



HAL
open science

Développer les compétences orales des élèves par la pratique médiatique

Julie Crusot

► **To cite this version:**

Julie Crusot. Développer les compétences orales des élèves par la pratique médiatique. Education. 2020. dumas-02936566

HAL Id: dumas-02936566

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02936566v1>

Submitted on 11 Sep 2020

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.

Année universitaire 2019-2020

Master MEEF

Mention 2nd degré - parcours documentation

2ème année

Développer les compétences orales des élèves par la pratique médiatique

Présenté par : Julie Crusot

Encadré par : Brigitte Réa

Mots Clefs : EMI, compétence orale, pédagogie de l'oral, production médiatique

Résumé

L'expression orale est un enjeu particulièrement fort dans nos sociétés actuelles. C'est une compétence valorisée dans le champ professionnel mais bénéficie de peu de didactique dans l'enseignement secondaire. Ce travail questionne ainsi la place du professeur documentaliste dans l'acquisition de compétences orales par le biais de la création de productions médiatiques. Ainsi, comment la création de production médiatique, en tant qu'objet de communication organisé, dans le cadre de l'Éducation aux Médias et à l'Information permet-elle l'acquisition de compétences orales ? Dans un premier temps, nous proposons un état des lieux de la didactique de l'expression orale dans l'enseignement, en établissant un historique des pratiques. Nous définissons un cadre d'action possible pour mener à bien l'enseignement de l'expression orale : la pédagogie de projet et l'Éducation aux médias et à l'information. Dans un second temps, différentes voies et pratiques pour mener à bien cette pédagogie de l'oral sont détaillées : la réalisation d'un document multimédia avec pastille sonore, la création de supports médiatiques pour solliciter les échanges entre pairs et favoriser l'aisance orale, et la mise en place d'une classe inversée en prenant appui sur le format du Grand oral. Enfin, une troisième partie établit un bilan réflexif sur les pratiques engagées et des pistes d'amélioration des situations pédagogiques présentées.

Sommaire

Résumé.....	2
Sommaire.....	3
Introduction.....	5
1. L’oral médiatique et la pratique dans l’enseignement.....	7
1.1 La didactique de l’oral : perspective dans l’enseignement.....	7
1.1.1 Historique.....	7
1.1.2 Oral pour apprendre et l’oral à apprendre.....	8
1.1.3 Réforme du Bac 2021 : le Grand Oral.....	10
1.2 Les moyens didactiques à l’œuvre : entre pédagogie de projet et « éducations à ».....	11
2.1.1 Bref historique de la pédagogie de projet.....	11
1.2.2 Historique et définition des « éducation à ».....	12
1.3 Les productions médiatiques comme projet dans le cadre de l’EMI.....	12
2. Solliciter la pratique de l’oral par différentes modalités.....	15
2.1. Réalisation d’un portfolio numérique : l’oral programmé et enregistré.....	15
2.2 Réalisation d’une production médiatique : l’oral en groupe.....	19
2.2.1 Échanger autour des lectures et réaliser des photographies au club lecture.....	19
2.2.2 Réaliser un film en stop motion avec l’ULIS UPE2A.....	21
2.3 Travailler en classe inversée : s’entraîner en public au Grand Oral.....	23
2.3.1 La forme du <i>Pecha Kucha</i>	24
2.3.2 La recherche d’information pour l’oral.....	24
2.3.3 La prestation devant un public et son évaluation.....	25
3. Bilan réflexif et analyse des compétences travaillées.....	27
3.1 Réalisation d’un portfolio numérique : travail en solitaire et auto-évaluation.....	27
3.1.1 Formation aux compétences numériques.....	27
3.1.2 La réalisation des enregistrements audio.....	28
3.1.3 Affirmer la dimension partenariale et la pédagogie en documentation.....	29
3.2 La parole en groupe : le club lecture.....	30
3.2.1 Accompagner la parole des élèves.....	30
3.2.2 Réalisation des Instabook.....	31
3.3 L’oral en classe : l’exemple de l’ULIS UPE2A.....	33
3.3.1 Solliciter la parole : la prise en compte du handicap.....	33
3.3.2 La réalisation d’un scénario.....	33
3.3.3 La réalisation d’un film d’animation.....	34
Conclusion.....	35
Bibliographie.....	37
Annexes.....	39

Annexe 1 : Fiche de préparation de séquence « Créer une présentation multimédia avec Genially ».....	39
Annexe 2 : Fiche guide pour la réalisation du support multimédia.....	42
Annexe 3 : Script de la chronique radio diffusée en classe.....	44
Annexe 4 : Fiche de critique littéraire pour le club lecture.....	45
Annexe 5 : Fiche activité « Scénario ».....	47
Annexe 6 : Grille pour la réalisation du scénario et réponses à coller.....	48
Annexe 7 : Fiche de préparation de séquence.....	49
Annexe 8 : Exemple avant / après d'un portfolio d'une élève.....	55
Annexe 9 : Fiche de critique littéraire remplie par une élève (G).....	56
Annexe 10 : Fiche de critique littéraire remplie par une élève (G), un mois plus tard.....	58
Annexe 11 : Exemples d'Instabook réalisés par les élèves.....	60
Annexe 12 : Étapes intermédiaires pour la réalisation d'un Instabook en groupe.....	61
<i>Instabook final choisi par les élèves.....</i>	<i>61</i>

Introduction

« On ne naît pas oratrice ou orateur, on le devient », c'est ce qu'affirme le spécialiste de l'art oratoire Cyril Delhay. La réforme du baccalauréat lancée en 2019 inscrit une nouvelle donnée d'évaluation pour les élèves : l'expression orale. Les élèves doivent dorénavant se préparer à l'épreuve du « Grand oral » pour obtenir ce premier diplôme de l'enseignement supérieur. Cela relève d'un véritable challenge pour l'enseignant puisque la phobie la plus répandue est celle de prendre la parole en public. La capacité à prendre la parole en public et à le faire de façon fluide est un marqueur social très fort. Elle est souvent liée à la place qui nous est accordée dans la société. Pour exemple, dans le milieu professionnel, on remarque souvent que les femmes, malgré des postes à responsabilités, ont souvent plus de mal à la fois à obtenir l'espace pour prendre la parole mais également à le faire en assumant pleinement leur parole. La parole est aussi liée à la culture partagée qui constitue les groupes de personnes, les communautés. Une façon de parler va rapidement dénoter du milieu dans lequel elle s'inscrit. Ainsi, nous ne parlons pas de la même façon en fonction de l'endroit où nous nous trouvons : le vocabulaire, les tournures de phrases, le rythme, le volume sonore, sont autant d'indices qui nous « trahissent » lorsque nous nous exprimons face à un inconnu. C'est en cela que résident à la fois la richesse de la langue orale, mais aussi un facteur pouvant être discriminant. La qualité de la prise de parole est un réel marqueur social. L'école se doit ainsi de lutter contre ces marqueurs sociaux et d'amener les élèves à savoir prendre la parole, de façon organisée, en y prenant plaisir. Il devient donc important de former les élèves et de leur faire acquérir cette compétence cruciale à la fois dans leur cursus scolaire, mais aussi et surtout dans leur vie future, personnelle et professionnelle. L'oral doit ainsi devenir un objet didactique à part entière, avec une littérature spécifique, avec l'introduction de cette nouvelle épreuve de baccalauréat. Cependant, la norme scolaire se situe majoritairement autour de l'écrit puisque l'essentiel des épreuves diplômantes (Diplôme national du brevet, Baccalauréat, diplômes du supérieur tels la licence ou le master 2) se déroulent à l'écrit avec une méthodologie spécifique que les élèves apprennent de façon transversale dans chacune des disciplines. L'écrit est considéré comme la façon privilégiée d'ordonner sa pensée et relègue ainsi l'oral au second plan depuis longtemps. L'oral est ce qui est émis, ce qui est énoncé de vive voix, qui est sonore et ce qui se réajuste instantanément lorsque nous parlons et donc éloigné de la pratique de l'écrit, qui se vit a posteriori. Le contexte d'une cité scolaire présente ainsi un terrain privilégié pour mener à bien une progression dans les différents niveaux pour travailler toutes les dimensions de l'expression orale.

Le contexte dans l'établissement X a permis de mettre en évidence cette question de l'oral pour plusieurs raisons. Les élèves ont majoritairement un très bon niveau (100 % de taux de réussite au Diplôme national du brevet et 99 % de taux de réussite au baccalauréat, pour l'année 2018), ce qui laisse penser qu'ils maîtrisent cet exercice. Cependant, la prise de parole relève à la fois de la capacité à délivrer un message, mais aussi de prendre position de façon pertinente, ordonnée et de savoir écouter l'autre. Plusieurs discussions avec l'équipe enseignante amènent ainsi à questionner les compétences

réelles, qui ne sont que peu évaluées lors des épreuves terminales. Les élèves sont performants à l'écrit, mais possèdent, à l'image de beaucoup de personnes, des réticences à s'exprimer à l'oral.

Le Centre de Documentation et d'Information dans l'établissement X est avant tout identifié comme un lieu de rassemblement des élèves, à l'image d'un foyer : un véritable lieu de parole. Son activité se déploie presque uniquement autour d'un programme de sorties culturelles à l'année pour tous les niveaux de la cité scolaire. Ainsi, il paraissait essentiel d'investir une autre dimension pédagogique, en proposant un travail en adéquation avec le lieu : l'apprentissage de l'oral.

L'hypothèse émise serait que l'Éducation aux Médias et à l'Information, en tant qu'« éducation à », est un terrain privilégié pour construire des compétences transdisciplinaires et transposables à toutes situations de l'enseignement et de la vie, au-delà d'un ancrage disciplinaire. La seconde hypothèse serait que le travail de l'oral nécessite des situations de pédagogie de projet, où les élèves seraient directement confrontés à la prise de parole, sous différents formats, pour délivrer un message organisé pour répondre à une demande spécifique. Ainsi, comment la création de production médiatique, en tant qu'objet de communication organisé, dans le cadre de l'Éducation aux Médias et à l'Information permet-elle l'acquisition de compétences orales ? Dans un premier temps, nous proposerons d'aborder l'expression orale dans l'enseignement, en établissant un historique des pratiques. Nous définirons le cadre d'action pour mener à bien l'enseignement de l'expression orale : la pédagogie de projet et l'Éducation aux médias et à l'information. Nous préciserons également ce que recouvre le terme de « production médiatique ». Dans un second temps, nous proposerons différentes voies et pratiques pour mener à bien cette pédagogie de l'oral : la réalisation d'un document multimédia avec pastille sonore, la création de supports médiatiques pour solliciter les échanges entre pairs et favoriser l'aisance orale, et la mise en place d'une classe inversée en prenant appui sur le format du Grand oral. Enfin, une troisième partie nous permettra un bilan réflexif sur les pratiques engagées et des pistes d'amélioration des situations pédagogiques présentées.

