nécessaires dans leur chapitre « Éléments pour construire une progression dans l'enseignement de l'oral ».

Premièrement, l'apprenant doit pouvoir avoir une « vision d'ensemble » de « l'unité de travail » que lui propose l'enseignant. Cette unité, ce sont les différents genres tels que la lecture à haute voix, l'interview, le débat ou encore l'exposé oral. Au sein de ces genres l'apprenant travaille sur des « objectifs de complexité variable » dont Dolz et Schneuwly établissent quatre niveaux :

- « représentation discursive du contexte social ou contextualisation (capacité d'action) »
- « structuration discursive du texte ou planification (capacité discursives 1) »
- « représentation sur les contenus thématiques à développer (capacités discursives 2) »
- « choix des unités linguistiques ou textualisation (capacités linguistico-discursives) ».

Deuxièmement, les auteurs proposent des « regroupement de genres » afin de faciliter la compréhension des domaines d'apprentissages. Ces regroupements se focalisent sur des capacités : « narrer », « relater », « argumenter », « exposer » et « régler les comportements ». Au vu de l'axe choisi pour ce mémoire, deux regroupements de genres nous intéressent particulièrement. Dans un premier temps les genres qui impliquent d' « exposer », c'est-à-dire les genres qui relèvent de la « transmission et la construction des savoirs », comme l'exposé oral qui nous intéresse ici plus particulièrement, et dont

j'expliciterai le choix par la suite. Puis dans un second temps, nous avons les genres où il faut « argumenter », tel que la plaidoirie ou le débat qui « mobilisent des capacités associées à l'étayage d'opinions, à la formulation d'objections et à la négation de points de vue différents ». Or, comme l'expliquent Dolz et Shneuwly, ces regroupements ne sont pas étanches et c'est pour cela que nous pouvons imaginer que le regroupement qui nous intéresse le plus, à savoir celui d' « exposer », puisse croiser celui d' « argumenter ».

Et enfin, troisièmement, les auteurs proposent ce qu'ils appellent une « approche en spirale », c'est-à-dire qu'un même genre peut être étudié plusieurs fois dans une scolarité et être approfondi au fur et à mesure, ou alors aborder des objectifs semblables en faisant varier les niveaux de complexité durant le cursus. Ainsi, l'enseignant part des capacités initiales des apprenants et construit avec eux les différentes étapes à franchir au cours de leur cursus, rejoignant ainsi la vision de l'oral comme objet d'enseignement vu par E. Nonnon. On comprend donc qu'il faudra se concentrer sur un genre en particulier afin de proposer une approche efficace, d'un point de vue didactique, de l'oral comme objet d'enseignement.

3.2. Le choix du modèle didactique de l'exposé.

Nous l'avons vu, la difficulté principale pour les enseignants est que l'oral est souvent considéré comme un tout homogène ce qui rend difficile le travail consistant à le prendre comme un véritable objet d'enseignement à part entière. Tout d'abord, pour ce travail de recherche, je souhaitais que mes élèves puissent pratiquer la prise parole monogérée. Pour cela je me suis intéressé plus particulièrement à un genre, celui relatif au fait d' « exposer » comme nous l'avons vu précédemment, et qui est l'exposé monologal. En effet, le but serait de mettre les élèves dans une situation d'oral monogéré suffisamment longue pour qu'il puisse tenir la parole en continue. « Faire un exposé » reste une activité traditionnelle et fréquemment pratiquée à tous niveaux et dans différentes matières. Cependant, même s'il est globalement bien ancré au sein de la classe, j'ai pu remarquer durant mon stage d'observation de Master 1 que l'exposé était perçu comme « chronophage » pour l'enseignant et très peu satisfaisant d'un point de vue « qualitatif ». Une hypothèse serait celle que le professeur considère cette pratique de l'exposé comme suffisamment ancrée dans le bagage technique de l'élève pour qu'il puisse se passer d'un véritable travail didactique sur le modèle de l'exposé. Hors nous

pouvons imaginer que faire de l'exposé le cœur d'un travail approfondi, voire d'une séquence didactique comme le proposent Dolz et Schneuwly (1998), permettrait pour l'élève, de l'inclure dans un projet d'apprentissage lui permettant une progression, et pour l'enseignant d'avoir un cadre plus précis des dimensions enseignables constitutives de ce genre qu'est l' « exposé oral ».

L'exposé se définit par son caractère largement monologal (Roulet *et al.*, cités par Dolz et Schneuwly, 1998, p. 142). Dans le cadre de l'école, il permet à un élève de transmettre différents contenus d'une manière structurée par le cadre du genre textuel en lui-même qu'est l'exposé. S'appuyant sur les travaux de Bronckart *et al.* (cités dans Dolz et Schneuwly, *ibid.*), Dolz et Schneuwly expliquent que l'exposé réunit deux actants au travers d'une situation langagière dans laquelle un énonciateur véhicule un contenu référentiel à son destinataire. Cette situation est particulière puisque l'énonciateur prend le rôle d' « expert » sur le thème de l'exposé et s'adresse à son destinataire afin de réduire la « dissymétrie de leurs savoirs respectifs ». Les deux auteurs proposent ainsi la définition suivante concernant l'exposé oral qui serait « un genre textuel public, relativement formel et spécifique, dans lequel un exposant expert s'adresse à un auditoire, d'une manière (explicitement) structurée, pour lui transmettre des informations, lui décrire ou lui expliquer quelque chose » (*ibid.*).

3.3. La nouvelle rhétorique et l'argumentation.

L'exposé peut alors être rapproché du « discours » qui est défini comme tel par le site internet *Larousse.fr* (2017) : « Développement oratoire, sur un sujet déterminé, dit en public, et en particulier lors d'une occasion solennelle, par un orateur ». Ce terme d' « orateur », c'est celui qu'Aristote utilise lorsqu'il développe les différents matériaux nécessaires à la création du discours dont il dit : « qu'il y a trois choses à considérer dans un discours : l'orateur, ce dont il parle, l'auditoire » (Aristote, cité dans Denis Bertrand, 1999, p. 40). C'est sur cette idée que Chaïm Perelman va s'appuyer lorsqu'il publie en 1958 son *Traité de l'argumentation* sous-titré « La nouvelle rhétorique ». Perelman revendique sa filiation avec Aristote mais ne se borne plus seulement à l'action oratoire, incluant les gestes ou la voix, ainsi qu'à la formation du discours et sa portée affective, il élargit son domaine d'étude à toute activité discursive orale ou écrite dans la finalité est de convaincre ou persuader, partant du principe que toute argumentation se développe en fonction

d'un auditoire. En ce sens, Perelman dépasse ainsi la vision d'Aristote, pour qui la rhétorique est la science du discours persuasif, en expliquant que toute argumentation nécessite que l'orateur adapte son discours à son auditoire afin d'en remporter l'adhésion. C'est donc avec Perelman que l'argumentation acquiert un véritable statut autonome, différent de la rhétorique, et qu'elle commence alors à s'inscrire dans les programmes d'enseignement (Mirabail, 1994, p. 19-21).

Si l'exposé peut sembler se rapprocher du discours argumentatif, il faut néanmoins rester prudent sur les termes que l'on emploie. En effet, Denis Bertrand dans son livre *Parler pour convaincre* (1999) fait la différence entre « démontrer » et « argumenter », et au sein de l'argumentation il distingue « convaincre » et « persuader ». « Démontrer » consisterait à développer un raisonnement, à partir d'une affirmation initiale admise comme vraie, dans le but de fournir une vérité possiblement admise par tous. Mais là où la démonstration impose une vérité impersonnelle, vérifiable par des preuves, le fait d'« argumenter » implique des opinions, des jugements de valeurs. En effet les arguments ne sont pas vrais ou faux, ils servent à renforcer ou diminuer une thèse proposée. Par ailleurs, pour emporter l'adhésion de l'auditoire, l'argumentation repose sur deux méthodes. « Convaincre » a pour objectif l'adhésion réfléchie d'un auditoire plus général, qui une fois « convaincu », fait siennes les valeurs de l'orateur. Tandis que « persuader » relève d'une adhésion spontanée d'un destinataire en particulier en tentant de le manipuler, par la peur, la flatterie, ou toutes sortes de sentiments (Bertrand, 1999, p. 15-16).

Ainsi en transposant le postulat de Denis Bertrand au contexte de l'école, nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle il y aurait deux formes d'exposé. Il y aurait tout d'abord un premier type d'exposé pour lequel il s'agirait davantage de « démontrer », ce qui reviendrait donc à une transmission pure et un simple d'un savoir d'un élève pour un auditoire qui serait la classe. Et il y aurait un deuxième type d'exposé, qui se rapprocherait plutôt du discours oral, pour lequel l'élève doit choisir, pour transmettre son message, entre « convaincre » ou « persuader » son auditoire. J'expliquerai par la suite pourquoi c'est ce deuxième type d'exposé, plus proche du discours oral, que j'ai choisi de travailler au sein d'une séquence didactique sur l'oral.

3.4. Les dimensions enseignables et transposables de l'exposé.

J'ai donc fait le choix de travailler sur le discours oral. Cependant, ne trouvant pas de pistes didactiques pour faire travailler ce genre spécifique à mes élèves, je me suis tourné vers le travail de Dolz et Schneuwly à propos du genre de l'exposé. Comme j'ai pu l'expliquer plus haut, la frontière entre ces deux genres, l'exposé et le discours, semble être poreuse, ce qui signifie que le modèle didactique de l'exposé développé par ces deux auteurs pouvait me fournir des pistes de réflexions transposables à mon contexte d'exercice. Dolz et Schneuwly consacrent une partie de leur ouvrage (1998) à « L'exposé oral » et notamment aux « dimensions enseignables » de ce dernier ce qui est particulièrement éclairant pour nous aider à baliser les différents aspects d'un travail sur l'exposé. On retiendra ainsi quatre grands axes à travailler qui sont : la « prise en compte la situation d'énonciation », l'« organisation interne de l'exposé », les « caractéristiques linguistiques » propres au genre textuel de l'exposé, et enfin ce qui relève de l'« oralisation ». À partir de ces grands axes, Dolz et Schneuwly définissent des objectifs généraux pour un travail didactique sur l'exposé en classe :

- « prise de conscience de la situation de communication d'un exposé, de sa dimension communicative qui tient compte du but, du destinataire, etc. ; »
- « exploitation des sources d'information, utilisation des documents (tels que graphiques, transparents, enregistrements) ; »
- « structuration d'un exposé, hiérarchisation des idées et élaboration d'un plan suivant des stratégies discursives ; »
- « développement des capacités d'exemplification, d'illustration et d'explicitation ; »
- « anticipation des difficultés de compréhension et usage de reformulation (sous forme de paraphrase ou de définition) ; »
- « développement de la compétence métadiscursive et, en particulier, des capacités d'explicitation de la structuration de l'exposé (sollicitée, par exemple, au moment de la présentation du plan, de la conclusion), de marquer les

changements de niveaux (texte/paratexte par exemple) et d'étapes dans le discours ; »

- « prise de conscience de l'importance de la voix, du regard, de l'attitude corporelle ; »
- « préparation et oralisation de notes. » (Dolz et Schneuwly, 1998, p. 148).

Si l'on s'attarde sur ces dimensions enseignables de l'exposé, nous pouvons remarquer qu'elles sont transposables au genre du discours que nous avons pu définir grâce aux ouvrages de Chaïm Perelman et de Denis Bertand.

3.5. La tâche complexe pour permettre la construction et l'acquisition de compétences.

L'objectif de la séquence didactique que propose Dolz et Schneuwly (1998) est de permettre à l'élève de construire des compétences grâce à des ateliers en vue d'une production finale. Nous rejoignons ainsi le concept de tâche complexe. Nous trouvons une définition de cette tâche complexe sur le site internet Eduscol.fr avec le document *Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe* (2010) : « La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). Elle fait donc partie intégrante de la notion de compétence. La définition retenue dans le texte du socle : « chaque grande compétence du socle est conçue comme une combinaison de :

- connaissances fondamentales pour notre temps,
- de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées
- d'attitudes indispensables tout au long de la vie » (ibid.).

L'objectif de la tâche complexe est de proposer à l'élève une situation qui pourrait se rapprocher d'une situation ou d'une pratique sociale à laquelle il pourrait être possiblement confronté, dans sa vie actuelle ou future, en partant du principe que la vie courante est constituée de situations complexes à résoudre : « On motive par une entrée dans une situation nouvelle, inédite, scénarisée de manière à être le plus proche de ce à quoi peut être confronté un individu dans sa vie de tous les

jours pour inciter l'élève à utiliser des connaissances, capacités et attitudes déjà « mises en place » mais aussi pour en acquérir de nouvelles » (ibid.). La tâche complexe permettrait donc à l'élève d'utiliser des compétences déjà présentes et d'en construire des nouvelles dans le but de réaliser cette tâche complexe. Le document d'Eduscol nous propose ainsi trois éléments à fournir aux élèves afin de leur proposer une situation concrète :

- « une consigne globale et précise: ce qu'ils doivent faire et ce qu'ils doivent produire sans indiquer comment s'y prendre.
- des ressources externes (internet, documents « papier », observations microscopiques , terrain...)
- des aides pour ceux qui n'y parviennent pas (aides méthodologiques, cognitives, procédurales) » (ibid.).

B) Problématique et hypothèses de recherche.

Il ressort donc de mes lectures pour ce cadrage théorique que :

- L'oral est un objet qui demeure complexe à analyser de par son aspect protéiforme et également du fait de la difficulté à conserver des traces de celui-ci.
- L'oral est un objet impliquant l'individu personnellement à différents stades de sa personne (voix, corps, gestes, etc.).
- Travailler un genre précis de l'oral permettrait à l'élève d'acquérir des compétences plus spécifiques (orales ou argumentatives).
- Les frontières entre certains genres de l'oral sont poreuses, comme par exemple le genre de l'exposé et celui du discours.

Par ailleurs en m'appuyant sur les travaux de Dolz et Schneuwly j'ai compris que la séquence didactique permettrait à l'élève de s'impliquer dans une tâche complexe et d'avoir une meilleure compréhension de ce qui est attendu de lui. Je pense donc qu'il est intéressant pour l'enseignant de questionner l'oral en tant qu'objet d'apprentissage afin de permettre à l'élève de s'améliorer dans la

pratique de ce dernier, cela passant par l'acquisition de compétences orales particulières.

Je me propose donc d'élaborer une séquence didactique sur un genre précis de l'oral, à savoir le discours oral, afin d'observer si cette pratique permet de faire travailler l'oral comme un véritable objet d'apprentissage.

Des suites de mes lectures didactiques et par la découverte de mon contexte d'exercice, il me semble en effet que je peux formuler l'hypothèse selon laquelle l'élaboration d'une séquence didactique sur un genre précis de l'oral, à savoir le discours oral, permettrait à l'enseignant de faire étudier l'oral comme un véritable objet d'apprentissage tout au long d'une séquence, tout en construisant des compétences orales, voire même argumentatives, pour les élèves en vue de l'accomplissement de cette tâche complexe. Ces compétences seraient validées ou invalidées lors d'une évaluation sommative en fin de séquence et qui porterait sur la production de la tâche finale, à savoir ici la prononciation d'un discours que les élèves auraient rédigé eux-mêmes.

C) Méthodologie du recueil de données.

I- Présentation de la méthodologie de recueil de données.

Pour la méthodologie de recueil de données, j'ai choisi celle de l'« analyse réflexive de sa pratique professionnelle » définie par Pierre Paillé dans son article *La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires* (2007). Cette méthode a pour objectif de permettre à l'enseignant, déjà en activité, de suspendre et d'examiner son enseignement, « lequel est encore brulant du feu de l'action interactive continue ». Cette pratique, qui se rapproche de l'essai, invite à l'analyse systématique et critique d'une portion d'expérience professionnelle prise à la fois comme objet d'étude et comme déclencheur d'une autoanalyse. P. Paillé met en garde néanmoins sur les risques de cette pratique : la difficulté de l'objectivation et le risque de l'autobiographie complaisante (Paillé ; p143). La démarche proposée pour ce devis se divise en plusieurs étapes :

1. Choisir une portion de pratique à examiner.
2. Réunir un corpus sur lequel s'appuiera l'analyse.
3. Constituer le corpus et choisir une manière pour le présenter.
4. Analyser le corpus pour confirmer ou infirmer les hypothèses de recherche.
5. Mener une réflexion de nature pédagogique, didactique ou professionnelle à partir de thèmes dégagés.
6. Expliciter les causes et les conséquences des choix qui ont été opérés et proposer des projets de modification de la pratique. (ibid.)

II- Contexte d'exercice.

2.1. L'établissement.

À la rentrée 2017, j'ai été affecté au lycée Chevrollier à Angers, situé dans le quartier de la Roseraie. J'avais déjà effectué mon stage en Master 1 au sein de cet établissement et j'ai conservé le même tuteur que l'année dernière. Comme j'ai pu l'évoquer lors de mon introduction, lors de ce premier stage, mon tuteur m'avait expliqué que les exposés oraux des élèves, par groupes de deux ou trois, étaient souvent « peu intéressants » et très chronophages. Je m'étais alors questionné sur les attendus de cette pratique de l'exposé. L'exposé me semblait alors un moyen d'évaluer des compétences orales de l'apprenant mentionnées dans les programmes, bien que certaines compétences soient parfois peu travaillées en classe (le non-verbal, la capacité à argumenter à l'oral, etc.).

2.2. Les élèves.

Une classe de première S et une classe de seconde m'ont été attribuées. J'ai décidé de concevoir une séquence didactique pour ma classe de seconde générale avec trente-cinq élèves. Cette classe est composée de 18 filles et de 17 garçons. La classe est parfois divisée en deux demi-groupes, l'un composé de la section sport-études et l'autre composé des élèves au parcours ordinaire. J'ai envisagé de travailler sur l'oral, et notamment sur le discours, car l'objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation : XVIIème au XVIIIème siècle » invitait à étudier l'argumentation directe, et parce que j'avais remarqué que dans ma classe certains élèves étaient très à l'aise à l'oral et avaient parfois tendance à monopoliser la parole ne laissant ainsi que peu de place aux autres élèves pour s'exprimer. Je souhaitais donc donner, au travers de cette séquence sur l'argumentation, la

possibilité à chacun de prendre la parole et de mieux appréhender cette prise de parole devant la classe.

III- Démarche pour le recueil de données.

3.1. Choix de la portion de pratique à examiner.

Suite à mes lectures, en matière de didactique et des programmes, j'ai donc fait le choix de mettre en place une séquence didactique avec pour tâche complexe la réalisation et la prononciation d'un discours en prenant pour modèle celui de la structure type de la séquence didactique dont Dolz et Schneuwly proposent le schéma (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 93-94) (voir annexe 1). Ce schéma propose l'organisation d'une séquence en plusieurs étapes que je détaillerai par la suite. Selon la méthode d' « analyse réflexive de sa pratique professionnelle » définie par Paillet, il faut tout d'abord choisir « la portion de pratique à examiner ». J'ai donc choisi d'orienter l'analyse davantage sur la focale enseignant et sur ma propre pratique en classe. Il s'agira donc pour moi de questionner, durant l'analyse du recueil de données, la transposition que j'ai faite de la séquence didactique théorisée par Dolz et Shneuwly, d'en montrer les intérêts et de témoigner aussi des obstacles que j'ai pu rencontrer durant sa mise en place.

3.2. Choix du corpus réflexif.

Pour constituer mon corpus réflexif je me suis appuyé sur la définition qu'en donne Paillé : « un corpus est constitué de toute trace matérielle d'une activité à partir de laquelle il est possible d'inférer un comportement, une pensée, un sentiment etc. » (Paillé ; p143). Ayant fait le choix d'analyser la focale enseignant au travers de ma propre pratique, il fallait donc que je choisisse des documents témoignant de ma propre réflexion pour mettre en en place ma séquence didactique sur l'oral.

Les documents que j'analyserai sont dits « naturels » par Paillé car il s'agit surtout de documents qu'il range dans la catégorie des « notes hebdomadaires de planification, d'agenda de travail » (ibid.). L'analyse portant sur des éléments déjà existants, il s'agira donc d'une analyse rétrospective de ma pratique. Tout d'abord, afin de mettre en place cette séquence didactique, j'ai dû imaginer un dispositif (voir annexe 2) permettant à tous les élèves de préparer et de proférer leurs discours.

J'analyserai donc ce dispositif afin de juger de sa pertinence. Ensuite, j'étudierai le déroulé de la séquence (voir annexe 3) que j'ai menée avec mes élèves. Il s'agira donc d'observer la présence de l'oral dans cette séquence et de la comparer avec le modèle de la séquence didactique développée par Dolz et Schneuwly. Cette comparaison devrait permettre de témoigner de ma tentative d'appropriation de la séquence didactique de ces deux didacticiens et de sa transposition au sein mon contexte d'exercice. Il me faudra également étudier la grille d'évaluation (voir annexe 4) que j'ai proposée aux élèves afin de voir si ce que j'évaluais correspondait à ce que les élèves avaient travaillé pendant la séquence et si cette grille d'évaluation était satisfaisante pour moi également. Enfin, je mènerai une réflexion sur les supports vidéo (voir annexe 5) que j'ai proposés aux élèves afin qu'ils puissent visionner différents discours et avoir une meilleure idée de ce qui pouvait être travaillé dans un discours.

D)Présentation des données.

Afin de présenter mes données de manière explicite et concise, je proposerai de parcourir mon recueil de données à l'aide du modèle du « multi-agenda des préoccupations enchâssées » que D. Bucheton et Y. Soulé développent dans leur article *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* paru en 2009. Ces « préoccupations » sont celles auxquelles tout enseignant est confronté et elles permettront de lire plus facilement le recueil de données qui suit. Les deux auteurs proposent quatre « préoccupations » principales à savoir « l'étayage », le « pilotage », le « tissage » et « l'atmosphère ». Nous utiliserons les trois premières afin de constituer trois entrées nous permettant de présenter le recueil de données. Nous excluons volontairement la préoccupation de « l'atmosphère » car elle n'est pas réellement analysable étant donné que mes données sont exclusivement tournées vers les documents de travail que j'ai créés.

I- L'étayage.

Le premier élément que nous emprunterons au « multi-agenda des préoccupations enchâssées » de Bucheton et Soulé est celui de l' « étayage » et qu'ils définissent ainsi « repris à Bruner, ce concept d'étayage [désigne] toutes les formes d'aide que le maître s'efforce d'apporter aux élèves pour les aider à faire, à

penser, à comprendre, à apprendre et à se développer sur tous les plans. [...] Les gestes d'étayage offrent une grande diversité de réalisation [...] Leur examen attentif et comparé, dans différentes situations d'enseignement montre qu'ils sont le lieu même où s'articule ce qu'on pourrait appeler le didactique et le pédagogique. Ils sont toujours didactiques au sens où ils visent un but didactique spécifique, ils sont pédagogiques au sens où ils sont l'instrument pour y parvenir » (1998 ; p. 36). En ce sens, les données que nous étudierons seront les deux schémas (voir annexe 2) que j'avais créés pour illustrer le dispositif que je souhaitais mettre en place afin que tous les élèves puissent rédiger leurs discours et le prononcer à l'oral. Ces deux schémas nous permettront donc de voir comment s'est manifestée chez moi cette tentative d'articulation entre l'aspect didactique et pédagogique pour que ce dispositif soit satisfaisant et réponde aux objectifs qui étaient les miens.

II- Le pilotage.