1. L'oral médiatique et la pratique dans l'enseignement

1.1 La didactique de l'oral : perspective dans l'enseignement

1.1.1 Historique

La première mention du terme « oral » est apparu dans les programmes scolaires en 1972 précisent Lucile Cadet et Anne Pegaz-Paquet, pour l'école primaire (Cadet L. et Pegaz-Paquet A., 2016, p.9). L'expression orale et l'expression écrite y sont mises au même plan et permettent conjointement de « communiquer » et « penser ». Comme le note Jean-Louis Chiss (Chiss J.L, 2019), il s'agit en grande partie d'une réaction aux événements de mai 1968 et de la libération de la prise de parole qui s'en est suivie : la construction de la personne, en l'occurrence du citoyen, passe par la parole publique. L'oral devient une « discipline »¹ scolaire et la didactique de son enseignement passe par des formats réglés tel l'exposé ou, à l'image de la pratique des langues étrangères, l'entraînement par la discussion.

Avant cette première apparition dans les programmes scolaires, l'oral était avant tout attaché à l'écrit : « les élèves devaient apprendre à parler comme un livre » (Cadet L. et Pegaz-Paquet A., 2016, p.9). C'est ce que note également Sylvie Plane : « il est fréquent que l'on évalue la qualité d'une prestation orale en prenant pour référence des caractéristiques qui s'appliquent à l'écrit » (Plane S., 2015). Elle pointe ainsi le « scriptocentrisme » de l'école et son absence de prise en compte de critères d'évaluation différents pour l'oral.

À la fin des années 1970, l'enseignement revient sur ces prémices de l'oral comme objet didactique. Il est ainsi mentionné dans une circulaire sur l'école maternelle de 1977 : « le langage ne s'enseigne pas, on le sait ». L'oral est ainsi écarté de l'enseignement scolaire qui devient avant tout un processus social où les élèves s'engagent personnellement, sans aucune didactique de la part des enseignants, à part la répétition de modèles proposés par les enseignants.

Un resurgissement de la question de l'enseignement de l'oral arrive à partir des années 1990, note Jean-Louis Chiss (Chiss J.L, 2019). La didactique de l'oral s'opère à la faveur de la naissance des « éducations à », qui ne relèvent pas du même champ didactique que les disciplines scolaires, et notamment celle liée à la citoyenneté. L'acquisition de compétences orales passe ainsi par l'argumentation et le débat, lié au « tournant communicatif » de mai 1968 : « apprendre à se parler pour conjurer la violence ».

La loi de programme et d'orientation pour l'avenir de l'école promulguée en 2005² (dite Loi Fillon, alors ministre de l'éducation) introduit le « Socle commun des connaissances et de compétences » décrit comme « un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour

1 Au sens où elle entre dans les programmes d'apprentissage des élèves.

2 Code de l'éducation

https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?sessionId=D3019C3E67BE517DCF5B58E43E09E214.tplgfr43s_2?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006524396&dateTexte=20200405&categorieLien=id#LEGIARTI000006524396

accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.»

Ce socle fait apparaître un premier axe qui est « la langue française » dans lequel est inscrite la maîtrise de l'oral. L'oral est ainsi directement lié à l'apprentissage de la langue française, décrit comme suit :

« La langue française est l'outil premier de l'égalité des chances, de la liberté du citoyen et de la civilité : elle permet de communiquer à l'oral comme à l'écrit, dans diverses situations ; elle permet de comprendre et d'exprimer ses droits et ses devoirs. ». Plusieurs capacités sont ainsi visées :

prendre la parole en public ; prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ; rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations...) ; reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers ; adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché) ; dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres).

On remarque à la fois des situations d'oral « cadrées » selon les normes scolaires, directement reliées à la pratique de l'écrit (« exposés », « reformuler un texte ou des propos », « dire des textes patrimoniaux ») et d'autres formes plus libres (« prendre la parole en public », « prendre part à un dialogue », « adapter sa prise de parole [...] à la situation de communication »).

L'introduction en 2015 du nouveau « Socle de compétences, de connaissances et de culture »³ avec la loi d'Orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République (dite loi Peillon, alors ministre de l'éducation) ouvre une nouvelle façon d'aborder l'expression orale, avec le domaine 1 « les langages pour penser et communiquer ». Ce premier axe d'enseignement vise « l'apprentissage de la langue française, des langues étrangères et, le cas échéant, régionales, des langages scientifiques, des langages informatiques et des médias ainsi que des langages des arts et du corps ». Ce domaine reprend sensiblement les compétences visées par le socle précédent, mais le dernier axe autour des « langages des arts et du corps » introduit une idée nouvelle pour les habiletés à travailler par les élèves : « Il s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi ». Ce nouveau socle introduit ainsi l'idée que l'oral possède plusieurs dimensions, notamment celle de la maîtrise du corps.

1.1.2 Oral pour apprendre et l'oral à apprendre

La conceptualisation de l'oral dans les textes officiels est ainsi floue et ne donne pas d'éléments précis concernant sa didactique. Lizanne Lafontaine et Clémence Préfontaine (2007) abordent la didactique de l'oral et notent plusieurs éléments : l'oral est à la fois « médium d'enseignement » mais aussi « objet

3 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

d'enseignement ». Mais lorsqu'on aborde l'oral comme objet d'enseignement, plusieurs problèmes se posent : comment objectiver l'oral ? Comment l'évaluer ? Quelle méthode pédagogique employer ? Et enfin quelle formation pour les enseignants ? La didactique mise en place devient intuitive et reproduit les méthodes de progressions et d'analyse de l'expression écrite. Elles introduisent ainsi l'idée que la langue parlée et la langue écrite sont « deux systèmes de la langue différentes ».

Paul Cappeau (2016) avance l'idée que « l'oral et l'écrit sont considérés comme deux manifestations de la langue étroitement tributaire de la norme : la version écrite est généralement considérée comme correcte et la version parlée comme fautive ou relâchée ». Les pratiques didactiques de l'oral sont guidées par cette norme de l'écrit : sans faute, sans réajustement, sans tic, alors que c'est le propre de l'expression orale. Paul Cappeau (2019) souligne que la présence d'un interlocuteur « amplifi[e] ce phénomène d'ajustement, pour essayer d'adapter au mieux sa production. De ce décalage découlent des caractéristiques qui peuvent laisser croire que l'oral, est, par nature, défaillant peu (ou pas ?) organisé ». L'expression orale n'est donc pas une forme définitive mais une forme en cours lorsqu'elle est délivrée, à la différence de l'écrit.

Cette dimension le rend donc particulièrement compliqué à qualifier pour des pistes didactiques. L'oral est protéiforme et engage à la fois la langue, mais aussi la voix et le corps. En s'appuyant sur les apports de Joaquim Dolz et Roxane Gagnon (2016), nous pouvons distinguer plusieurs éléments pour proposer des enseignements adaptés. Le travail de la voix recouvre deux grandes composantes : la diction (prononciation et articulation) et la prosodie (ton, rythme, segmentation et mélodie). Le corps comporte : les expressions faciales, les regards, les conduites proxémiques (gestion de la distance), la posture, la gestualité, l'apparence physique et vestimentaire. À ce langage corporel, s'ajoutent les gestes co-verbaux qui viennent appuyer la parole et créent une unité de sens plus riche. Pour penser l'évaluation, il faut ainsi pointer ces unités d'enseignement et concevoir une littératie propre à l'expression orale.

Les enseignants avouent un certain malaise quant à l'enseignement de l'oral qui ne semble pas être la priorité dans les programmes scolaires et qu'ils n'ont pas de formation adéquate :

certains invoquent un manque d'expertise et le fait de ne pas disposer d'une formation théâtrale ou artistique qui viendrait combler ces lacunes ; d'autres craignent d'entrer dans des dimensions trop intimes qui appartiendraient à la sphère privée de l'élève.
(Dolz J., Gagnon, R., 2016, p. 63)

Ces peurs et ces réticences démontrent ainsi que la forme orale des élèves se doit de correspondre à une norme scolaire unique, basé sur l'écrit.

1.1.3 Réforme du Bac 2021 : le Grand Oral

Une réforme du baccalauréat a été engagée en 2018, avec une mise en place effective pour la session 2021. Ce baccalauréat renouvelé introduit une nouvelle épreuve pour les élèves : le Grand oral. Cette épreuve du Grand oral a été formalisée grâce aux apports du rapport réalisé par Cyril Delhay (2019), professeur d'art oratoire à Sciences Po. Ce rapport, remis au ministre Jean-Michel Blanquer en juin 2019, précise à la fois les contours de cette nouvelle épreuve mais introduit également des préconisations concernant l'enseignement de l'expression orale de la maternelle jusqu'au lycée. En effet, Cyril Delhay insiste sur la dimension progressive et spiralaire de cet enseignement, qui doit bénéficier de bonnes pratiques dès la scolarisation des plus jeunes. La condition de réussite de cette nouvelle épreuve est ainsi conditionnée à l'introduction de nouvelles pratiques d'enseignement.

Cette nouvelle épreuve a pour objectif de démontrer la capacité des élèves à prendre la parole en public de façon claire, argumentée et convaincante. Le candidat devra préparer, au cours de son année en classe de terminale, deux questions ancrées dans les deux options qu'il aura souhaitées suivre. Il s'agit d'un oral d'une durée de vingt minutes devant un jury composé de deux enseignants (au moins l'un d'une discipline concernée par les questions préparées). Ces vingt minutes sont divisées en plusieurs étapes : cinq minutes seront dédiées à la présentation sans notes par l'élève de la question choisie, dix minutes seront consacrées à un échange avec le jury pour évaluer les connaissances en lien avec la spécialité, et les cinq dernières minutes auront pour objectif d'aborder le projet professionnel de l'élève, en lien avec l'option abordée.

L'oral prend donc appui sur un travail préparé en amont avec l'équipe enseignante de l'établissement de l'élève. Afin de réussir au mieux cette épreuve, il conviendra à l'élève de savoir argumenter, relier différents savoirs, s'engager dans son propos, d'exprimer une réflexion personnelle tout en étant clair et éloquent. Cette épreuve de Grand oral traduira donc l'engagement de l'élève pour les options qu'il aura choisi. Cyril Delhay (2019) retient, parmi sept clés pour réussir un discours le fait « d'avoir quelque chose à dire et envie de le dire », ainsi un « bon orateur est convaincant s'il est sincère ».

L'apprentissage de l'oral, historiquement, est proposé dans le cadre de l'enseignement de la langue française. Celui-ci s'inscrit également dans l'enseignement des langues étrangères et nouvellement des langages artistiques. Cependant, l'oral possède un statut de compétence transversale qui se doit d'être travaillée dans chacune des disciplines et dans des formes variées, en s'appuyant sur chaque professeur pour l'intégrer de façon progressive dans le parcours scolaire des élèves. L'apprentissage de l'expression orale se construit tout au long de la scolarité, de façon systémique, comme préconisé par Cyril Delhay : « l'objectif est que tout élève issu du système scolaire français sache non seulement parler en public et s'y exerce avec plaisir ».

1.2 Les moyens didactiques à l'œuvre : entre pédagogie de projet et « éducations à »

L'apprentissage de la documentation et plus précisément l'Éducation aux Médias à l'Information (EMI) de par sa nature intrinsèquement transversale, liée à l'accès à l'information dont chaque discipline a besoin, se construit de façon disjointe, puisqu'elle n'est pas cadrée par un programme de l'Éducation Nationale. La didactique de cette « discipline » se fonde sur des pratiques partagées par les professeurs documentalistes : la mise en activité des élèves et l'investissement de savoirs transdisciplinaires.

La pédagogie de projet est souvent mise en avant pour aborder cette « éducation à » qu'est l'EMI. Catherine Reverdy (2013) nous aide à formaliser une définition qui combine l'histoire même de cette pédagogie. La pédagogie de projet est « un engagement vis-à-vis d'un objectif, la planification nécessaire des actions pour arriver à cet objectif et l'aspect matériel de la réalisation du projet ». Elle précise ainsi que « le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage ». Cette pédagogie implique ainsi que l'on dépasse la partition école / société et que les deux environnements se nourrissent mutuellement pour construire les citoyens de demain.

2.1.1 Bref historique de la pédagogie de projet

Dans l'enseignement, la pédagogie de projet apparaît au début du 20ème siècle avec les pédagogues John Dewey et William Heard Kilpatrick qui la définissent comme un ensemble « d'activités intentionnelles dans lesquelles l'apprenant s'implique sans réserve ». John Dewey qualifie cette méthode comme « active » et la formalise sous la phrase « learning by doing » : apprendre dans et par l'action. Il s'agit d'utiliser le « projet en tant qu'approche pédagogique ». Les élèves sont investis dans les activités puisque le projet débute par les intérêts de ceux-ci. De plus, ils y investissent des compétences visant à développer leur autonomie dans la société.

Ce modèle pédagogique est utilisé dans les filières technologiques et professionnelles, ou dans l'enseignement supérieur puisqu'ils sont liés à l'apprentissage d'un métier. La pédagogie de projet a un effet direct sur la motivation et l'engagement des élèves. Les élèves formalisent une activité, qu'ils voient évoluer au fur et à mesure du travail de façon tangible. Leurs actions ont un effet direct sur le projet : le travail investi, la dynamique de groupe, l'analyse de ce qui a été produit et la rétroaction pour améliorer. Catherine Reverdy aborde une enquête menée en Angleterre qui souligne que les élèves sont plus performants lorsqu'ils sont mis en situation de résolution de problème. De plus, la partition fille/garçon ou fondée sur l'origine sociale, sur la performance des résultats, tend à s'effacer. Le rôle de l'enseignant est fort dans ce mode d'enseignement puisqu'il est à la fois expert, animateur, motivateur et évaluateur. C'est lui qui doit concevoir la matrice du projet et le proposer aux élèves qui s'en saisiront. La capacité de l'enseignant à travailler en équipe avec ses pairs et la modélisation globale des activités proposées sont gages de la réussite de cette pédagogie. Un autre modèle à distinguer qui peut être une

émanation de cette pédagogie de projet : le modèle de l'investigation. L'enseignant propose des situations où il est le tuteur dans la résolution du problème. Les Travaux personnels encadrés (TPE), abandonnés depuis la rentrée 2019, empruntaient à ces modèles pédagogiques. Les élèves devaient construire eux même leur progression et rendre compte de leur processus de recherche. La documentation emprunte ainsi à ces modèles pédagogiques pour construire sa didactique. Marion Carbillet et Hélène Mulot (2019, p. 227) soulignent particulièrement cet aspect : les professeurs documentalistes sont « attenti[fs] aux savoirs émergents ainsi qu'aux pratiques non formelles des élèves ».

1.2.2 Historique et définition des « éducation à »

L'Éducation aux médias et à l'information s'intègre au cursus scolaire des élèves selon des modalités particulières. Elle fait partie des « Éducation à » qui sont apparues à partir des années 1970. La circulaire Fontanet de 1973 abordait pour la première fois « une information et éducation sexuelle à l'école ». Depuis, de nombreuses éducations à se sont multipliées : éducation à la citoyenneté, à la défense, au développement durable, à la santé, à la sécurité, etc. Ainsi, l'Éducation aux Médias et à l'Information (EMI) fait partie de cette liste d'éducation transversale dans le cursus des élèves. Elles ont pour objectif d'introduire à l'école des questions socialement vives. Les « éducations à » sont difficilement définissables puisqu'elles alternent en « savoir et valeur » (Fabre M., 2018). Elles permettent aux élèves d'accéder à d'autres types de savoirs et de les manipuler différemment, en dehors du cadre de l'enseignement disciplinaire. Elles visent ainsi le développement de l'esprit critique et l'émancipation du citoyen. Michel Fabre note plusieurs obstacles dans la mise en place des « éducations à » pour les enseignants : « le réductionnisme technique » et scientifique, en ignorant les intérêts sous-jacents et donc les dimensions politique ou idéologiques ; à l'inverse « l'expression des différences de positions », en traitant les opinions qui s'affrontent ; enfin « le militantisme des bonnes pratiques », où l'éducation se réduit à des injonctions sans laisser une part à la réflexion des élèves. L'enseignant, documentaliste en l'occurrence, doit ainsi se prémunir de ces différents obstacles pour créer les conditions d'une éducation aux médias et à l'information.

1.3 Les productions médiatiques comme projet dans le cadre de l'EMI

L'Éducation aux médias et à l'information (EMI) peut se définir comme un ensemble complexe de savoirs et d'habiletés concernant les médias⁴. Il s'agit à la fois de savoir où et comment s'informer mais aussi quelle posture adopter vis-à-vis des informations. Dans cet apprentissage, il convient également de former à être soi-même producteur d'informations et à comprendre les enjeux de la diffusion de ces informations. L'EMI telle que définie par l'Éducation Nationale doit ainsi :

4 Entendu dans une acception large : à la fois un outil intermédiaire pour accéder à l'information mais aussi un organe d'information.

- Permettre aux élèves d'exercer leur citoyenneté dans une société de l'information et de la communication, former les « cybercitoyens » actifs, éclairés et responsables de demain.
- Permettre la compréhension et l'usage autonome des médias par les élèves et les enseignants qui sont à la fois lecteurs, producteurs et diffuseurs de contenus.⁵

Il est également précisé : « une intégration de cet enseignement de manière transversale dans les différentes disciplines », et que les enseignants « partagent la responsabilité de cette éducation ». L'EMI invite également à penser des modalités de travail spécifiques : « encourageant les pratiques de collaboration et d'échange tant des élèves que des enseignants et la co-construction des savoirs au sein d'environnements d'apprentissage stimulants et adaptés ». Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) sont le fil rouge de l'EMI.

Il convient ainsi de questionner les formats d'apprentissage de cette « éducation à » pour atteindre ses objectifs. L'une des pistes didactiques déployée par les professeurs documentalistes qui sont « enseignants et maîtres d'œuvre de l'acquisition par tous les élèves d'une culture de l'information et des médias »⁶ est développée dans « Matrice pour une Éducation aux médias et l'information ». Cette matrice est le fruit d'un travail collaboratif entre professeurs documentalistes pour formaliser les différents apprentissages à l'œuvre dans l'EMI. L'une des quatre facettes détaillées est « Information documentation : collecter, sélectionner, organiser, publier », qui peut être un point d'appui pour penser des productions médiatiques avec les élèves. Cette facette déploie ce qui est en jeu dans le cadre de production médiatique créée par les élèves, à l'instar de formats comme le podcast ou les documents multimédias, plébiscités dans le cadre de l'EMI. Nous partons du postulat que la motivation des élèves peut être suscitée par des formats qui leurs sont familiers ou auxquels ils ne sont pas réfractaires, c'est pourquoi ces formats sont sollicités.

En effet, d'après les enquêtes concernant les pratiques culturelles des Français⁷, les activités créatives sont en nette augmentation. L'enquête de 2008 montre une progression importante dans les activités créatives numériques : chacun disposant d'un ordinateur et d'une connexion Internet peut se lancer dans une activité de création amateur largement diffusée. L'idée de travailler avec les élèves en créant des productions médiatiques diffusées (sur un environnement protégé ou directement sur Internet) répond donc à un double objectif : accrocher les élèves avec des formats connus et travailler des objets qu'ils manieront dans leur cursus scolaire, leur vie personnelle et professionnelle.

Le sociologue Dominique Cardon (2019) relie cette créativité à l'apparition des réseaux sociaux numériques. Ceux-ci permettent d'étendre les pratiques créatives avec le développement d'outils

5 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Présentation de l'Éducation aux Médias et à l'Information. <https://eduscol.education.fr/cid72525/l-emi-et-la-strategie-du-numerique.html>

6 MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE, Bulletin officiel de l'Éducation nationale : Les missions des professeurs documentalistes. https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo13/MENE1708402C.htm?cid_bo=114733

7 Donnat, Olivier. *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique. Éléments de synthèse 1997-2008*. [PDF]. www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/doc/08synthese.pdf

numériques intrinsèquement créatifs, à l'image des réseaux comme Instagram entièrement dédié à la photographie, TikTok plébiscité pour les formats vidéos ou Twitter, application de microblogging⁸. L'auteur associe cette nouvelle créativité numérique à un « désir de s'approprier des connaissances, les œuvres ou l'information de façon plus active. Ils ne souhaitent plus simplement consommer [...] ».

Aborder la culture numérique au sein de l'EMI revient à se mettre à jour sur la notion de culture. La culture, entendue comme un ensemble d'œuvres et de pratiques permettant à un groupe de se reconnaître, intègre dorénavant une pratique numérique. Comme le précisent Hélène Mulot et Marion Carbillet (2019), il ne faut pas « cloisonner le numérique et en faire une culture à part entière et envisager le monde en devenir ». L'enjeu est donc de former les élèves à une nouvelle alphabétisation numérique : il convient de former à la contribution et à la publication. Les élèves produisent des éléments de différentes natures (sons, photographies, textes) et réfléchissent ainsi à la diffusion de ces contenus et à leur pérennité.

Les différentes expériences menées de création de webradio ou de podcast attestent de cette convergence des littératies. Elles empruntent à la pédagogie de projet en mettant en jeu des activités liées à une réalité professionnelle, permettent de mettre en avant certains aspects propres à exercer l'esprit critique et révèlent des compétences qui ne sont pas habituellement valorisées dans les disciplines scolaires (travail en collaboration, capacité d'organisation, capacité d'élocution, entre autre).

8 Service en ligne de textes courts.

2. Solliciter la pratique de l'oral par différentes modalités

L'année de stage réalisée dans la cité scolaire X a permis de rencontrer tous les niveaux de l'enseignement secondaire. Elle rassemble près de 1200 élèves (385 collégiens dont 13 en ULIS, 592 lycéens, 7 élèves UPE2A et 173 étudiants en CPGE). Les résultats au Diplôme national du brevet et au baccalauréat sont excellents avec respectivement 100 % de réussite et 99 % de réussite, et un taux de mentions très élevé (91%). Les élèves habitent majoritairement des quartiers favorisés, avec un taux très bas d'élèves boursiers (moins de 10%). En observant les comportements des élèves, à la fois en classe et au CDI, nous remarquons qu'ils se mettent facilement au travail et restent concentrés sur les activités proposées. Le CDI est très fréquenté, mais semble avoir peu de dimension pédagogique du fait du parti pris de la professeure documentaliste titulaire en poste. Le CDI est avant tout un lieu pour se retrouver entre élèves, pour travailler en groupe et pour échanger. Les ressources documentaires sont très peu utilisées sur place, ni empruntées. Les élèves ne connaissent pas le portail documentaire, ni son mode d'utilisation. Dans la cité scolaire X, les missions du professeur documentaliste sont recentrées autour de l'ouverture culturelle avec la mise en place d'un parcours de sorties variées (cinéma, théâtre, exposition). Les possibilités de pratiques pédagogiques avec eux sont larges, mais les habitudes de travail avec l'équipe enseignante existent peu. Il paraît essentiel de formaliser les missions des professeurs documentalistes et de faire valoir leur expertise dans le champ des Sciences de l'information et de la communication auprès de l'équipe enseignante.