Le « pilotage » est défini de la manière suivante par les deux auteurs : « sa visée centrale est d'organiser la cohérence et la cohésion de la séance, [...] de passer d'un début où on se contente de cadrer la visée de savoir parfois de problématiser, parfois d'organiser la dévolution du savoir à travailler jusqu'à une clôture où l'objet de savoir sera plus ou moins conceptualisé, nommé institutionnalisé [...]. Ce parcours nécessite d'organiser les tâches, les instruments de travail, la disposition spatiale les déplacements autorisés ou non » (2009 ; p. 34). On observe, parmi mes données, des éléments témoignant de cet effort de « pilotage ». J'ai donc conservé la trace du déroulé de séquence que j'ai mise en place pour les élèves (voir annexe 3) et qui permettra donc d'observer la progression de ma séquence et de voir quelles ont été les différentes tâches demandées aux élèves afin d'arriver à la tâche finale. J'analyserai donc ce déroulé en le comparant également avec la séquence didactique développée par Dolz et Schneuwly (voir annexe 1). Cette comparaison devrait permettre de témoigner de la tentative d'appropriation de la séquence didactique de ces deux didacticiens et de sa transposition au sein mon contexte d'exercice. J'observerai également dans un second temps la grille d'évaluation (voir annexe 4), créée avec l'aide des élèves et que j'ai utilisée en fin de séquence pour les évaluer. Il s'agira donc de voir, en étant fidèles à cette notion de pilotage, si cette grille d'évaluation est cohérente avec

les objectifs qui étaient fixés en amont de la séance et si ce qui était évalué était conforme à ce qui avait été travaillé durant la séquence.

III- Le tissage.

Bucheton et Soulé expliquent que le « tissage » sert à : « mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. [...] Tisser c'est d'abord raviver les empreintes que l'expérience a laissées » (2009 ; p. 35). Le tissage implique donc de faire en sorte que l'élève mette un sens sur ce qu'il pratique en classe et cela nécessite parfois de faire appel aux expériences qu'il a pu à l'école ou bien également à l'extérieur, dans sa vie personnelle. Ce tissage est présent au sein de la séquence didactique que j'ai mise en place et nous analyserons ainsi les supports qui ont été proposés aux élèves (voir annexe 5) afin qu'ils puissent mettre un sens sur ce discours qu'ils avaient à prononcer à la fin de la séquence. Nous verrons ainsi que les élèves ont pu visionner plusieurs extraits de proférations de discours au cours de la séquence avec la bande annonce du documentaire *A voix haute* (2017), les discours de Brutus et de Marc-Antoine dans le film *Jules César* (1953) et enfin le discours de R. Badinter face à l'Assemblée en faveur de l'abolition de la peine de mort le 17 septembre 1981.

E)Analyse des données.

I- Le dispositif mis en place pour travailler et évaluer l'oral.

Je vais donc tout d'abord analyser le dispositif que j'ai mis en place afin que les élèves puissent chercher les informations pour leurs discours, le rédiger et le prononcer. Les objectifs de la séquence étaient les suivants :

- Comprendre des discours oraux élaborés.
- Produire une intervention orale continue de cinq à dix minutes (discours : plaidoirie / réquisitoire).
- Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours.

- Connaître un mouvement littéraire : Les Lumières.

Afin que les élèves puissent tous parvenir à proférer leurs discours, certains obstacles sont apparus :

- Une classe nombreuse : 35 élèves.
- Le temps de passage de chaque élève : environ trois heures pour faire passer tous les élèves si chaque élève passe cinq minutes.
- L'oral est insécurisant pour les élèves comme nous avons pu le voir précédemment notamment à cause de l'exposition de soi devant les autres
- Pour l'enseignant la difficulté pour noter les élèves. Quels critères conserver ?
- Inclure dans le dispositif les élèves qui ne sont pas en train de passer à l'oral.

Il a donc fallu imaginer un dispositif capable de pallier ces différents obstacles.

Dispositif n°1 (voir annexe 2 a) :

Ce dispositif est le premier que j'ai imaginé, ce n'est pas celui qui a été conservé. Le but de ce dispositif était de faire travailler l'élaboration du discours et de noter la profération de celui-ci sur les temps où j'avais la classe en demi-groupe. Les élèves devaient rédiger un discours à quatre autour d'un thème (droits des femmes, droit des enfants, etc.). Au moment de l'évaluation finale le groupe est éclaté puis recomposé puisque chaque membre d'un groupe rejoint des membres ayant travaillé un autre discours (passage d'un groupe AAAA pour la conception du discours, à un groupe ABCD pour la profération du discours). Ce dispositif permettait de pallier certains problèmes. Pour ce qui concerne le grand nombre d'élèves dans la classe, les élèves travaillent par groupe de quatre pour rédiger le discours, ce qui permet aux élèves les plus en difficulté de se faire aider, et lors de la phase de profération chaque élève se retrouve alors seul en charge du discours qu'il a rédigé avec ses camarades. Chaque élève prononce alors son discours à ses camarades chargés de le co-évaluer grâce à une grille d'évaluation.

Cependant, ce dispositif a été écarté car il restait quelques difficultés assez gênantes. En effet, avec ce dispositif l'enseignant doit se contenter de la co-évaluation des élèves pour évaluer l'ensemble de la classe car il ne peut pas écouter tous les discours qui sont en train d'être proférés ou alors il doit filmer chaque prestation avec des caméras sur trépieds ce qui nécessite un certain outillage. De plus, d'un point de vue sonore ce dispositif n'aurait pas été satisfaisant car le volume sonore aurait été trop conséquent et les élèves auraient tous parlé en même temps ce qui les aurait gênés.

Dispositif n°2 (voir annexe 2 b)

Ce dispositif est celui qui a été retenu. Pour ce dispositif j'ai décidé de conserver l'idée de base qui était celle de travailler l'élaboration du discours et de le faire proférer sur les temps de demi-groupe afin de réduire l'anxiété des élèves et être plus facilement disponible pour les aider. Les élèves sont toujours chargés de rédiger un discours à quatre mais cette fois les membres d'un même groupe découpent ce discours en quatre parties, qui correspondent aux parties classiques du discours ayant été abordées en classe (exorde, narration, confirmation/réfutation, péroraison). Lors de la phase de production finale, qui est celle de la profération du discours, chaque membre du groupe est en charge de la profération de la partie qui lui est attribuée. Pendant que les élèves passent, j'évalue chaque membre du groupe à l'aide d'une grille d'évaluation (voir annexe 4), que j'analyserai par la suite. Un autre groupe d'élèves est également chargé de co-évaluer les élèves qui sont en train de prononcer le discours. Si l'on observe mon schéma, on voit qu'un élève observateur (X) note un camarade en train de proférer une partie du discours (O). Un élève est également chargé de gérer la caméra pour filmer la prestation de ses camarades.

Ce dispositif possède donc plus d'avantages que celui qui précède. En effet, tous les élèves du demi-groupe ont le temps de proférer une partie du discours et cela dans le temps imparti qui est de cinquante minutes. De plus, les élèves qui ne passaient pas à l'oral étaient soit en position d'écoute simple, soit en position d'écoute afin de co-évaluer, ce qui avait un effet positif sur l'attention des élèves car davantage d'élèves étaient mobilisés. Tout à tour les élèves ont pu incarner les différents rôles : orateurs, co-évaluateurs, auditoire, et même caméraman pour

certains. J'ai pu remarquer que ce dispositif avait également un intérêt du point de vue du climat de classe. Pendant la prestation de certains camarades, et à la fin de celle-ci, les élèves s'applaudissaient et se félicitaient. On sentait qu'ils étaient fiers d'être écoutés par leurs camarades, ce dispositif permettant en effet à chaque élève de prendre la parole seul pendant un certain laps de temps et en étant écouté par l'ensemble de la classe. Par ailleurs, de mon côté, l'évaluation était plus gérable que pour le modèle que j'avais imaginé en premier lieu. En effet, il me suffit de prendre un stylo quatre couleurs et une grille d'évaluation par groupe. J'attribue ensuite une couleur à chaque membre et je coche les cases correspondantes au niveau de l'élève ce qui permet une évaluation assez rapide et immédiate. Le support vidéo est important également, car comme nous l'avons évoqué précédemment lors du cadrage théorique, on ne peut pas conserver de traces de l'oral sans un enregistrement. Cet enregistrement permet d'avoir un véritable recul par la suite sur la prestation des élèves. C'est pour cela que j'ai pu filmer les élèves m'y autorisant.

Néanmoins, je peux formuler quelques limites concernant ce dispositif. Tout d'abord, je souhaitais faire prononcer ce discours dans une salle possédant une estrade afin de donner encore plus de sens à l'activité et la rapprocher du discours oral tel que les élèves avaient pu le voir, à la télévision ou dans les supports que je leur ai proposés. Malheureusement je n'ai pu avoir l'amphithéâtre du lycée que pour une partie de la classe. Ensuite, concernant les enregistrements vidéo, je regrette de ne pas avoir réinvesti les prestations des élèves à la fin de la séquence afin que ces derniers puissent se rendre compte du rendu final et mener un vrai retour critique sur leurs prestations, comme cela était mentionné dans le cadre théorique du mémoire. Je pense néanmoins leur proposer un montage vidéo dans lequel j'aurais inclus toutes les prestations que j'ai pu filmer afin de valoriser leur implication.

Si l'on se réfère à la notion d'étayage, nous pouvons dire que le dispositif utilisé pour permettre aux élèves de préparer et de proférer le discours semble plutôt satisfaisant puisqu'il a permis de palier aux difficultés principales : nombre d'élèves, durée, facilité d'évaluation, etc. Les élèves et moi-même avons apprécié la disponibilité que me permettait le travail en atelier sur les temps de demi-groupe

afin de venir en aide à chacun. Une piste d'amélioration consisterait à trouver une manière de faire mener un retour réflexif aux élèves sur leurs prestations.

II- Analyse du déroulé de séquence (annexe 3) et de la grille d'évaluation (annexe 4).

2.1. Le déroulé de séquence (annexe 3).

Je vais maintenant analyser le déroulé de séquence que j'ai mis en place pour ma classe de seconde. Comme je l'ai évoqué plus haut, pour bâtir cette séquence je me suis inspiré du modèle de la séquence didactique sur l'oral proposé par Dolz et Schneuwly (annexe 1). Les deux auteurs définissent la séquence didactique comme « un ensemble de périodes scolaires organisées de manière systématique autour d'une activité langagière (exposé, débat public, lecture à d'autres, performance théâtrale) dans le cadre d'un projet de classe » (Dolz & Schneuwly, 1998, p. 93-94) et proposent un schéma résumant l'organisation possible d'une séquence. Pour eux, le point de départ de la séquence doit être la parole des élèves. La *mise en situation* permet d'introduire les élèves dans la séquence et elle permet d'emblée aux élèves de se confronter aux problèmes que pose le genre ou l'activité qu'ils vont devoir travailler. Cette mise en situation est censée donner une orientation par la suite à la *production initiale*. Cette première étape permet au professeur, et aux élèves, de mesurer les difficultés faisant obstacle à la production. Des remédiations sont ensuite proposées par le professeur dans des *ateliers* dits de « structuration » qui permettent de traiter les problèmes apparus dans la *production initiale* en donnant aux élèves les outils nécessaires pour les surmonter. L'activité langagière globale est alors décomposée afin d'aborder séparément certaines de ses composantes. La séquence finit par déboucher sur une *production finale* qui doit être le résultat de l'intégration des savoirs construits et exercés. Cette production est la réalisation de l'activité langagière dans sa totalité qui peut donner lieu à une évaluation sommative (ibid.). Nous allons donc observer comment j'ai tenté de bâtir ma séquence en essayant de reprendre ces différentes étapes tout en les transposant à mon contexte d'exercice.

Tout d'abord, pour la phase de *mise en situation*, qui se situe lors de ma séance 1, j'ai voulu introduire notre séquence sur l'argumentation en expliquant

d'emblée aux élèves qu'ils allaient travailler sur le genre oral du discours. Afin qu'ils arrivent à imaginer ce à quoi pouvait ressembler ce discours, je leur ai passé la bande annonce du documentaire *A voix haute* (annexe 5 a) qui suit plusieurs étudiants de la Seine Saint-Denis participant au concours d'éloquence « Eloquentia ». Nous pouvons d'hors et déjà dire, sans trop empiéter sur l'analyse des supports vidéos, que la présence de cette bande annonce témoigne d'une tentative de ma part pour aider les élèves à visualiser et conscientiser les difficultés que peuvent comporter le genre du discours oral. Nous analyserons plus précisément l'intérêt de cette bande annonce dans la partie suivante.

Ensuite pour la phase de **production initiale**, lors de ma séance 2, j'ai demandé à mes élèves, à partir du film *Jules César* de Joseph L. Mankiewicz (1953) (annexe 5 b), d'écrire un réquisitoire en faveur de / ou un réquisitoire contre Brutus suite au visionnage des discours de Marc-Antoine et de Brutus après l'assassinat de César. Nous avons dans un premier temps mené une étude comparative des deux discours au niveau du vocabulaire utilisé par les deux orateurs, de leurs gestes et de leurs émotions, puis les élèves sont arrivés à une conclusion : dans un premier temps Brutus utilise des arguments logiques pour justifier son acte et emporte la foule, puis lorsque Marc-Antoine intervient il fait davantage appel aux émotions de la foule en essayant de provoquer chez eux un sentiment de tristesse afin d'attirer la faveur des romains. Ces remarques nous ont permis d'aborder de manière efficace la distinction entre deux types de stratégies argumentatives « convaincre » et « persuader ». Suite à cela, j'ai donné aux élèves la définition du réquisitoire et du plaidoyer à l'aide d'une diapositive, puis je leur ai donc demandé d'écrire un réquisitoire en faveur de / ou un réquisitoire contre Brutus en leur précisant que certains élèves devraient prononcer leur texte à l'oral. Le but était alors de les confronter aux difficultés de l'écriture du discours qui est particulière car elle vise à être oralisée et cherche à agir sur l'auditoire. Tous les élèves se sont mis au travail, la plupart ayant choisi d'écrire un réquisitoire contre Brutus. Au moment de passer à l'oral très peu d'élèves se sont proposés. Deux élèves, tous deux d'un bon niveau, ont accepté de prononcer leurs réquisitoires devant leurs camarades. Leurs prestations étaient globalement positives. J'ai demandé à chaque fois aux élèves quelles remarques intéressantes ils pouvaient formuler sur la prestation de leurs camarades. La classe a ainsi pu remarquer que ces deux élèves avaient fait l'effort

de réemployer des tournures syntaxiques et des procédés stylistiques abordés lors de l'analyse des discours ce qui rendait leurs argumentations efficaces car elles maintenaient l'attention. Cependant ils ont pu également noter quelques éléments qui devaient être retravaillés : les élèves ont tendance à trop lire leur feuille et ne pas regarder la classe, ils n'utilisent pas leur corps et les gestes, et enfin leurs voix restent souvent sur le même ton et sur le même débit. J'ai également tiré au sort pour qu'un autre élève passe à l'oral, mais cet élève a refusé de passer. Je lui ai demandé pourquoi et il m'a expliqué qu'il ne se sentait pas capable de passer devant l'ensemble de la classe. J'ai donc saisi cette occasion pour expliquer aux élèves que ce n'était pas grave s'ils n'étaient pas passés à l'oral ce jour-là et que ces passages servaient simplement à leur permettre de se rendre compte des difficultés qu'ils allaient pouvoir rencontrer pour pratiquer l'oral. C'était également une opportunité pour rassurer les élèves qui ne se sentaient pas capables de passer à l'oral pour l'instant en leur expliquant qu'au fil de la séquence un dispositif (voir annexe 2 b) serait mis en place afin qu'ils prononcent leur discours en groupe réduit et que nous travaillerons ensemble pour décomplexer cette prise de parole à l'oral. Cette phase de *production initiale* était donc très intéressante car elle a permis deux choses : la confrontation pour certains élèves avec une profération du discours oral proche de celle attendue en fin de séquence et la formulation, pour l'ensemble de la classe, des difficultés que l'on peut rencontrer pour prononcer un discours. Il est important que cette phase d'évaluation diagnostique soit un moment de valorisation pour les élèves afin de ne pas créer chez eux une appréhension supplémentaire quant au passage à l'oral. C'est pour cela que la classe était invitée à applaudir à la fin de chaque prestation et à souligner d'abord les éléments positifs. Les élèves ayant eu un mauvais comportement ou se moquant des leurs camarades étaient réprimandés. Pour moi, cette *production initiale* était également intéressante car elle m'a permis de savoir ce que je devais travailler avec mes élèves dans les *ateliers* (organisation du discours, travail sur la voix et sur le corps, etc...) comme avait pu l'évoquer Dolz et Schneuwly (1998)

La troisième étape était celle de la mise en place des *ateliers*. Ces ateliers devaient donc permettre de pallier les difficultés des élèves en leur permettant de construire leurs discours au fur et à mesure et en travaillant sur des activités orales. Ces ateliers avaient lieu majoritairement sur des temps où j'avais les élèves en

demi-groupe. Si l'on observe mon déroulé de séquence, les *ateliers* interviennent aux séances 5, 6 et 7. Les séances 5 et 7 se déroulaient en demi-groupe tandis que la séance 6 avait lieu en classe entière au C.D.I. Ces séances avaient pour but de se centrer sur les différentes étapes pour faire un discours « inventio », « dispositio », « elocutio », « actio », ces étapes ayant été explicitées avec les élèves. Étant donné que j'ai fait le choix de faire écrire un discours aux élèves, cela impliquait donc d'avoir des séances où les élèves devaient chercher des informations pour leurs discours à partir de documents et de sites internet qui leur étaient donnés (séance 5). Les élèves ont poursuivi cette phase de recherche puis sont passés à l'écriture (séance 6) à des rythmes différents. Il aura donc fallu en tout quatre heures pour que les élèves cherchent les informations nécessaires à leurs discours et qu'il l'écrivent en se répartissant les différentes parties du discours (exorde, narration, confirmation/réfutation, péroraison). Nous pouvons donc d'emblée formuler la remarque que les élèves ont passé plus de temps à rédiger leur discours, et donc à pratiquer une activité d'écriture, plutôt qu'à pratiquer réellement l'oral qui n'intervient qu'à la fin de la séance 2 et à lors de l'*atelier* de la séance 8. Proportionnellement l'écrit prend donc le plus de place dans la séquence lors des *ateliers* avec une moyenne de 2h30 (séance 6) et la lecture pour chercher les informations pour le discours prend environ 1h30 en fonction des groupes (séance 5 et début de de la séance 6). L'oral travaillé uniquement comme objet d'apprentissage n'est quant à lui travaillé qu'une heure par groupe lors de l'*atelier* de la séance 8 si l'on ne compte pas les activités de lecture à haute voix des textes étudiés lors des lectures analytiques et l'oral de la séance 2.

J'ai fait le choix de faire écrire le discours aux élèves par groupes lors des ateliers car je souhaitais évaluer leurs compétences argumentatives. Les élèves ont en effet fourni un bel effort pour utiliser des stratégies argumentatives que nous avons vu en classe (convaincre ou persuader) et ont fait en sorte de réutiliser des tournures syntaxiques ou des procédés stylistiques ou rhétoriques vus en classe lors du travail sur les lectures analytiques ou sur les documents complémentaires. Cela leur a permis de nourrir davantage leur argumentation lors du passage à l'oral. Cependant tout ce travail s'est fait au détriment de la pratique de l'oral, car comme je viens de l'expliquer, cela ne nous a laissé que peu de temps pour travailler l'oral en lui-même, qui était initialement le but de la séquence didactique. On revient

donc aux difficultés que nous avons pu formuler à propos du travail sur l'oral lors du cadrage théorique car ici l'oral se heurte à la production d'un support écrit, la profération du discours étant une sorte d'actualisation à l'oral d'une pensée établie à l'écrit sous une forme plus ou moins rédigée.

Je tiens tout de même à souligner l'importance de la séance 8 sur la pratique de l'oral pour la satisfaction qu'elle a procurée tant pour les élèves que pour moi. J'avais divisé cette séance autour de quatre exercices. Nous avons travaillé les émotions au début de la séance en nous mettant en cercle, la personne au centre du cercle devait aller en face d'un camarade, dire son prénom avec une émotion particulière que j'avais définie et l'élève prenait alors sa place au centre et ainsi de suite. Le deuxième exercice était du théâtre image, les élèves devant créer et fixer, par groupe, la pose qui illustre le mieux selon eux la posture d'un orateur. Le troisième exercice était le jeu des fourchelanges, les élèves devant réciter le plus rapidement possible des phrases compliquées. Enfin, la séance se clôturait par un exercice d'improvisation. Je demandais aux élèves d'imaginer un objet qui leur était cher puis de venir vers moi, je leur disais alors que je voulais brûler leur objet et ils devaient me répliquer de manière spontanée. Tous ces exercices avaient pour but de travailler tour à tour sur des compétences propres à l'oral avec la capacité à transmettre une émotion, la maîtrise de la gestuelle, la diction et le débit de la parole et enfin l'exercice de la spontanéité. Tous les élèves m'ont fait part de leur engouement pour cette séance à la fin de l'heure, et à la fin de la séquence certains ont exprimé le fait que cela leur avait été utile afin de mieux savoir comment gérer leur voix ou leur corps, ou encore comment faire passer une émotion lors de la profération. On peut donc regretter le manque de volume horaire pour travailler encore davantage l'oral comme objet d'apprentissage au sein de la séquence. On peut émettre l'hypothèse selon laquelle un second atelier pour approfondir ce qui avait été vu ici aurait été bénéfique et aurait permis aux élèves de mieux acquérir les compétences orales que nous avons développées précédemment.

Enfin, la dernière étape de la séquence est celle de la **production finale**. Comme je l'ai expliqué précédemment, cette évaluation a eu lieu lors de la séance 10 et qui durait une heure pour chaque demi-groupe. Cette étape était l'accomplissement du projet mené au cours de la séquence et le résultat était dans l'ensemble plutôt satisfaisant, les élèves réussissant logiquement à obtenir

davantage de points pour les critères d'évaluation liés à l'argumentation, tandis que les écarts se creusaient entre les élèves sur les critères liés à l'oral. Cela peut donc s'expliquer par un volume moins conséquent pour travailler ces compétences comme j'ai pu l'expliquer précédemment.

La séquence didactique, qui avait donc pour but initial de travailler sur un genre précis de l'oral, le discours, afin de faire acquérir des compétences orales et argumentatives aux élèves, s'est donc davantage centrée sur la préparation et l'organisation du discours plutôt que sur sa profération. Nous pouvons donc observer du côté du pilotage de la séquence que cette dernière s'est plutôt orientée vers le travail sur l'argumentation plutôt que sur l'oral, même si parfois nous avons pu travailler l'oral comme un véritable objet d'enseignement comme lors de la séance 8. Je retiens quand même l'efficacité du modèle de la séquence didactique de Dolz et Shneuwly qui reste facilement transposable à n'importe quel genre de l'oral et qui permet de modéliser une séquence ainsi que de voir de manière claire la direction où l'on souhaite aller. La difficulté que j'ai rencontrée concernant la transposition de ce modèle didactique à mon contexte d'exercice était donc plutôt la gestion du volume horaire attribué aux ateliers comme j'ai pu l'expliquer précédemment.