2.1. Réalisation d'un portfolio numérique : l'oral programmé et enregistré


Un travail en partenariat a été mené avec Mme B. dans le cadre de l'enseignement « Langue et culture de l'Antiquité » en classe de seconde. En discutant avec cette enseignante, suite à une première séance de présentation du CDI avec la classe de seconde dont celle-ci est professeure principale, il a été décidé de retravailler un devoir déjà réalisé.

Au cours de la première séance avec cette classe, il a été noté que les élèves possèdent des compétences numériques et de recherche documentaire variées. Certains sont très à l'aise dans la recherche documentaire, mais la majorité se trouve rapidement bloquée : ils ne connaissent pas les outils de recherche de l'information (recherche par auteur, titre, facettes) et peinent à comprendre l'organisation du fonds documentaire. La totalité de l'effectif de cette classe n'a pas effectué son premier cycle du second degré dans cet établissement, leur formation aux méthodes de recherche documentaire proviennent donc de pratiques enseignantes différentes. Par ailleurs, les élèves sont très à l'aise dans leurs prises de parole, que ce soit pour interagir lors de phases d'échanges ou pour retracer leur méthodologie de recherche. Le travail proposé, avec une partie des élèves de cette classe, permet ainsi de reprendre quelques bases sur des compétences info-documentaires et d'aborder la question de l'oral avec une base relativement solide.

Les élèves de seconde, avec enseignement Cerbère optionnel « Langues et cultures de l'Antiquité », doivent réaliser un portfolio chacun, permettant de travailler les objets d'études de l'enseignement en réalisant une production personnelle « dans une perspective d'ouverture et de création » (annexe 1). Mme B. a choisi de faire travailler les élèves sur le « diptyque 2 » : faire dialoguer « une œuvre iconographique antique » et « une œuvre iconographique ou filmique contemporaine ». L'objectif est « de mettre en résonance ou en confrontation les œuvres sélectionnées » sous une forme libre. Les élèves ont ainsi réalisé une recherche documentaire pour sélectionner leurs œuvres et rédiger leur commentaire. Leur production était à rendre sous forme de document texte ou transformé en PDF.

La représentation du chien dans la Grèce antique et dans l'art contemporain

Le chien



Paris, Musée du Louvre, 0,47m, Hydries de Caere à figures noires

La peinture sur céramique ci-dessous représente Héraclès amenant Cerbère à Eurysthée son cousin. Cette céramique à figure noire fut découverte à Cerveteri en Italie. Elle aurait été réalisée durant le 5^{ème} siècle av. J.C. On n'a pas connu son auteur. Sur l'une de ses faces, on aperçoit le chien Cerbère. Dans la mythologie grecque, Cerbère est l'animal monstrueux gardant l'entrée des Enfers, non pour empêcher l'âme des morts d'y entrer, mais à l'inverse pour les empêcher de regagner le monde des vivants. Fils d'Échidna et de Typhon, Cerbère a donné lieu à de nombreux mythes sans qu'aucun ne soit véritablement le mythe référent. On le trouve parfois représenté - comme ici - avec trois têtes, cinq ou même cent. Le plus souvent, les trois têtes font référence au futur, au présent et au passé, ou encore à la naissance, la jeunesse et la vieillesse. Cette peinture montre un Cerbère tricolore, gueule ouverte, muscles puissants, entouré de serpents - son père Typhon étant un serpent à plusieurs têtes. La scène représentée évoque le dernier des douze travaux d'Héraclès. Afin d'être lavé de son crime - il a jeté ses enfants au feu - ce dernier doit ramener Cerbère à son cousin. Et le ramener vivant. Héraclès se rend donc en terre tartare, là où se trouve l'entrée des Enfers. Hades, le dieu des Enfers l'autorise à affronter Cerbère, à condition que ce soit à mains nues. Héraclès abandonne alors ses armes et protégé par une peau de lion (dont on aperçoit ici la queue) il prend Cerbère par le cou et le maîtrise ; Hades ne peut que reconnaître sa victoire. Ainsi le héros rentre-il à Mycènes, libéré de ses pechés tenant le gardien des Enfers par une laisse avant de le renvoyer. Si dans la Grèce Antique le chien est parfois représenté en animal domestique, dans des scènes de la vie quotidienne, il prend la plupart du temps une forme monstrueuse. Maléfisant ou démoniaque comme Cerbère ou protecteur dans d'autres civilisations (par exemple Anubis, dieu funéraire de l'Égypte) il est le plus souvent un symbole psychopompe (guide des âmes dans leur chemin vers la mort). Il a progressivement vu son image symbolique évoluer pour progressivement disparaître dans les civilisations modernes.



Jeff Koons, Balloon Dog (magenta) 1994-2000 acier éterné inoxydable au poli miroir, vernis transparent, 307,3x365,2x114,3 cm

Jeff Koons est un artiste américain né en 1955, l'un des artistes contemporains les plus célèbres et les plus controversés de notre époque. Héritier du pop art, il produit des œuvres (majoritairement des sculptures, en acier, en porcelaine, en plastique...) qui fonctionnent comme des miroirs de la société de consommation et de l'Amérique. Ses œuvres sont pour l'essentiel fabriquées à plusieurs exemplaires dans son atelier, qui fonctionne comme une véritable entreprise. Ce *Balloon Dog*, chien rose à courbes ludiques, rondes et brillantes emprunte sa forme aux sculptures/jouets en latex réalisées dans la rue pour les enfants et les touristes. Comme si Koons voulait transformer un objet éphémère et sans qualité particulière en une œuvre monumentale destinée aux musées, c'est-à-dire destinée à durer. Ce chien appartient à un bestiaire qui compte également d'autres animaux (lapin, cygne, à chaque fois déclinés en plusieurs couleurs) et s'insère dans une série nommée *Celebration*, en référence aux ballons d'anniversaire. En exposant ce chien en 2008 au Château de Versailles dans le salon d'Hercule, il crée non seulement un contraste entre les époques et les cultures (culture savante et culture populaire), mais se permet un clin d'œil à la capture de Cerbère par Héraclès. Par ailleurs Koons s'insère de la contradiction entre la solidité de l'acier, son brillant spéculaire et la fragilité du chien en ballon qui ne contient que de l'air, comme si cette énorme sculpture n'était que vanité. En utilisant le motif du chien l'artiste américain choisit un animal banal, domestiqué et délaissé par l'histoire de l'art du XX^{ème} siècle, ce qui accentue son caractère kitsch. Le représenter sous cette forme stylisée l'éloigne au maximum des représentations classiques de l'animal tout en jouant avec elles. Ici le chien renvoie surtout au jeu, à l'enfance, à la fête, d'autant plus que sa surface miroir reflète les spectateurs et l'espace environnant à 360 degrés. Il en fait un objet issu de la culture de masse, tandis que le chien peint sur la céramique antique revêt un caractère symbolique, évoquant la mort. Tous deux prennent des libertés avec la réalité. Et si l'un évoque la menace et l'autre au contraire un jouet inoffensif, on peut néanmoins dire qu'ils se rejoignent dans leur fonction : Cerbère côté mythologie grecque, *Balloon dog*, côté mythologie contemporaine.

Exemple de portfolio réalisé par une élève.

La proposition faite à l'enseignante a été de retravailler les portfolios déjà réalisés pour les transformer en production multimédia (texte, image et son, sous forme numérique) avec l'application en ligne Genial.ly (annexe 1). Une séance réalisée par une professeure documentaliste en lycée professionnel⁹ a été utilisée comme appui pour concevoir cette séance, notamment en réutilisant le tutoriel distribué aux élèves. Par ailleurs, les travaux mis en ligne par les élèves ont pu être consultés par la classe de seconde comme modèle au travail qu'ils allaient réaliser.

L'application Genial.ly est une application en ligne gratuite (pour les fonctionnalités de base) qui permet de créer des contenus interactifs. Elle permet ainsi aux élèves de réaliser des productions multimédias attractives (texte, intégration de liens, de vidéos, d'audios, de photographies). En s'appuyant sur une présentation réalisée pour la séance¹⁰, les élèves ont pu prendre connaissance des possibilités de l'application Genially, mais aussi des attendus de séances.

9 AFRIAT, Emilie. Créer un document interactif pour présenter ses ressources. Toulouse : Rectorat de l'académie de Toulouse [sans date]. [Consulté le 08/10/2019]. <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/creer-un-document-interactif-pour-presenter-des-ressources>

La séquence a été construite en deux séances d'une heure chacune, l'enseignement ayant peu d'heures allouées. Les séances ont été menées en demi-groupe (16 élèves) pour accompagner au mieux les productions qui nécessitent un support technique, en salle informatique de l'établissement, le CDI ne possédant pas assez de postes informatiques performants.

L'entrée par une production multimédias permet ainsi d'aborder des notions propres à l'Éducation aux Médias et à l'Information. L'objectif premier de cette séquence était l'organisation de l'information pour la diffuser, par le texte et à l'oral. Ainsi, cela implique une recherche d'informations en amont. Celle-ci a été réalisée dans le cadre de la première recherche pour le portfolio mais a dû être complétée avec l'introduction de ce nouveau format multimédias et l'ajout d'une pastille sonore.

La première séance a été dédiée à la présentation du rendu final et à la construction de la présentation d'un point de vue visuel. Une fiche guide leur a été distribuée afin d'organiser les différentes phases de travail (annexe 2). Dans un premier temps, les élèves ont été invités à reprendre ce qu'ils avaient déjà produit pour sélectionner les informations pertinentes et les utiliser dans ce nouveau format. Dans ce cadre, les élèves ont ainsi été formés au droit d'auteur et à ses implications pour le travail scolaire. Nous avons considéré que l'exception pédagogique¹¹ était appropriée et que les élèves ne devaient pas demander les autorisations d'utilisation aux musées auxquels ils empruntaient les images. Il a été également l'occasion d'aborder les images et les sons libres de droit et d'introduire des banques de données où ceux-ci pouvaient piocher pour illustrer leur présentation. Un temps a été réservé pour faire découvrir aux élèves les Licence Creative Commons : un point de notation était réservé afin que chacun crée sa propre licence d'utilisation à apposer sur son document.