2.2. La grille d'évaluation (annexe 4).

Ensuite, je vais analyser la grille d'évaluation avec laquelle j'ai évalué les discours des élèves. Cette grille a été créée avec les élèves à la fin de la séquence. En effet, lors de la dernière séance j'ai demandé aux élèves de définir, en se basant sur ce qui avait été travaillé durant la séquence, sur quels critères ils pouvaient être évalués lors de la profération du discours. Une dizaine de critères sont apparus, notamment en ce qui concerne le « verbal » et le « non-verbal ». Puis après quelques remarques de ma part, les élèves ont aussi vu l'importance de l'argumentation et du contenu même de leurs discours. Il est intéressant de noter que ce qui leur est apparu en premier lieu comme important étaient les éléments relatifs au « verbal » ou au « non-verbal » et que les compétences argumentatives ainsi que le contenu du discours passaient plutôt en second plan.

L'intérêt de faire formuler progressivement aux élèves les compétences à acquérir au cours de la séquence est qu'ils sont capables d'avoir une vue

d'ensemble sur les différents aspects qu'ils vont devoir travailler afin d'accomplir la tâche qui leur est demandée. C'était une des remarques importantes formulée par Dolz et Schneuwly et que nous avons relevée lors du cadrage théorique. Lorsque nous arrivons à la fin de la séquence et que je leur demande de formuler les critères sur lesquels ils sont susceptibles d'être évalués, ils sont capables de citer plusieurs éléments car ces derniers ont été formulé au cours des séances et des ateliers notamment. De plus, faire formuler les critères aux élèves et leur expliquer qu'ils seront interrogés sur ces derniers participe à rendre l'oral moins anxiogène pour eux car ils savent exactement à l'avance ce sur quoi ils vont être évalués. Il est important également, au début de la séance d'évaluation, de prendre le temps de présenter la grille d'évaluation qui réintègre les critères des élèves car ces derniers sont amenés à co-évaluer leurs camarades dans le dispositif que j'ai choisi de mettre en place.

Par ailleurs, si l'on regarde attentivement la grille, on peut observer que j'ai tenté d'équilibrer les points attribués pour les deux domaines que j'ai souhaité travailler, à savoir l'oral et l'argumentation. Chacun de ces deux éléments est sur dix points. Conformément au cadrage théorique sur l'oral, j'ai essayé de diviser ce qui relevait, d'un côté, du « verbal » avec l'élocution et tout ce qui concerne le débit, la tonalité et le volume, et d'un autre côté, le « non verbal » dans lequel j'ai choisi d'inclure l'attitude générale, la prise en compte du public, la gestuelle et la distance par rapport aux notes. Tous ces éléments sont évoqués par Dolz et Schneuwly (1998) lorsqu'ils parlent des « dimensions enseignables de l'exposé » et ont été repris lors du cadrage théorique. On peut d'emblée remarquer que pour ce qui concerne l'oral, la partie rapportant le plus de points est la partie concernant le « non-verbal » ce qui peut sembler paradoxal. Néanmoins cela peut se justifier ici par le genre de l'oral que j'ai voulu travailler. Souhaitant travailler sur le genre du discours, il me semblait légitime que le non-verbal prenne une place importante.

Si l'on observe la partie « contenu du discours », j'ai essayé de lister ici les compétences davantage argumentatives. D'un côté, on retrouve ce qui concerne la « structure du discours » où je vérifie si les différentes parties prononcées par les élèves s'enchaînent en respectant l'ordre indiqué (exorde, narration, confirmation/réfutation, péroraison), je regarde également si l'élève en charge d'une partie respecte les éléments attendus pour cette partie, quelle stratégie

argumentative l'élève a choisie et enfin s'il réinvestit des procédés stylistiques ou des tournures syntaxiques observées en classe. Enfin dans la partie « qualité de l'information », je m'assure que les discours des élèves sont pertinents et qu'ils respectent la situation de communication qui leur avait été imposée. En observant la partie « contenu du discours » on remarque que les compétences argumentatives réinvestissent des éléments travaillés durant les ateliers (structure du discours, contenu des différentes parties) ou durant les séances en classe entière (adopter une stratégie argumentative, utilisation de procédés). La grille propose trois niveaux d'acquisition de la compétence, il suffit de cocher la case correspondante : « acquis », « en cours d'acquisition » ou « non acquis ». J'ai également ajouté une case « Points positifs, pistes pour progresser » pour essayer de valoriser les élèves et ne pas simplement cocher des cases. Cet espace est un endroit où le travail de l'élève doit être reconnu et où les mots qui ont été choisis sont justement là pour apporter une évaluation positive et formative à l'élève. J'ai donc pu ici témoigner du parcours de l'élève pour en arriver là, car comme nous l'avions vu lors du cadrage théorique il faut « identifier non un « état » de développement, mais le processus dynamique dans lequel il [l'apprenant] est capable de s'engager (cf. la notion vygotkienne de « zone de développement proximal ») » (Dolz, Pasquier et Bronckart, cités dans Dolz et Schneuwly, 1998, p. 82). J'ai évoqué également l'effort qu'il avait fourni au moment de l'évaluation, mais également les éléments sur lesquels il pouvait encore progresser. J'ai apprécié cet espace de communication avec l'élève car je trouvais important de valoriser ce travail particulièrement éprouvant pour certains.

Lors de l'évaluation cette grille se révèle assez pratique à utiliser car elle permet d'évaluer rapidement un groupe à l'aide d'un stylo quatre couleurs comme je l'ai évoqué précédemment. Cependant, cette grille possède aussi des limites. La feuille servait à noter un groupe de quatre élèves, une couleur étant attribuée à chaque membre. Il était parfois un peu difficile de cocher l'ensemble des cases pour chaque élève car les différentes parties du discours s'enchaînent assez rapidement. La co-évaluation devait alors être une aide pour noter plus efficacement les élèves qui passaient mais je dois avouer que j'ai peu utilisé la co-évaluation des élèves car certains n'étaient pas impartiaux. Par ailleurs, si l'on observe la partie « communication orale » et la catégorie « non-verbale », on peut remarquer que

cette partie, qui offre le plus de points comme nous venons de le voir, évalue des compétences qui ont été moins travaillées avec les élèves. En effet, la prise de « distance par rapport aux notes » n'a pas été travaillée dans les ateliers et se base sur un potentiel acquis des élèves au cours de leur scolarité. Les trois autres compétences « attitude générale », « prise en compte du public » et « utiliser la gestuelle et mobiliser son corps pour appuyer son discours » ont été travaillées durant les ateliers ou bien évoquées durant les séances comme nous avons pu le mentionner précédemment mais de manière trop superficielle à mon sens. Je regrette en effet le manque de temps pour travailler en ateliers (possibilité de mettre en place un atelier une semaine sur deux seulement) car nous aurions pu approfondir ce qui avait été fait lors de la séance 8 et peut être construire davantage ces compétences.

Aussi, lors de l'évaluation, j'ai pu constater que les écarts de notes entre les élèves se situaient principalement sur les compétences issues du « non-verbal » car certains élèves n'ont pas utilisé les gestes, certains n'ont pas réussi à décrocher leur regard de la feuille où était écrit leur discours, ou bien encore ils ne montraient pas une véritable attitude d'engagement dans le discours ; la partie « verbale » concentrait également des disparités entre les prestations des élèves, certains réinvestissant plutôt bien ce qui avait été évoqué durant les séances tandis que d'autres ne cherchaient pas à exploiter les différentes ressources de leurs voix. Je peux cependant constater que ces deux parties « verbal » et « non-verbal », relevant des compétences orales, concentrent les disparités entre les élèves tandis que les parties « structure du discours » et « qualité de l'information », relevant des compétences argumentatives, sont plutôt bien maîtrisées et les écarts entre les notes des élèves sont peu présents, que ce soit dans un même groupe ou entre les groupes.

Nous pouvons donc tirer quelques conclusions de cela. Tout d'abord, nous pouvons dire que les compétences argumentatives de la partie « contenu du discours » sont dans l'ensemble maîtrisées. En effet, le volume horaire qui leur a été consacré était plus conséquent que celui accordé au travail sur les compétences orales. Ensuite, la plupart des compétences argumentatives avaient été construites en groupe lors des ateliers : « Respect des différentes parties du discours », « Les éléments attendus au sein de la partie prise en charge sont présents », « adopter

une stratégie argumentative », « utilisation de procédés stylistiques propres au genre du discours », « pertinence du discours », et « L'orateur respecte la situation de communication qui lui a été imposée ». On peut donc dire que le travail de préparation en groupe sur le discours, qui impliquait la recherche d'informations, la rédaction, le travail sur les effets rhétoriques et stylistiques ou encore la répartition des différentes parties entre les membres du groupe, a donc été efficace. Cependant cette partie du travail s'est faite au détriment des compétences orales qui étaient initialement visées lors de la construction de cette séquence didactique. Enfin, nous pouvons dire que les compétences orales concentrent les disparités entre les élèves. Deux explications s'offrent à nous. Nous pouvons affirmer d'emblée, comme nous l'avons expliqué précédemment, que les compétences orales ont été moins travaillées que les compétences argumentatives au cours de cette séquence. Mais il convient également de rappeler, en se référant au cadrage théorique qui a été fait en amont de cette analyse, que l'oral est particulièrement insécurisant pour les élèves pour les raisons que nous avons pu évoquer (implication personnelle au niveau du corps et de la voix, image que l'on renvoie de soi, regard des autres, etc.) et que cet exercice du discours était nouveau pour l'ensemble de la classe, ce qui peut expliquer le fait que certains élèves aient davantage réussi à acquérir les compétences orales attendues tandis que pour d'autres elles sont encore en cours d'acquisition.

Nous pouvons donc dire que du côté du pilotage, la grille d'évaluation n'est pas totalement efficace car elle évalue certaines notions qui ont été moins travaillées que d'autres (les compétences orales), voire non travaillées (distance par rapport aux notes). Néanmoins cette grille d'évaluation conserve une certaine cohérence avec ce qui a été travaillé avec les élèves du côté des compétences argumentatives.

III- Les supports proposés aux élèves (annexes 5 a, b et c).

Enfin, pour permettre aux élèves de mettre du sens sur ce qu'ils faisaient en classe et qu'ils puissent se représenter ce que je pouvais attendre d'eux, je leur ai proposé à plusieurs reprises des supports vidéo dans lesquels nous pouvons voir des personnes prononcer des discours. J'essaierai donc de spécifier l'intérêt de l'utilisation de ces supports au cours de la séquence.

Tout d'abord, le premier extrait que j'ai passé aux élèves est **la bande annonce du documentaire *A voix haute* (2007)** dans lequel nous pouvons suivre le parcours de jeunes étudiants de la Seine Saint-Denis qui participent à un cours d'éloquence appelé « Eloquentia » (voir annexe 5a). Dans cette bande annonce nous voyons donc des élèves qui témoignent de leurs difficultés à prendre la parole où à se faire entendre lorsqu'ils décident de prendre la parole car ils sont issus de milieux plutôt défavorisés. Un avocat décide donc de les préparer à ce concours et ses méthodes sont plutôt originales et désarçonnent les étudiants : jeux de rôles, activité sur la gestuelle ou sur la voix, taquineries afin de les pousser dans leurs retranchements, etc. Nous observons donc cet entraînement et quelques extraits de discours des étudiants qu'ils prononcent dans un amphithéâtre devant un jury et certains de leurs camarades venus les encourager.