La deuxième séance était dédiée à la création d'une pastille sonore. Le but premier étant de faire progresser les élèves dans leurs compétences orales et de comprendre qu'un oral se construit également à l'écrit. En s'appuyant sur le dossier réalisé par l'académie de Bordeaux (CLEMI, 2019, p.32), « Écrire pour l'oral : s'approprier les codes de l'écriture radio », les élèves ont été mis en situation d'écoute active. Sylvie Plane (2015), dans son article « Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? » précise que l'oral devient « objet d'apprentissage » si ces situations donnent lieu à des conseils, des observations ou des analyses, faites par l'enseignant ou par les élèves en vue d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations orales ». Cette observation active, ici d'une chronique radio, permet ainsi « d'améliorer la qualité et l'efficacité des prestations ». La chronique radio diffusée¹² a été choisie puisqu'elle répondait à un double objectif : la thématique liée à une création artistique et la forme orale travaillée tout en étant un format informatif. Ces deux objectifs sont ceux poursuivis par les élèves. Les élèves ont ainsi pu

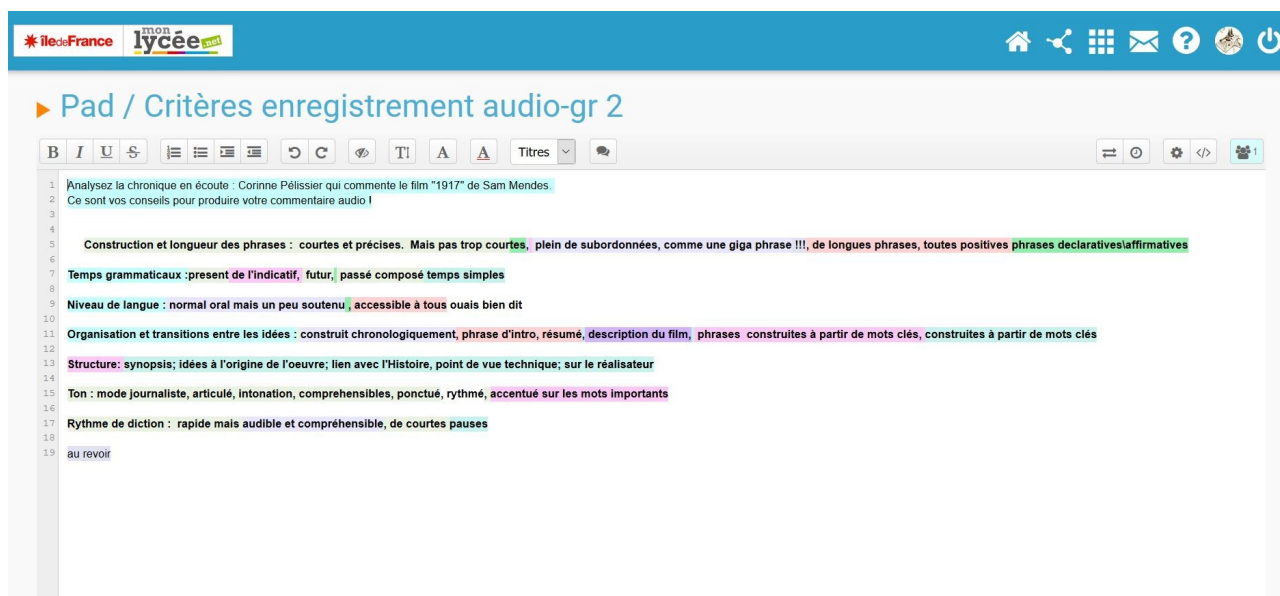
10 Présentation « Créer un portfolio avec Genially », accessible à l'adresse :

<https://view.genial.ly/5dd11b01b7ac020f84aa6fd0/presentation-portefolio-genially>

11 Les présentations sont diffusées dans le cadre de ce cours. Une mention sur chacune des présentations réalisées par les élèves stipule qu'il s'agit d'un travail scolaire, pour le cas de l'accessibilité des présentations via l'application Genially.

12 Corinne Pélissier dans le journal de 8h présentant le film « 1917 » de Sam Mendes.

s'initier à l'écriture collaborative, en utilisant un Pad¹³ créé sur l'ENT de l'établissement. Collectivement, les élèves ont dû repérer dans le discours journalistique les éléments à prendre en compte dans leur propre réalisation. Une grille d'analyse leur a été proposée pour cadrer l'écoute : la construction et la longueur des phrases, le temps grammaticaux utilisés, le niveau de langue, l'organisation et la transition entre les idées, la structure, le ton et le rythme de diction.



Exemple d'écriture collaborative avec les élèves, avec l'application Pad de l'ENT de l'établissement.

Le script (annexe 3) de la chronique leur a été distribué pour que les élèves visualisent également le rapport entre une chronique orale d'une minute et sa transcription à l'écrit. Il permet aussi de découper plus facilement les différentes questions posées sur le Pad.

Pour terminer la séance, les élèves ont été invités à repenser l'architecture globale de leur présentation pour équilibrer entre les productions écrites et la production orale. La consigne donnée a été de ne pas faire une pure transcription orale de ce qu'ils avaient déjà produit mais de rédiger un format spécifique à enregistrer. Les élèves ont ainsi du sélectionner les informations pertinentes, réduire certains textes et compléter par une nouvelle recherche d'information pour apporter d'autres types d'éléments se prêtant plus à l'oral.

L'enregistrement de la pastille sonore des élèves a été réalisé chez eux avec leur propre matériel. Les élèves étant peu enclins à réaliser cela directement lors de la séance. La présentation globale a ainsi été terminée en devoir à la maison. Les enseignantes ont pu prendre connaissance des réalisations via le dépôt des présentations sur le mur collaboratif de la séquence créé spécialement pour la classe.

13 Éditeur de texte collaboratif en ligne.

2.2 Réalisation d'une production médiatique : l'oral en groupe

L'expression orale est la modalité la plus élémentaire pour qu'un travail de groupe ait lieu. Elle permet à la fois de questionner les attendus, de négocier les méthodes pour parvenir au but, de manifester les doutes, de confronter des idées et de se conforter dans les décisions. L'expression orale est la condition sine qua non pour résoudre les situations. Le but est avant tout de se faire comprendre par l'interlocuteur auquel nous nous adressons. Nous employons donc le vocabulaire adéquat, une élocution audible et un ajustement en fonction des réponses (verbales ou non verbales) de la personne qui reçoit les propos. En sollicitant des travaux de groupe pour mener à bien un projet, nous imposons aux élèves d'utiliser l'expression orale. Nous partons ainsi du principe que la dimension de projet induit une prise de parole, qui fera l'objet d'un apprentissage particulier en fonction des situations proposées. La création d'une production médiatique est donc le projet qui guide ces deux pratiques développées.

2.2.1 Échanger autour des lectures et réaliser des photographies au club lecture

Dans le cadre de la mission d'ouverture de l'établissement à son environnement culturel, le club lecture a été lancé dès le mois d'octobre. Depuis plusieurs années, celui-ci est organisé en partenariat avec la bibliothèque de proximité, faisant partie du réseau des médiathèques de la ville. Le club se tient une semaine sur deux, durant trente minutes lors de la pause méridienne. Celui-ci est à destination des élèves de 6ème et de 5ème. L'objectif du club est double : offrir une véritable activité d'incitation à la lecture à destination des élèves et inscrire un rendez-vous au sein du CDI, visible par tous, pour reconnecter aux missions directrices du lieu. Les quatorze élèves volontaires (uniquement des filles) sont en classe de 6ème. Le club lecture s'organise autour de deux activités principales : la présentation de la sélection d'ouvrages réalisée par les bibliothécaires et le partage des lectures des élèves. Afin de rendre compte des lectures des élèves, nous proposons la réalisation de photographies pour illustrer les différents coups de cœur, en reprenant les codes des Instabook¹⁴.

À la manière des rituels d'entrée en classe souvent pratiqués au premier degré¹⁵ pour solliciter la parole, en début de séance, les élèves sont invités à partager la lecture empruntée la semaine précédente. Nous introduisons ainsi chacune des séances avec la même question : « Qui veut partager son coup de cœur lecture ? ». Les élèves prennent la parole à tour de rôle pour raconter l'histoire et donner leur impression. L'enseignant joue ici le rôle d'animateur de groupe, pour faire avancer la parole en relançant sur des éléments narratifs et en demandant des précisions. Cet exercice sert à « délier les

14 Nom dérivé du réseau social Instagram. Le mot « Instabook » est un hashtag utilisé pour réaliser la promotion d'ouvrages en créant des mises en scène autour de la couverture.

15 Le « Quoi de neuf ? » de Célestin Freinet : un temps de parole quotidien au cours duquel, le matin en arrivant, l'élève peut dire à la classe ce qu'il a envie de lui faire partager. Le but est double : entrer dans l'enseignement scolaire et encourager l'expression orale.

langues » et ne fait donc l'objet d'aucun attendu en terme de contenu. L'élève partage ainsi ce qu'il souhaite partager.

Ces discussions informelles permettent ainsi d'aborder le domaine 1 des compétences du Socle commun de compétence et de culture qui devront être validées à la fin du cycle 4. Le domaine 1 « Des langages pour penser et communiquer » est centré sur l'expression et a pour but de « favoriser le développement de la personne en interaction avec le monde qui l'entoure » et « développe les capacités de compréhension et de création, les capacités d'imagination et d'action ». Le partage des lectures devant le groupe par un résumé de l'histoire mais aussi en parlant des sensations et des émotions que le livre procure permet ainsi de se centrer sur une parole quotidienne. Avec cet exercice de mise en commun, nous nous intéressons donc à une forme d'oral simple, ce que préconise Sylvie Plane (2015), lorsqu'elle réfute l'idée de ne s'intéresser qu'à des « prestations exceptionnelles ». L'élève trouve ainsi une place et un espace de dialogue au sein du groupe. À l'inverse, pour le groupe qui assiste à ces partages, cela constitue un moment d'écoute de l'autre, autre dimension dans la pédagogie de l'oral. Celui-ci se doit d'être bienveillant puisque l'exercice se reproduira pour chacun des élèves.

Un second temps est prévu au cours de cette demi-heure : la présentation d'une sélection d'ouvrages par les bibliothécaires. Celles-ci questionnent les élèves sur leurs goûts et leurs préférences pour correspondre aux attentes des lectrices et induire de nouvelles lectures. En sélectionnant un ouvrage parmi ceux présentés, les élèves affirment ainsi des choix et des goûts en matière de littérature. Au fur et à mesure des séances, un corpus spécifique à chacune des lectrices se forme : les férues de romans policiers, les « fans » de la Première guerre mondiale, ou les adeptes des histoires qui ressemblent à leur quotidien de collégiennes : elles « découvre[nt] le plaisir de lire », l'un des enjeux spécifié dans le domaine 1 du Socle de compétences, de connaissances et de culture.

À partir du mois de novembre, nous avons introduit la première étape pour pouvoir rendre compte des lectures déjà effectuées. Le groupe étant constitué et plusieurs livres empruntés, il était possible de rédiger une fiche de lecture (annexe 4) pour permettre aux élèves d'aller plus loin dans leur lecture. Cette fiche de lecture permet d'aborder le livre en tant que source d'information (le titre, l'auteur, l'éditeur, la cote, la nature et le genre du livre), d'avoir une posture d'analyse de la lecture en pointant les idées dominantes et en qualifiant les personnages, et de partager son ressenti. Cette fiche, avec la question « *Les objets et les ambiances auxquels le livre me fait penser* » permet d'introduire le travail de création de photographies. Cette question pointe une dimension plus personnelle et d'analyse de l'ouvrage lu puisque les élèves doivent faire preuve d'imagination et de symbolisation à partir des lignes lues. En proposant cet outil d'accompagnement à la lecture, les élèves se projettent dans la phase suivante : réaliser une image personnelle. Les enjeux de la création de cette image sont présentés à toutes : les photographies réalisées seront exposées via l'ENT et sur le portail Esidoc du CDI et donc visibles des autres élèves. Cette fiche de lecture est à la fois un document de collecte mais aussi un brouillon, une étape vers la réalisation de la photographie.