Cet extrait était intéressant car il intervenait au début de la séquence, lors de la séance 1 (*phase mise en situation*), et permettait aux élèves d'appréhender de manière superficielle ce que l'on pouvait attendre d'eux à la fin de la séquence. J'ai donc proposé cet extrait aux élèves puis je leur ai demandé ce qu'ils avaient compris de l'extrait ou encore ce que faisaient les étudiants. Les élèves ont ainsi pu mettre en évidence le fait que ces étudiants participaient à un concours d'éloquence et qu'ils devaient pour cela s'entraîner à préparer un discours avec l'aide d'une personne pour leur donner des conseils. Je leur ai ensuite expliqué que pour notre séquence notre classe allait également s'entraîner à prononcer un discours et que chacun devrait être capable de prononcer un discours à la fin de la séquence. Le temps qui suit cet extrait était utile car c'était un moment d'explication de l'intérêt de cette activité pour les élèves et également un moment où ils pouvaient formuler leurs premières questions ou appréhensions. J'ai donc pu leur expliquer le dispositif que j'avais prévu afin que chacun puisse prononcer une partie de discours dans les meilleures conditions possibles (voir analyse qui précède). Cela m'a également permis de rassurer les élèves. Certains formulaient déjà leur impossibilité à parler devant leurs camarades. Je me suis donc appuyé sur les éléments que nous voyions dans la vidéo en expliquant aux élèves que je les accompagnerais dans la création et la prononciation du discours et que nous allions travailler, comme les étudiants le faisaient, avec des petits ateliers leur permettant de se sentir plus sereins lors de la prononciation du discours. Je leur ai également fait remarquer que

les étudiants étaient presque aussi jeunes qu'eux et qu'eux aussi étaient novices en matière de discours à prononcer à l'oral et que pourtant ils arrivaient tous à prononcer un discours. De manière assez générale, cette vidéo a créé un certain engouement et été un bon déclencheur de motivation et d'intérêt chez les élèves. De plus, la vidéo se terminait par une intervention de Kerry James, un rappeur parrain du concours, expliquant en quoi prendre la parole était important et qui récitait un de ces textes aux paroles fortes : « Si le savoir est une arme, soyons armés ». Les élèves en générale, et surtout les miens, sont particulièrement sensibles à l'univers musical et au rap, ce texte de Kerry James a donc terminé d'entraîner chez eux une certaine motivation. L'utilisation de cette bande annonce s'est donc révélée particulièrement efficace pour entraîner les élèves dans le projet de séquence et également pour les rassurer quant à l'ampleur de la tâche à accomplir.

J'ai ensuite proposé aux élèves **deux extraits du film *Jules César* (1953)** (voir annexe 5 b) lors de notre séance 2. Comme j'ai pu l'évoquer précédemment, le but de cette séance était de les faire travailler sur les types de stratégies argumentatives : convaincre ou persuader. Plutôt que de leur faire lire simplement un document écrit, j'ai préféré leur proposer deux extraits de discours en vidéo, celui de Brutus, puis celui de Marc-Antoine à la suite de l'assassinat de César. Les deux orateurs se succèdent, Brutus semble d'abord obtenir l'adhésion de la foule dans un premier temps en avançant des arguments logiques pour justifier son acte. Puis intervient Marc-Antoine qui l'emporte finalement en faisant appel aux émotions et à la pitié de son auditoire.

Cette vidéo était intéressante car elle a permis aux élèves d'observer deux manières de prononcer un discours en fonction d'un même public. Pour que ces deux vidéos aient le maximum d'impact sur les élèves je leur ai d'abord proposé le discours de Brutus en leur demandant si le discours de celui était efficace et pourquoi, sans préciser que Marc-Antoine intervenait par la suite. Ils ont ainsi pu formuler le fait que Brutus essayait d'expliquer de manière logique les raisons du meurtre qu'il avait commis et qu'il remettait son sort entre les mains du peuple romain si quelqu'un souhaitait le tuer. Son argumentation était donc jugée efficace par les élèves car il cherchait à justifier son choix et semblait s'en remettre au peuple pour être jugé. Puis j'ai passé le second discours, celui de Marc-Antoine. À la suite

de celui-ci, j'ai demandé aux élèves d'expliquer si selon eux le discours de Marc-Antoine avait été plus efficace sur le peuple romain et pourquoi. Les élèves ont ainsi pu formuler le fait que Marc-Antoine essayait d'attirer la pitié de son auditoire sur le sort de Jules César et sur la gravité de l'assassinat, auquel il a participé au même titre que Brutus. Les élèves ont compris que Marc-Antoine essayait de discréditer Brutus et d'attirer la compassion du public en essayant de les faire pleurer et en utilisant la gestuelle lorsqu'il montre la tunique ensanglantée de César ou sa lettre. L'utilité de cet extrait était double, j'ai pu aborder les stratégies argumentatives, convaincre ou persuader, avec les élèves et le support vidéo a permis également de relever l'importance de la gestuelle et des effets de voix pour susciter l'attention de l'auditoire. Ces deux extraits ont donc permis aux élèves de visualiser différents types de compétences à acquérir dans le domaine du « verbal » (élocution, débit, etc.) et du « non-verbal » (attitude générale, prise en compte du public, gestuelle, etc.). Ces éléments sont importants à faire remarquer et à faire formuler par les élèves à ce moment de la séquence car cela participe à la construction progressive des compétences qu'il faudra viser en vue de la tâche finale. Le support vidéo aide donc davantage les élèves à visualiser ce qui peut être attendu d'eux en fin de séquence. Il est intéressant de noter que certains élèves ont réutilisé, durant la *phase de production initiale* qui a suivi ce visionnage (cf. analyse qui précède), des tournures de phrases ou des gestuelles qu'ils avaient pu remarquer dans les deux discours des orateurs.

Enfin, le dernier extrait vidéo que j'ai passé aux élèves est un extrait du **discours de R. Badinter** (voir annexe 5 c) lors de notre dernière séance, la séance 11. Nous avons étudié en lecture analytique quelques textes argumentatifs en lien avec la thématique de la torture et de la peine de mort (voir déroulé de séquence, annexe 3) et je souhaitais prolonger la réflexion en proposant aux élèves un discours assez récent et celui-ci apparaissait comme emblématique. J'ai donc proposé aux élèves de regarder ce discours puis après d'étudier plus précisément les mots que R. Badinter employait pour mobiliser son auditoire. Il était alors intéressant d'étudier quelques points de langue et de voir comment ceux-ci servaient l'argumentation de l'orateur. Les élèves ont ainsi été sensibles au jeu sur les pronoms personnels avec les variations entre le « je », le « nous », le « vous », et le « on », permettant l'implication de l'auditoire, ainsi qu'à l'usage du futur

signifiant que l'orateur essayait de responsabiliser son auditoire, qui allait devoir voter, et qui les aidait également à se projeter vers un avenir proche où la peine de mort serait abolie. Outre l'intérêt d'étudier comment des points de langue pouvaient participer à renforcer l'argumentation d'une personne, cet extrait était également un moyen de revenir sur notre problématique de séquence en montrant à quel point la parole pouvait être importante pour faire évoluer les choses et comment l'art de bien parler pouvait faire infléchir certaines décisions juridiques ou politiques.

On rejoint donc cette idée de tissage car on peut émettre l'hypothèse que les élèves se rappelleront certains éléments abordés en cours sur le genre discours lorsqu'ils visionneront, en dehors de l'école, différents types de discours notamment à la télévision. Si l'on se réfère à cette notion de tissage, on peut donc en conclure que le support vidéo, dans le cadre de l'apprentissage de la profération d'un discours, est une aide bénéfique pour les élèves car il participe à donner du sens à ce qui est attendu d'eux en fin de séquence, mais également parce que le support vidéo est plus proche de l'expérience de consommation culturelle qu'ils ont à l'extérieur de la classe.

IV. Synthèse.

Afin de permettre une relecture suffisamment claire et rapide des analyses précédentes, je propose donc le tableau récapitulatif suivant qui met en évidence les liens entre les documents que j'ai élaborés pour mettre en place une séquence didactique faisant de l'oral un objet d'apprentissages et les gestes professionnels visés :

| | Dispositif | Déroulé de séquence | Grille d'évaluation | Supports |
|----------|------------|---------------------|---------------------|----------|
| Pilotage | | ~ | ~ | |
| Étayage | X | | | |
| Tissage | | | | X |

(X) Posture maîtrisée / (~) Posture en cours d'acquisition.

Il apparait donc que :

- **L'étayage** est une posture maîtrisée car le dispositif utilisé pour permettre aux élèves de préparer et de proférer le discours permis de palier à certaines difficultés : nombre d'élèves, durée, facilité d'évaluation, etc. La disponibilité que me permettait le travail en atelier sur les temps de demi-groupe afin de venir en aide à chacun était très agréable et bénéfique pour les élèves.
- **Le tissage** est une posture maîtrisée également car l'apport des différents supports vidéo a donné du sens au genre de l'oral que les élèves avaient à pratiquer et leur permettait de visualiser ce qui pouvait être attendu d'eux lors de la tâche finale.
- **Le pilotage** est une posture qui reste encore en cours d'acquisition. En effet, le déroulé de séquence a montré, suite à l'analyse du volume horaire, que je me suis plutôt orienté vers le travail des compétences argumentatives plutôt que sur celles relatives à l'oral initialement visées lors de l'élaboration de cette séquence didactique. La grille d'évaluation a également montré des failles puisqu'elle évaluait parfois des compétences non travaillées. Néanmoins la séquence didactique théorisée par Dolz et Schneuwly a su m'apporter un cadre intéressant et rassurant pour construire une séquence didactique et ce modèle mérite d'être requestionné et réutilisé en fonction de mon contexte d'exercice futur. La grille d'évaluation, quant à elle, reste perfectible et nous pouvons formuler l'hypothèse selon laquelle un meilleur déroulé de séquence permettrait d'obtenir une grille d'évaluation plus satisfaisante et davantage en cohérence avec les compétences visées initialement.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que l'objectif que je m'étais fixé durant ce travail de recherche est partiellement atteint. En effet, je souhaitais observer comment l'enseignant pouvait faire travailler l'oral comme un véritable objet d'enseignement à ses élèves, et cela au travers de l'exemple de la profération du discours.

Pour cela j'ai donc transposé une séquence didactique théorisée par Dolz et Schenuwly à mon contexte d'exercice. La séquence didactique des deux auteurs était basée sur le genre de l'exposé. Cependant, je souhaitais pour ma part travailler plutôt le genre du discours étant donné que j'avais à ma charge une classe de seconde qui avait comme objet d'étude « Genres et formes de l'argumentation : XVIIème au XVIIIème siècle ». À la suite de ma lecture de D. Bertrand *Parler pour convaincre rhétorique et discours essai et anthologie* (1999), j'avais ainsi pu faire le rapprochement entre deux types d'« exposé » à l'école, celui qui impliquait davantage de « démontrer » et donc de transmettre un savoir à un auditoire, et celui où il faudrait davantage « argumenter » ou « persuader » et qui se rapprocherait plutôt du discours oral. C'est donc pour cela que j'ai transposé le modèle didactique de Dolz et Schenuwly au genre de l'oral que je souhaitais travailler et à mon contexte d'exercice. Cependant, comme j'ai pu l'expliquer durant l'analyse de mes données, j'ai davantage fait travailler mes élèves sur les compétences liées à l'argumentation plutôt que sur celles de l'oral. Cela s'explique par le choix que j'ai fait de les faire écrire entièrement un discours et par le manque de volume horaire pour travailler l'oral en tant qu'objet d'apprentissage à part entière.

Cependant, même si du point de vue des compétences certaines ont pu être quelque peu lésées, je relève l'efficacité du dispositif que j'ai mis en place pour la classe et la satisfaction qu'il m'a procuré. En effet, tous les élèves ont pu prononcer une partie de discours devant la classe et ainsi se confronter à la prise de parole monogérée. De plus, le travail en ateliers lors des demi-groupe s'est révélé particulièrement intéressant car il me permettait d'être disponible pour chaque élève et de pouvoir suivre plus facilement l'avancée de chaque groupe. Le schéma de la séquence didactique que j'ai pu découvrir grâce à Dolz et Schenuwly me paraît donc exploitable à nouveau et je ne manquerai pas d'aller voir ce qu'ils

proposent pour travailler les autres genres de l'oral. La grille d'évaluation quant à elle, même si elle a révélé quelques failles concernant la notation de certaines compétences par exemple, m'a permis une correction aisée et suffisamment claire pour que chaque élève puisse comprendre comment avait évolué sa pratique de l'oral et comment l'améliorer.