La dernière étape proposée aux élèves était la réalisation de photographie sous forme d'Instabook. Ce travail permet de solliciter à la fois des compétences de créativité, de communication et info-documentaire. La notion de mot clé et d'indexation sur le web est abordée en expliquant ce que signifie le terme hashtag et son utilité. La diffusion des photographies et le droit d'auteur afférant sont également des notions abordées. Nous présentons ce travail dans un cadre légal auprès des élèves.

Pour la réalisation des images, les élèves sont invitées à apporter les objets se rapportant à l'ouvrage et donnant des clés de compréhension visuelles. Deux séances pour la prise de photographies ont été réalisées. Les élèves sont entièrement autonomes lors de cette étape : elles choisissent le fond, les objets à disposer et prennent une photographie avec une tablette numérique. Lorsque plusieurs photographies sont réalisées, nous regardons en groupe les images pour valider la photographie finale : les objets sont-ils assez parlants ? Sont-ils tous visibles à l'image ? Le cadrage est-il correctement réalisé ? Cela donne lieu à des échanges entre les élèves pour se conseiller (modifier l'emplacement de certains objets) ou s'aider à réaliser un meilleur cadrage. L'image doit être la plus parlante, résumer les idées directrices de l'histoire et être intelligible pour les autres élèves en tant qu'objet de communication.

2.2.2 Réaliser un film en stop motion avec l'ULIS UPE2A

L'ULIS UPE2A¹⁶ rassemble des élèves allophones nouvellement arrivants en France et en situation de handicap. Ce sont des élèves qui sont dans l'attente d'une reconnaissance de leur handicap par la MDPH¹⁷ et d'être dirigés vers d'autres dispositifs répondant au mieux à leur situation. L'enseignement dans cette classe vise la maîtrise du français, la découverte et l'adaptation au système scolaire français. Cette classe spécifique est implantée dans l'établissement depuis 2016, de façon temporaire en attendant son installation définitive dans un établissement en travaux.

La classe de cette année est composée de neuf élèves, provenant de pays différents. Chacun des élèves est porteur de handicap, tous différents également. Ce sont des élèves avec troubles moteurs, troubles des apprentissages, autisme ou trisomie. Cette classe travaille avec l'aide de deux assistants de vie scolaire en complément de la référente qui enseigne le français . Le niveau des élèves est très hétérogène : tous ne sont pas scripteurs, ni lecteurs, certains maîtrisent l'expression orale sans savoir lire ni en français ni dans leur langue maternelle, enfin certains présentent des difficultés de communication avec autrui. La notion de groupe est donc particulièrement forte puisque c'est une pédagogie de soutien et de co-construction des apprentissages entre pairs qui se développe dans cette classe. La présence des élèves est fluctuante, en fonction de plannings aménagés et des problèmes spécifiques que peuvent rencontrer les élèves. Le groupe est donc différent en fonction des séances qui sont menées.

Cette classe souffre d'un déficit de visibilité dans l'établissement et de partenariats avec d'autres enseignants. Dès le début de l'année, une visite du CDI a été organisée pour que les élèves puissent se

16 ULIS : Unité localisée pour l'inclusion scolaire ; UPE2A : Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

17 Maison Départementale des Personnes Handicapées.

sentir à l'aise dans le lieu et venir librement en dehors des heures d'enseignement, au même titre que les autres élèves. Le CDI est également le lieu où tous les élèves de la cité scolaire se rencontrent : les élèves de l'ULIS UPE2A, avec leurs visites fréquentes au cours des récréations, se mêlent ainsi aux élèves des autres classes.

Cette année, l'enseignante référente de la classe a souhaité réaliser un projet au long cours : la réalisation d'un film en stop motion¹⁸. Une séquence organisée en douze séances a été construite pour répondre aux besoins des élèves et mener à bien ce projet. Cette méthode par projet est particulièrement porteuse dans le sens où elle permet de sortir de l'apprentissage par discipline et de contextualiser ces mêmes apprentissages. Comme Catherine Reverdy (2013) le précise, elle permet de « mobiliser les compétences transversales des élèves, de recourir aux TIC [technologies de l'information et de la communication] ». Mais aussi, particulièrement en raison du handicap: « Le projet n'est pas une fin en soi, c'est un détour pour confronter les élèves à des obstacles et provoquer des situations d'apprentissage ». Les élèves vont ainsi se confronter à la création d'un film du début à la fin et vont devoir opérer des choix pour que celui-ci émerge. Plusieurs objectifs sont poursuivis dans la mise en place de ce travail : travailler la langue à l'oral et à l'écrit¹⁹, travailler le vocabulaire du cinéma de façon générale, et du cinéma d'animation, mais aussi la collaboration et la cohésion de groupe. La notion de groupe dans la classe est particulièrement forte et doit être sollicitée par les enseignants : il faut que les élèves échangent, se rencontrent et s'aident mutuellement. Du point de vue des apprentissages info-documentaires visés, il s'agit de découvrir des productions médiatiques, d'être auteur de leur propre production et de manipuler des logiciels spécifiques au montage des images.

Les premières séances (1, 2 et 3) ont été dédiées à la découverte du projet et sa contextualisation dans le cadre scolaire. Les élèves ont ainsi vu des extraits de films pour se familiariser avec le vocabulaire propre au cinéma. Ce travail autour du vocabulaire a donné lieu à différentes exercices oraux pour pouvoir nommer les objets et échanger des anecdotes sur leurs connaissances de ces objets. Lors de ces séances les élèves ont ainsi fait appel à leurs connaissances hors de l'école pour découvrir le nom des objets. Les élèves ont par la suite voté pour choisir la thématique du film. Ce temps de vote a été le moment d'exprimer ses préférences, ses doutes sur le contenu du film, mais aussi sur les capacités du groupe à le réaliser. Lorsque le choix de réaliser un film sur la classe a été arrêté, T. s'est empressé de dire : « Pourquoi un film sur la classe ? On a rien à dire sur ce que l'on fait ici, on est handicapés ! ». C'est grâce à cette situation d'échanges que ce type de parole peut émerger. Ce projet devient donc particulièrement important pour donner confiance aux élèves, et valoriser ce qu'ils savent et peuvent faire.

18 Le stop motion est un procédé photographique qui permet d'obtenir une animation à partir d'objets immobiles (personnages en pâte à modeler, figurine articulée, etc.). Ainsi, une séquence animée de quelques secondes est réalisée à partir de centaines de prises d'images fixes.

19 Ces objectifs font partie des compétences essentielles à acquérir définies selon le Cadre Européen Commun de Référence : la compréhension orale, l'expression orale, la compréhension écrite et l'expression écrite, la lecture et l'écriture.

L'une des étapes importantes pour la réalisation de ce projet est d'amener les élèves à concevoir un scénario. Plusieurs activités ont été proposées pour permettre aux élèves de faire comprendre à la fois l'utilité de cette première écriture et la façon de procéder. Le groupe étant très hétérogène, il est absolument nécessaire de différencier les méthodologies. C'est ici que réside la plus grosse difficulté pour faire avancer le projet. Une première fiche (annexe 5) est distribuée et constitue la base de la discussion autour du scénario. Les questions et les réponses sont lues à voix haute à tour de rôle par les élèves. Elles sont ensuite débattues en fonction des questions qui émergent pour chacun des élèves. Pour réaliser le découpage des différentes étapes du scénario, nous avons réalisé une grille (annexe 6) reprenant les différentes entrées qui constituent un scénario : les élèves doivent remplir à la fois une action, un ou des personnage(s) et un lieu où l'action se déroule. Les réponses sont soit directement écrites lorsque les élèves sont scripteurs, soit collées à partir de réponses suggérées (annexe 6). Cette première étape de formalisation permet de penser l'organisation de l'histoire par le biais des expériences personnelles de chacun des élèves. Le scénario final aurait dû se construire en resserrant les actions autour de celles que les élèves plébiscitaient. Cependant, les séances ont été stoppées lors de la fermeture des établissements scolaires en raison de l'épidémie de Covid19, sans débiter cette phase du travail.

Les séances suivantes sont pensées pour se dérouler de la même façon : introduire de nouvelles actions suggérées par une fiche d'activité reprenant les notions importantes, puis une réalisation concrète. Tous ces moments sont ainsi propices à l'échange libre et informel, particulièrement important pour constituer une notion de groupe et fédérer autour du projet.

2.3 Travailler en classe inversée : s'entraîner en public au Grand Oral

Afin d'aborder une autre forme de pédagogie active, une séance en classe inversée a été préparée. Le principe de la classe inversée implique que les élèves travaillent les notions de cours en autonomie hors de la classe à l'aide de supports proposés par l'enseignant et que le temps en groupe soit l'occasion de préciser les notions avec l'aide de l'enseignant. La classe inversée demande un investissement conséquent de travail pour les élèves puisqu'ils doivent se présenter en cours avec des notions et des questions à débattre avec le groupe et l'enseignant. Lors de cette séance présentée, le principe de classe inversée a été aménagé : ce sont les élèves qui apportent les notions de cours à leurs pairs. L'enseignant vient compléter et préciser ce qui a été abordé par les élèves.

En partenariat avec l'enseignant d'Histoire-géographie, Monsieur C. une séquence a été pensée pour des élèves de classe de première, inscrits en option Histoire-géographie Géopolitique et Science Politique (annexe 7). Ces élèves seront parmi les premiers à passer leur baccalauréat avec de nouvelles épreuves, notamment celle du Grand oral. Dans cette optique, il semble particulièrement important que dès la classe de première, les élèves soient familiers des prises de parole en public. Cette séquence n'a pu avoir

lieu au cours de l'année de stage puisqu'elle a été programmée au début de la période de fermeture des établissements en raison de l'épidémie de Covid19. Cependant, il convient de revenir sur les différentes étapes programmées pour développer les enjeux relatifs à la prise de parole.

2.3.1 La forme du *Pecha Kucha*

Le *Pecha Kucha* est une forme particulière de prise de parole issue du monde de l'entreprise. Le terme vient du japonais et signifie « bavardage ». Il tient lieu d'alternative aux présentations trop longues qui finissent par perdre leur auditoire. Cet exercice repose sur une synchronisation d'une prise de parole et la projection d'une présentation de vingt diapositives, se succédant toutes les vingt secondes. La durée totale de la prise de parole n'excède pas six minutes et quarante seconde puisque la parole accompagne la présentation. Ainsi, à chaque changement d'image, la parole doit faire sens par rapport à ce qui est projeté. Ce format est donc particulièrement exigeant et nécessite une bonne organisation des idées, de la brièveté et un sens du rythme. Cet exercice semble s'adapter à la forme définie pour l'épreuve de Grand oral qui fixe un même niveau d'exigence pour la préparation de la prestation.

Dans le cadre du thème 2 du programme « Analyser les dynamiques des puissances internationales », l'enseignant a souhaité analyser plus précisément les enjeux de pouvoir des langues. L'axe de travail soumis aux élèves serait : « Les langues comme vecteur d'influence et de puissance ». À partir de ce thème, plusieurs sous-thèmes sont définis dans lesquels les élèves vont venir puiser, tel « Le rayonnement des telenovelas d'Amérique latine » ou « Histoire de l'impérialisme de la langue anglaise ». Ces différents sous-thèmes seront ainsi traités par les élèves sous forme de *Pecha Kucha*. La forme initiale est réduite : les élèves travailleront en groupe, sélectionneront neuf images (photographie, infographie, carte, etc) et parleront à tour de rôle deux minutes.

2.3.2 La recherche d'information pour l'oral

Lors de cette séance, il conviendrait dans un premier temps d'explicitier les attendus de la séance et de présenter ce format du *Pecha Kucha*. À partir des explications, les élèves doivent déduire des éléments de conduite et les étapes pour mener à bien cette prestation. Nous pouvons ainsi organiser, en écriture collaborative les différents attendus en terme de recherche et d'organisation de l'information.

Par ailleurs, nous considérons que les élèves de première sont déjà formés à la recherche d'information et cette étape de travail consiste en une prise de note efficace pour organiser sa prise de parole. Nous envisagerons de nous appuyer sur la fiche pratique «Écrire pour l'oral. Mettre en forme sa prise de notes » (CLEMI, 2019, p. 39) en proposant de réaliser des cartes mentales avec les idées directrices. Il conviendrait de rappeler les techniques de recherche à partir des moteurs de recherches en ligne et de dégager des mots clés précis. Cette recherche d'information comprend également une phase de recherches d'images à partir de bases de données spécifiques pour chacun des sujets. Il serait ainsi

l'occasion d'aborder la place de l'image par rapport au discours et l'importance de vérifier la source des images choisies. Nous pourrions introduire les outils tels que Tiny Eye²⁰ ou la recherche inversée par image de Google afin que les élèves prennent conscience de la force des images, de leur propagation ainsi la relation entre une image et sa légende. Les élèves doivent développer leur autonomie et leur responsabilité face à ces recherches. Enfin, la capacité à réaliser un diaporama et y organiser l'information fait partie de compétences définies par le cadre de référence des compétences numériques²¹, certifiée par l'application en ligne Pix pour les élèves de terminale dès l'année scolaire 2020-2021. Ainsi, ces élèves de première seront parmi les premiers à accéder à ce nouveau format de certification.

2.3.3 La prestation devant un public et son évaluation

Cet exercice de *Pecha Kucha* met directement les élèves en situation de prise de parole devant la classe. L'enjeu est double puisqu'ils doivent à la fois maîtriser de manière satisfaisante le contenu théorique délivré à leurs pairs, puisque ce sont eux qui « font classe » ; mais aussi maîtriser leur prise de parole. La préparation de la dimension orale de la présentation est donc particulièrement importante. Il faut pouvoir envisager les différents aspects de la prise de parole : la voix, le corps et le souffle. Ainsi, il conviendrait d'envisager des exercices spécifiques autour de la voix (la prononciation, l'articulation, le ton, le débit et le volume) et du corps (les expressions, les regards, la posture). Cette mise en condition entraîne ainsi la « mémoire procédurale », soulignée par Cyril Delhay (2019), qui permet d'accéder à une aisance lors de la répétition des exercices.

L'évaluation est particulièrement importante lors de ces exercices : c'est elle qui permettra aux élèves de sortir du pur ressenti par rapport à leur prestation. Il conviendrait ainsi de créer une grille d'évaluation précise avec les élèves, en reprenant les aspects précédemment travaillés (autour de la maîtrise de la voix et du corps) pour éviter tout jugement aléatoire. La question de l'évaluation est particulièrement compliquée puisqu'elle ne bénéficie actuellement d'aucun critère précis : il n'y a pas de grammaire de l'oral opérante dans le système scolaire français. Cette évaluation serait à la fois soumise à l'élève qui réalise une prestation (sous forme d'auto-évaluation) et à un groupe d'élèves désignés comme jury. Le groupe de pairs est responsabilisé par cette opération, puisqu'il sera soumis lui aussi aux mêmes modalités d'évaluation. Il est sollicité en tant qu'observateur mais aussi conseiller. Pour reprendre les propos de Pierre Laccueille (2019), inspecteur académique au rectorat de Bordeaux : « la dimension orale suppose une pédagogie qui permette la prise de risque, la participation, l'exposition devant les autres par une forme de bienveillance, de confiance ».

20 Moteur de recherche inversé à partir de photographies.

21 Le cadre de référence des compétences numériques définit seize compétences numériques attendues dans cinq domaines d'activité, notamment le domaine 3 intitulé « Création de contenus » (3.3. Adapter les documents à leur finalité).

Une dernière phase du travail consisterait à pouvoir créer une banque de ressources pour préparer les épreuves du baccalauréat pour tous les élèves. Les prestations orales seraient enregistrées puis coordonnées au défilement de la présentation pour en faire un format multimédia à consulter ultérieurement. Un second objectif de ce format enregistré est la métacognition par les élèves sur leur prestation. Comme le précise Sophie Junien-Lavillauroy (2019, p. 5) « les productions orales peuvent ainsi être réécoutées ou revues pour cibler les axes de progression ». Les élèves, avec l'accompagnement du professeur, peuvent cibler les forces et les faiblesses afin d'y remédier. Il paraît particulièrement important que cette étape de métacognition se mette en place dès la classe de première pour que les élèves soient familiers avec le travail à accomplir pour réussir cette épreuve.

En mettant les élèves en condition sous cette modalité de travail, l'objectif est de désacraliser l'épreuve du Grand oral. Les élèves doivent pouvoir prendre plaisir à présenter le travail effectué dans leur option et partager un retour critique sur ce travail lors de l'épreuve. Il faut parvenir au lâcher prise, qui, selon Cyril Delhay (2019) « associe la maîtrise de la compétence avec la capacité d'adaptation et la liberté. Chacun devient auteur et interprète de sa propre parole ».

3. Bilan réflexif et analyse des compétences travaillées

Cette troisième partie propose un bilan réflexif sur les actions engagées pour permettre d'améliorer les compétences orales des élèves. Ce bilan expose ainsi les compétences visées dans les situations pédagogiques menées et les résultats effectifs dans la pratique des élèves. Ce bilan permet ainsi une analyse plus précise des séquences et des pistes d'amélioration pour reconduire ces expérimentations.

3.1 Réalisation d'un portfolio numérique : travail en solitaire et auto-évaluation

3.1.1 Formation aux compétences numériques

L'un des objectifs de cette séance était de former les élèves à la création d'un document multimédias. Ce document informatif devait confronter deux œuvres, l'une antique, et l'autre contemporaine. Ce travail implique donc de penser un document informatif organisé qui souligne la relation qu'entretient ces deux œuvres, d'en dégager du sens et une analyse personnelle. Dès la première séance en demi-groupe, en questionnant les élèves sur leurs pratiques personnelles, aucun d'eux ne semble familier de la création numérique ou n'utilise, dans le cadre scolaire, des applications particulières autres que les logiciels de traitement de texte. La présentation de Genially leur permet ainsi de manipuler une nouvelle application, en phase avec des compétences numériques renouvelées. L'enseignant chercheur en Technologie de l'Information et de la Communication en Éducation, Thierry Karsenti (2014), liste dix compétences numériques que les jeunes d'aujourd'hui doivent maîtriser pour correspondre aux attendus de demain. Ces compétences se trouvent investies dans ce travail, telle la « capacité à présenter l'information de façon efficace avec les technologies » ou la « Capacité à savoir travailler avec l'image, le son et la vidéo ».

L'une des autres consignes qui avait été données à l'enseignante, à diffuser auprès des élèves, était d'apporter sur clé USB le « matériel » de base qui a permis de constituer le portfolio (images et textes) dans un format pouvant être retravaillé. Lors de cette première séance, aucun des seize élèves n'avait un fichier comprenant un document texte et les images téléchargées qui auraient pu être insérées au format numérique. Les élèves disposaient pour la plupart de leur document en version PDF, voire une version imprimée. Cela dénote que les élèves ne possèdent pas d'habitudes de travail pour garder et organiser leurs ressources. Ce travail a donc été l'occasion de rappeler des éléments de base pour organiser les ressources en amont afin de les intégrer à ce document multimédias.

Cette séquence a permis également de présenter le statut spécifique du document numérique : quelles ressources puis-je intégrer sans enfreindre le cadre légal ? Comment ce document, dont je suis auteur, peut-il circuler ? Une partie magistrale a été dédiée à la découverte du droit d'auteur et ses implications pour le travail scolaire. Les élèves avaient des connaissances variables sur cette notion. Dans les

premiers travaux, certains avaient déjà légendé très précisément les ressources copiées, en ayant conscience de leur emprunt. Cependant, pour la majorité des élèves, le fait de copier et coller les images ou des bouts de textes ne semble pas être une pratique nuisible pour les auteurs. En introduisant les licences Creative Commons, un changement s'opère : les élèves comprennent qu'ils peuvent être eux-mêmes auteurs. À partir de cet exemple et cette mise en situation, ils comprennent d'autant plus l'importance de la citation des sources et du respect de l'intégrité des œuvres. Malgré cette présentation qui a soulevé leur intérêt, la consigne de concevoir et indiquer une licence spécifique sur leur document n'a pas été majoritairement suivie. Seulement un tiers des élèves sur vingt-huit ont pensé à l'indiquer.

Enfin, l'élément qui a semblé le plus poser problème dans la réalisation du travail de prime abord est de faire preuve de créativité dans la présentation du document. Les portfolios initiaux répondent à une norme scolaire très ancrée : taille de police en douze, Times New Roman, texte justifié et image au centre. La réalisation d'un document multimédia avec la manipulation qu'elle induit des différents formats crée un trouble chez ces élèves. On remarque que ce type de production fait peu partie de leurs habitudes de travail. Toutefois, grâce aux formats proposés par l'application Genially, les élèves ont proposé des présentations originales et en adéquation avec le corpus d'œuvres sélectionnées. On remarque ainsi un effort de création et une certaine inventivité qui a pu être sollicitée grâce à cette proposition (annexe 8).

3.1.2 La réalisation des enregistrements audio

La seconde étape de cette séquence était dédiée à la création d'une pastille sonore. Le choix initial d'une production enregistrée a été guidé par les possibilités d'auto-évaluation par les élèves. Cela permet d'échapper à ce que Cyril Delhay (2019) décrit comme « la peur de l'oral » et de s'émanciper de l'approche « magique et superstitieuse » qui voudrait que les compétences orales soient un « talent de naissance ». Ceux-ci ne se confrontent pas à une parole publique au sein de la classe, qui peut être stressante et inhibante. Le format audio enregistré leur permet ainsi de travailler seuls et d'enregistrer autant de versions qu'ils le souhaitent. Les élèves sont donc face à une situation d'oral qu'ils peuvent maîtriser très précisément. Nous insistons ainsi sur la construction d'un sentiment de confiance en soi en échappant à l'appréciation (positive ou négative) instantanée des pairs et / ou de l'enseignant. Cette approche permet ainsi de réaliser ce que préconise Cyril Delhay : « faire ses gammes ». L'élève, s'il s'enregistre à plusieurs reprises et réalise une auto-évaluation sur sa prestation, s'entraîne et réalise des progrès.