Dans l'ensemble, construire cette séquence sur l'oral m'a permis de me rendre compte à quel point travailler l'oral comme un véritable objet d'objet d'apprentissage était complexe. En effet, pour que chaque élève puisse expérimenter la prise de parole monogérée de la manière la plus satisfaisante possible, plusieurs conditions s'imposent à nous et nous obligent à faire des choix comme nous avons pu le voir. Néanmoins, cette séquence didactique m'encourage à faire travailler davantage ces activités de projets aux élèves car cela entraîne chez eux une certaine motivation et une satisfaction lorsque que la tâche finale est accomplie.

Néanmoins, si je devais renouveler cette expérience avec une autre classe j'apporterais quelques modifications afin de travailler davantage les compétences orales. En effet, comme j'ai pu l'évoquer durant mon analyse, la recherche d'information pour le discours ainsi que sa rédaction a pris beaucoup de temps dans la séquence. Aussi, nous pourrions imaginer deux solutions afin de remédier à ce problème. La première serait que la rédaction du discours soit la première tâche d'une séquence et qu'il soit évalué en tant que travail écrit. Puis la profération de ce discours serait la tâche finale d'une autre séquence centrée davantage sur les compétences orales cette fois. Cela permettrait également de travailler la transposition du discours écrit en un support permettant la prise de parole à l'oral, ce qui impliquerait un travail sur le remaniement de la typographie de ce support par exemple, chose qui n'avait pas été abordée dans ma séquence. La seconde solution serait de créer une séquence où la tâche finale serait uniquement consacrée à la profération d'un discours, sans le faire rédiger aux élèves. Nous ne conserverions ainsi que les compétences orales que j'ai pu inclure dans ma grille d'évaluation dans la partie « communication orale ». Les élèves pourraient choisir le discours de leurs choix, ou bien parmi un groupement proposé par le professeur, et s'entraîner à la proférer lors d'ateliers abordant différents aspects : distance par

rapport aux notes, gestuelle, voix, attitude générale, etc. Ainsi seules les compétences orales seraient visées et non plus les compétences argumentatives.

Suite à mes lectures et à ma tentative d'appropriation de la séquence didactique de Dolz et Schneuwly pour faire travailler un genre de l'oral aux élèves, l'oral ne semble plus être cet « objet verbal non identifié », défini Jean-François Halté (cité dans *Le français aujourd'hui* ; n° 108), qu'il était pour moi au début de cette recherche. Ce mémoire professionnel m'aura fait découvrir de nombreuses possibilités pour faire travailler l'oral à des élèves et il m'aura également permis de me rendre compte de certains écueils qu'il fallait éviter afin de faire travailler l'oral comme un véritable objet d'apprentissage.

Bibliographie.

- Bertrand, D. (1999). *Parler pour convaincre rhétorique et discours essai et anthologie*. Paris: Gallimard education.
- Cadet, L., & Pégaz Paquet, A. (2017) Prendre/apprendre la parole : à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 195, 9-21.
- Dolz, J., & Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral*. Paris : ESF éditeur.
- Mirabail, H. (1997). *Argumenter au lycée modules et séquences* (Éd. rev. et corr). [Paris] Toulouse: Bertrand-Lacoste.
- Paillé P., (2007) La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, Vol. 27 (2), 133-151.

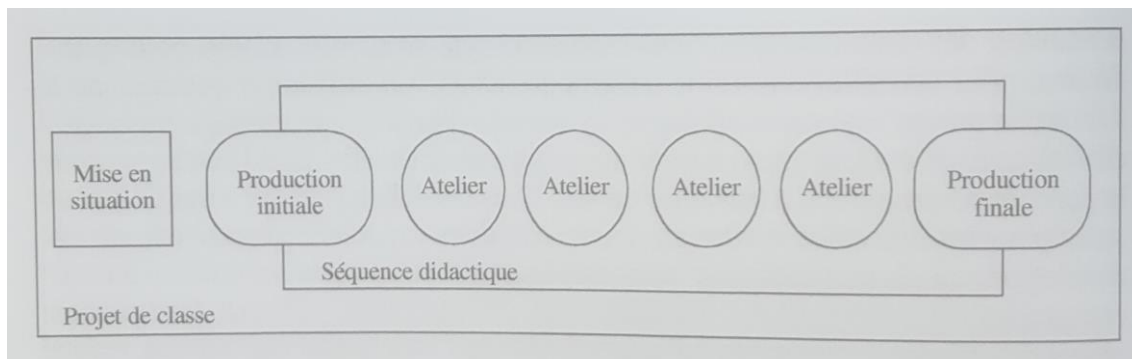
Pages web / Documents sur internet.

- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation & didactique*, (Vol. 3 – n°3), 29 - 48. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2009-3-p-29.htm> (dernière consultation 07/05/2018).
- CNRTL. Définitions : oralité. Repéré à : <http://www.cnrtl.fr/definition/oralite> (dernière consultation 05/01/2018).
- Groupe de travail DGESCO. (2010). Mise en œuvre dans la classe : accomplir une tâche complexe. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/cid51827/temoignage-mise-en-oeuvre-dans-la-classe.html> (dernière consultation 05/01/2018).
- Larousse, É. Définitions : discours - Dictionnaire de français Larousse. Repéré à : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/discours/25859> (dernière consultation 20/04/2017).

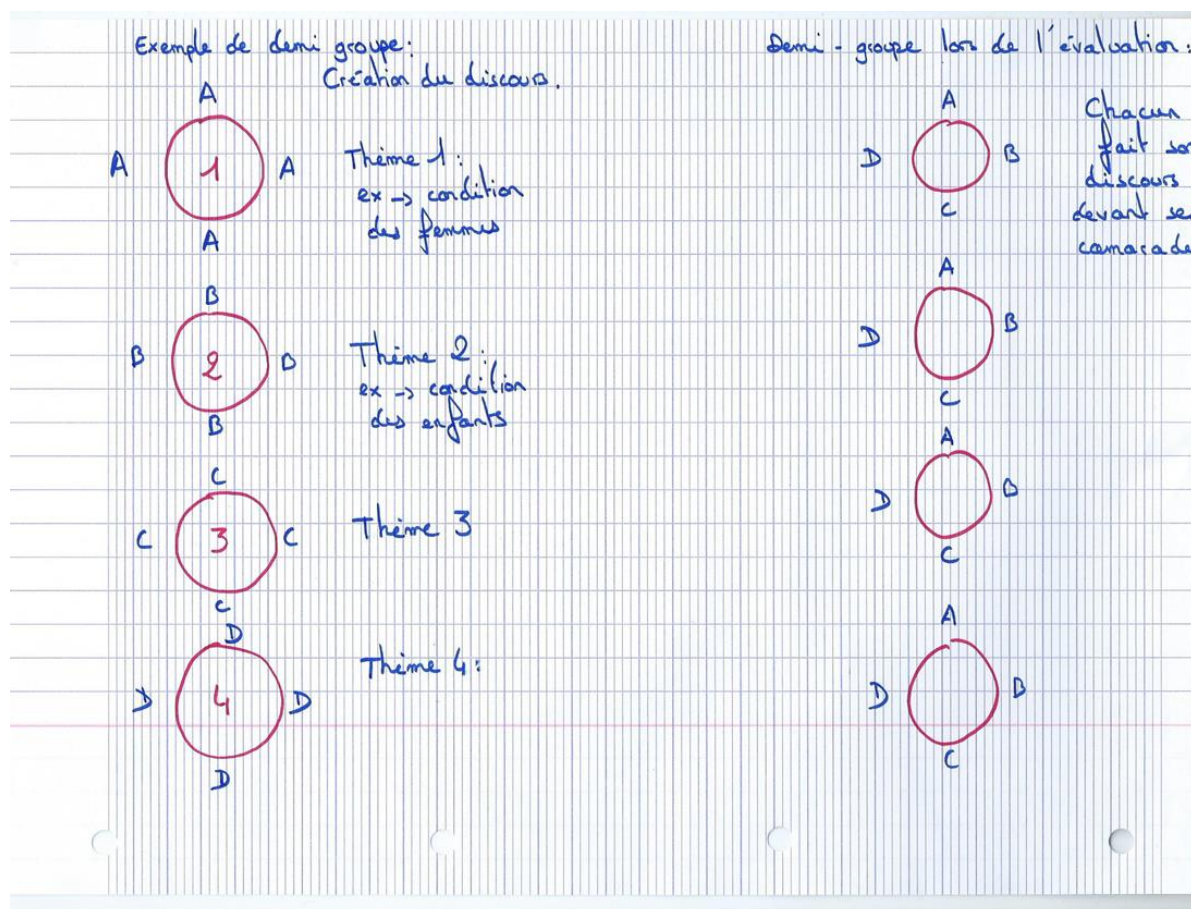
- MENE1019760A - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à l'adresse : <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html> (dernière consultation 20/04/2017).
- MENE1526483A - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Repéré à l'adresse : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (cycle 3) (dernière consultation 20/04/2017).
http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717 (cycle 4) (dernière consultation 20/04/2017).
- Nonnon, E. (1999). Note de synthèse [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*, 129 (1), 87–131. Repéré à : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1999_num_129_1_1067 (dernière consultation : 20/04/2017).
- Plane, S. *L'oral peut-il s'enseigner ?* Repéré à : https://www.ac-caen.fr/ia61/circos/argentan/blog/public/MDL/Sylvie_Plane.pdf (dernière consultation 20/04/2017).

Annexes.

Annexe 1 : Schéma de la séquence didactique proposé par Dolz et Schneuwly (1998 ; p 94)



Annexe 2 a : Premier dispositif imaginé pour travailler et évaluer l'oral.



Annexe 2 b : Second dispositif imaginé pour travailler et évaluer l'oral (dispositif retenu).

Dispositif Discours - Évaluation de fin de séquence.

Exemple :

- GRP 1 : Contre la peine de mort.

TABLEAU

Légende :

- Le groupe qui passe est composé de quatre personnes prenant chacune en charge une partie des discours (exorde, narration, confirmation/réfutation, péroraison).
- X Chaque groupe est noté par un autre groupe. Un élève co-évalue un de ses camarades grâce à la grille d'évaluation.
- X Un élève est chargé de filmer la prestation de ses camarades.
- △ Le professeur évalue chaque membre du groupe avec la même grille d'évaluation.

Annexe 3 : Déroulé de la séquence mise en place pour les élèves de 2^{nde}.

Objet d'étude : Genres et formes de l'argumentation : XVII^{ème}s – XVIII^{ème}s.

Séquence 3 : Parole au pouvoir ou pouvoir de la parole ? Comment la parole peut-elle impacter et remettre en cause la justice ?

Objectifs :

- > Comprendre des discours oraux élaborés (récit, exposé magistral...).
- > Produire une intervention orale continue de cinq à dix minutes (discours : plaidoirie/réquisitoire).
- > Construire les notions permettant l'analyse et la production des textes et des discours.
- > Connaître un mouvement littéraire : Les Lumières.

| Séances | Compétences visées et étude de la langue | Corpus lectures analytiques et œuvres intégrales. | Lectures cursives Culture de l'Antiquité Littérature contemporaine | Histoire des arts | Evaluations. |
|--|---|---|--|---|---|
| 1 : A la découverte de l'éloquence. 2h Introduction de la séquence. | - S'exprimer de façon maîtrisée en s'adressant à un auditoire : Choisir une tonalité et proposer une mise en voix du texte. - Connaître les œuvres majeures depuis l'Antiquité (contexte et lien entre les arts) : Questionnaire. 1- Persuasion. 2- LANGUE : Pronoms personnels. | | <i>Pro Milone</i> , Cicéron. | - Extrait du documentaire <i>A voix haute</i> (2016). | |
| 2 : La puissance du discours : convaincre ou persuader ? 2h. | - Formuler des impressions de lecture / Lire et comprendre des images fixes ou mobiles variées : Analyse des discours de Brutus et Marc-Antoine : convaincre et persuader. | | | - <i>Jules César</i> , Joseph L. Mankiewicz (1953). | Diagnostic : Certains élèves ont proposé la mise en voix de leur réquisitoire et de leur plaidoyer ce qui a permis de mettre en avant les principales difficultés de l'oral (gestion de la |

| | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|
| | <p>-Ecriture : rédiger le réquisitoire ou le plaidoyer de Brutus.</p> <p>-Situer une œuvre dans son contexte et établir des relations entre les œuvres (éléments d'analyse artistique, procédés stylistiques, histoire et histoire littéraire) : Les trois registres de persuasion selon <i>La Rhétorique</i> d'Aristote. (Ethos, pathos, logos).</p> | | | | communication orale, non-verbale, etc...). |
| 3 : <i>L'affaire du chevalier de La Barre</i> , Voltaire. 2h | <p>-Elaborer une interprétation de textes littéraires : Lecture analytique 1.</p> <p>-Un récit destiné à susciter l'horreur et la pitié.</p> <p>-Une dénonciation des actes absurdes.</p> <p>Point sur les différents registres (tragique, pathétique, polémique, ironique).</p> | L-A 1 : <i>Relation de la mort du chevalier de La Barre</i> , Voltaire 1766. | | | |
| 4 : La rhétorique. 1h. | <p>-Situer une œuvre dans son contexte et établir des relations entre les œuvres (éléments d'analyse artistique, procédés stylistiques, histoire et histoire littéraire) : Les différents moments pour écrire un discours (<i>inventio, dispositio, elocutio, memoria, actio</i>).</p> | | Corpus : - Aristote, <i>Rhétorique</i> , IV ^{ème} siècle avant J.C. - Ciceron, <i>De Oratore</i> , troisième dialogue 55 av. J-C. - <i>Croquis pour servir à illustrer l'histoire de l'éloquence</i> , Eloy Vincent. | | |
| 5 : Ecrire un discours : <i>L'inventio de votre discours</i> . | <p>- Savoir trouver des idées ou des éléments du texte à produire / Situer les œuvres dans leur contexte historique et culturel : Les élèves sont regroupés par thèmes et</p> | | Articles de presse divers et discours sur les thèmes suivants : peine de mort, droits des | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|--|--|
| (demi-groupe -> 1h x2) + 1h groupe entier. | doivent lire le dossier de presse mis à leur disposition (peine de mort, droits des enfants/des femmes, racisme) et relever ce qu'ils souhaitent inclure dans leurs discours. | | enfants/des femmes, racisme. | | |
| 6 : Ecrivez votre discours ! <i>La dispositio</i> . 3H | <p>-Prendre en compte le destinataire, les visées du texte, les caractéristiques de son genre, du support d'écriture : Les élèves commencent à rédiger leur discours par groupes de 4. Chaque groupe se voit confier une situation de communication afin de leur permettre de commencer leurs textes.</p> | | <p>-Fiche synthèse sur l'organisation du discours.</p> <p>-Les élèves ont toujours à leur disposition les dossiers de presse et des exemples de discours sur leurs thèmes. Ils sont autorisés à reprendre les éléments qu'ils veulent dans ces documents.</p> | | |
| 7 : Robespierre contre la peine de mort. 3h. | <p>-Elaborer une interprétation de textes littéraires : Lecture analytique 2.</p> <p>-Un discours logique (Réutilisation des parties de la rhétorique).</p> <p>-Une image tyrannique de la justice (oppositions, métaphores).</p> <p>-Participer de façon constructive à des échanges oraux : En guise de bilan sur les lectures analytiques 1 et 2 les élèves devaient faire des recherches sur la notion d'« obscurantisme » de nos jours. Chacun était libre de faire partager ses recherches au groupe.</p> | L-A 2 : ROBESPIERRE, <i>SUR L'ABOLITION DE LA PEINE DE MORT, 1791</i> . | | | |
| 8 : Entraînez-vous à l'oral ! <i>L'actio</i> . (demi-groupe -> 1h x2) | <p>-Percevoir et exploiter les ressources expressives et créatives de la parole : Les élèves ont fait des exercices pour les aider à prendre à</p> | | | | |

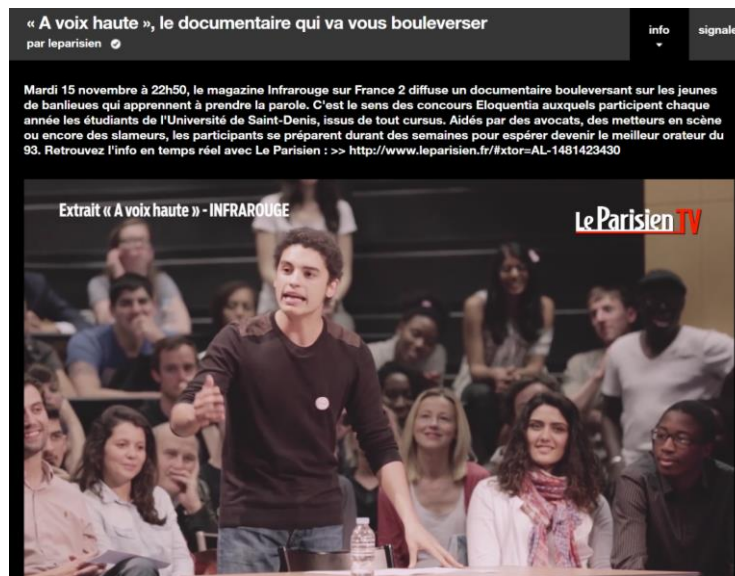
| | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|
| | apprivoiser la parole et le corps (fourche, langue, théâtre image, jeux sur les émotions, improvisation). | | | | |
| 9 : Plaider pour une justice plus juste. (3h) | -Savoir établir des relations entre les œuvres (éléments d'analyse artistique, procédés stylistiques, histoire et histoire littéraire) : Observer comment certains textes questionnent la justice de leur époque. -Aborder la méthode de la question de corpus. | | Corpus : « Plaider pour une justice plus juste » -Montesquieu, <i>De l'esprit des lois</i> (1748). -Denis Diderot, <i>Encyclopédie</i> , article « Droit naturel » (1751-1772). -Victor Hugo, <i>Les Misérables</i> (1862). -François Ost, « L'invention du tiers, Eschyle et Kafka » (2007). | | |
| 10 : Prononcez votre discours ! (demi-groupe -> 1h x 2). | -S'exercer à la prise de parole, à l'écoute : Les élèves prononçaient leur discours et étaient co-évalués par leurs camarades. | | | | Les élèves prononcent leur discours et sont co-évalués par leurs camarades. |
| 11 : La question de la peine de mort à l'époque contemporaine (3h) | -Connaître les principales figures de style : travail sur l'anaphore. -Avoir des repères esthétiques et se forger des critères d'analyse : Lecture analytique. -Lire et analyser des images fixes ou mobiles : Visionnage du discours de Robert Badinter à l'assemblée nationale. -Lecture d'une fiche synthèse sur l'art oratoire. | L-A 3 : R. Badinter, <i>L'abolition de la peine de mort</i> (17 septembre 1981) | R. Badinter, <i>L'abolition de la peine de mort</i> (Document ina.fr) | | |

Annexe 4 : Grille d'évaluation finale élaborée avec l'aide des élèves et utilisée pour évaluer la tâche finale.

Grille pour évaluer un discours.

| NOM Prénom : | | | NOTE : | | | | |
|-----------------------|--------------------------|--|--------|------------------------|------------|--------|---|
| Critères d'évaluation | | | Acquis | En cours d'acquisition | Non acquis | Points | Points positifs, pistes pour progresser |
| Communication orale | Verbale | Elocution, articulation (le message est compréhensible). | | | | /4 | |
| | | Débit, tonalité, volume (l'orateur utilise toutes les ressources de la voix pour faire passer son message). | | | | | |
| | Non verbale | Attitude générale (engagement dans le discours). | | | | /6 | |
| | | Prise en compte du public (regard, communication). | | | | | |
| | | Utiliser la gestuelle et mobiliser son corps pour appuyer son discours | | | | | |
| | | Distance par rapport aux notes. | | | | | |
| Contenu du discours | Structure du discours | Respect des différentes parties du discours (chaque élève prend en charge une partie du discours et en respecte l'ordre, l'enchaînement est compréhensible). | | | | /6 | |
| | | Les éléments attendus au sein de la partie prise en charge sont présents. | | | | | |
| | | Adopter une stratégie argumentative (persuasion, convaincre de manière de logique). | | | | | |
| | | Utilisation de procédés stylistiques propres au genre du discours. | | | | | |
| | Qualité de l'information | Pertinence du discours (pas de hors sujet, le message est approprié et apporte une réponse au problème posé). | | | | /4 | |
| | | L'orateur respecte la situation de communication qui lui a été imposée. | | | | | |

Annexe 5 a : Lien vers la bande-annonce du documentaire *A voix haute* de Stéphane de Freitas et Ladj Ly sorti le 15 novembre 2016.

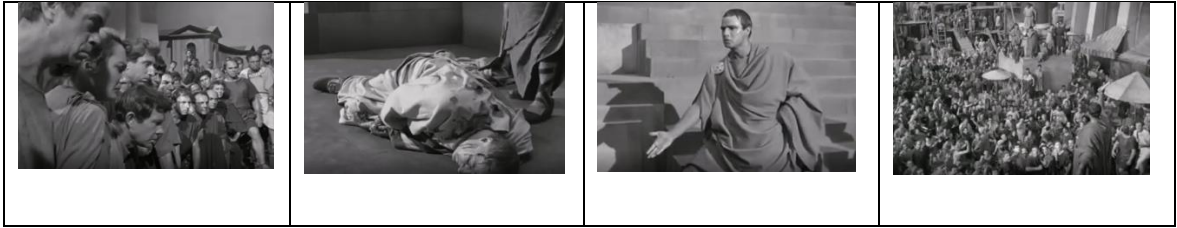


Lien vers la bande annonce utilisée en cours :

<https://actu.orange.fr/france/videos/a-voix-haute-le-documentaire-qui-va-vous-bouleverser-VID000002eWjW.html> (dernière consultation : 06/05/2018).

Annexe 5 b : *Jules César* de Joseph L. Mankiewicz (1953). Discours de Brutus et de Marc-Antoine. (De 01 : 03 : 35 à 01 : 19 : 42).





Annexe 5 c : Discours prononcé par Robert Badinter devant l'Assemblée le 17 septembre 1981. (Lien 1 : de 17 : 33 à 19 : 45. Lien 2 : de 00 : 46 : 25 à 00 : 49 : 13 et de 01 : 00 : 58 à 01 : 02 : 56).



Lien 1 : <http://www.ina.fr/video/I00004544>

Lien 2 : <http://www.ina.fr/video/I00004546/discours-de-robert-badinter-sur-l-abolition-de-la-peine-de-mort-2-2-video.html>

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Didactique de l'oral, objet d'apprentissage, séquence didactique, discours, compétences orales et argumentatives.

Résumé en français :

Ce mémoire présente une expérience mise en place afin de faire travailler l'oral comme un véritable objet d'enseignement à une classe de seconde. Le mémoire développe les travaux qui ont été menés en matière de didactique de l'oral et s'attarde notamment sur les genres de l'exposé et du discours. Il présente ensuite les documents qui ont été les miens lors de la mise en place d'une séquence didactique sur le discours. L'analyse de ces documents permettra enfin d'illustrer tout l'intérêt et la complexité de faire travailler l'oral comme un objet d'enseignement.

Résumé en anglais :

This thesis presents an experiment organized to make work the oral as a real object of teaching on a fifth year of high school. The thesis develops the works which were led regarding didactics of the oral and lingers in particular over the genres of the presentation and the speech. The it presents the documents which were mine during the setting up of a didactic sequence on the speech. The analysis of these documents will finally allow to illustrate all the interest and the complexity to make work the oral as an object of teaching.