Cependant, nous avons pu constater, en échangeant avec la classe, que ces enregistrements ont été réalisés dans une même continuité. Les élèves ont ainsi proposé une seule version : celle qui a été utilisée pour la présentation finale. Pour remplir pleinement cet objectif au cours de cette séquence, une étape intermédiaire aurait donc été nécessaire. Les élèves auraient produit un premier enregistrement, qui aurait été l'objet d'une écoute en petit groupe pour procéder à une évaluation par les pairs en ciblant

des points d'amélioration (la diction et l'organisation des contenus, par exemple). Ainsi, l'enregistrement final aurait été retravaillé et amélioré, avec une indication sur la marge de progression entre les deux étapes.

Lors de la séance 1, réalisée en décembre, un élève n'ayant pas accès à ses ressources autrement qu'au format imprimé avait enregistré une première version de son commentaire. Celui-ci a lu le commentaire déjà écrit, en évitant la consigne de réécriture. Lors de l'écoute de cet enregistrement, on remarque que la plus grosse faiblesse réside dans la capacité de concentration. L'élève, accompagné d'un camarade, ne peut pas s'enregistrer sans rire de la situation. En venant voir comment l'élève procédait pour l'enregistrement, nous l'avons vu se détourner de son camarade et donc s'isoler pour arriver à enregistrer le commentaire dans sa totalité. Cela ne peut pas constituer une généralité sur les comportements des élèves, mais donne des indices sur les bienfaits d'un enregistrement seul ou la parole peut être pleinement assumée.

Une séance entièrement dédiée à l'écriture des commentaires audio aurait également été nécessaire. Le temps imparti pour cette séquence n'a pas permis de remplir pleinement ces objectifs. Malgré cela, les productions audio sont de bonnes qualités. Cependant, cela relève avant tout d'une bonne maîtrise initiale de l'expression orale. Les élèves de cet établissement ont, de façon générale, un fort capital culturel : l'expression orale se trouve être déjà bien maîtrisée. Comme le souligne Sophie Junien-Lavillauroy (2019): « le cadre familial est le lieu initial de l'apprentissage de la langue et surtout des pratiques langagières ». Le format demandé n'a cependant pas toujours été très bien exploité. Ainsi, un temps aurait dû être conservé ou aménagé pour prendre connaissance des commentaires avant enregistrement et procéder à des ajustements pour éviter les écrits oralisés ou « un oral scriptural artificiel » (Plane S., 2015). Pour atteindre une certaine aisance dans la parole, il faut pouvoir se détacher de son support et faire preuve de « liberté » (Delhay C., 2019, p. 3).

3.1.3 Affirmer la dimension partenariale et la pédagogie en documentation

La première séance, programmée avant les vacances de fin d'année a été l'occasion de pointer un véritable problème : le CDI peut difficilement s'adapter aux besoins d'une séance pédagogique en utilisant des ressources numériques. Le travail des élèves sur ordinateur est rendu difficile par l'obsolescence du matériel informatique et la projection à partir d'un vidéoprojecteur relève d'une installation temporaire et inadéquate. Cette absence de dimension pédagogique propre au lieu induit également un comportement vis-à-vis du professeur documentaliste de façon générale. Il semble qu'il soit particulièrement important d'insister sur cette notion de pédagogie propre à la documentation et à l'EMI. En effet, les séances avec cette classe de seconde ont été menées en demi-groupe. Mme. B. poursuivait son enseignement LCA avec la moitié de l'effectif. Il semble qu'une étape intermédiaire, où nous aurions introduit les séances devant tout le groupe classe en même temps, manquait, pour que les élèves prennent pleinement conscience du partenariat et du travail à engager y compris avec la

professeure documentaliste. Pour la première séance, les élèves sont arrivés depuis la salle de Mme B., sans indications sur le but de cette séquence, directement au CDI. Une fois les objectifs de la séance présentés, les élèves se sont engagés de façon volontaire dans l'activité. Cela correspond aux habitudes de travail de cette classe qui ont été soulignées par Mme B. lorsque nous avons engagé le travail, me précisant que « c'est une classe sympathique et dynamique ». Cependant, ce flou autour du travail à mener a induit un comportement parfois désengagé, chez certains élèves, tout au long des séances. Il semble particulièrement important, dans ce contexte de partenariat, d'affirmer la place du professeur documentaliste et les missions qui lui sont dévolues.

Cette séquence est ainsi l'occasion d'apprendre aux élèves de nouvelles compétences en adéquation avec les attendus contemporains, le « savoir-publier », notion développée par l'enseignant chercheur en Sciences de l'Information et de la Communication Olivier Ertzscheid. Les élèves d'aujourd'hui doivent être « alphabétis[és] » (Carbillet, M et Mulot, H, 2019, p.134) numériquement pour s'insérer dans les sociétés démocratiques actuelles. Hélène Mulot et Marion Carbillet reprennent ainsi une citation d'Olivier Ertzscheid, qui s'appuie lui-même sur le philosophe Bernard Stiegler, qui associe la démocratie et la publication : « la démocratie est toujours liée à un processus de publication – c'est-à-dire de rendu public – qui rend possible un espace public : alphabet, imprimerie, audiovisuel, numérique ». (Carbillet, M et Mulot, H, 2019, p.134)

3.2 La parole en groupe : le club lecture

3.2.1 Accompagner la parole des élèves

L'expérimentation menée dans le cadre du club lecture permet de proposer plusieurs approches dans l'accompagnement des élèves vers la lecture. Le groupe est majoritairement constitué de bonnes lectrices, a priori. Cependant, quelques élèves rejoignent le club pour le groupe et moins par intérêt pour la lecture. C'est à cet endroit que la dimension d'incitation à la lecture est la plus forte mais aussi la plus compliquée à mener. Le tour de table rituel pour partager la dernière lecture est un véritable moment de partage. Les élèves pointent des dimensions très personnelles sur leur intérêt pour l'ouvrage et s'écoutent mutuellement. Pour les lectrices « expertes », une partie des livres proposés par les bibliothécaires est déjà connue, voire lue. Lorsque l'une d'elle partage sa lecture, les autres lectrices peuvent donc compléter cette première parole. Nous remarquons également un fort besoin de partager l'émotion procurée, même si ce n'est qu'une phrase, elles apportent un soin particulier à donner leur avis. Néanmoins, pour les lectrices plus « novices », cela devient un moment compliqué, à l'image d'un cours de discipline. Nous remarquons que les élèves se renferment et refusent de partager une lecture en cours de façon spontanée. En s'appuyant sur la remarque de Guillaume Chevalier (2019), enseignant de physique-chimie : « il relève de la responsabilité de l'enseignant de faire intervenir un élève trop discret

en l'interrogeant à plusieurs reprises ». Les élèves les plus discrètes ont donc été sollicitées de façon régulière, en insistant sur la notion de plaisir du partage et non pas la performance du nombre de lecture. La fiche de critique littéraire (annexe 4) permettait ainsi de proposer une version écrite de son avis pour ensuite le partager. Cela permet aux élèves les plus introverties d'avoir un conducteur lors de leur prise de parole pour raconter leur coup de cœur. Ce conducteur écrit a le mérite de rassurer l'élève et de l'inclure dans le groupe, en valorisant également ses compétences. Le partage à l'oral de cette fiche permet aussi de travailler le vocabulaire puisque les élèves réfléchissent en amont, lors de sa rédaction, à varier les expressions. Les autres élèves ont donc accès à un autre type de parole, avec une syntaxe oralisée d'un écrit. Ce groupe d'échange entre pairs constitue ainsi le premier public des élèves, tel que décrit par Cyril Delhay:

[...] les clubs lectures [...] donnent lieu de manière ritualisée mais ouverte, à interaction affective et interprétative, dessinent des lieux et des modes de pratiques particulièrement féconds : discussions informelles entre pairs, échanges plus organisés, prises de parole devant les autres qui forment l'auditoire et dans certaines occasions, deviennent un premier public. (Delhay C., 2019, p.9)

Enfin, cette fiche de critique littéraire a également permis d'aborder des notions particulière sur la qualification des types de documents proposés : un roman, un documentaire ou une bande dessinée. Quelques élèves ont écrit leur fiche de lecture en groupe, en se questionnant mutuellement sur le genre de leur ouvrage : est-il plutôt scientifique ou fantastique ? On remarque ainsi sur l'une des critiques (annexe 9) l'ajout d'une catégorie « vie quotidienne » qui émane directement de la discussion entre les élèves pour qualifier au plus juste l'ouvrage.

3.2.2 Réalisation des Instabook

La seconde phase de réalisation des photographies Instabook (annexe 11) a permis d'aborder de nouvelles notions avec les élèves, tout en gardant la qualité des échanges dans ce petit groupe de parole. Dans un premier temps, le fait de se projeter dans la réalisation d'une image force l'élève à préciser sa pensée : le vocabulaire s'affine et gagne en détails. La réalisation de cette photographie accompagne au développement d'un vocabulaire descriptif. Nous remarquons, en comparant deux critiques littéraires (annexe 10) rendues avec un mois d'écart un véritable changement dans les descriptions. L'élève a conscience qu'une seconde étape s'amorce, où le sens se construit par l'image, et s'y projette. Nous remarquons ainsi un soin apporté à créer des objets signifiants dans l'histoire, comme un langage codé dans la photographie ci-dessous.

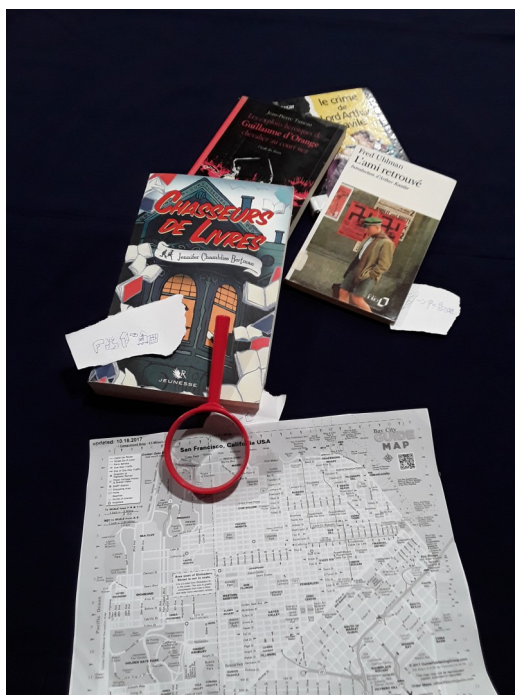


Image réalisée par trois élèves, dans le cadre du club lecture.

Les élèves s'aident et s'écoutent lors de la réalisation des photographies. Plusieurs élèves ont décidé spontanément d'une réalisation en groupe pour réfléchir au mieux à l'image. Des ajustements sont donc nécessaires pour concevoir une image qui satisfait tous les membres du groupe (annexe 12). Les élèves négocient entre elles, argumentent pour leur choix et font preuve d'empathie.

Enfin, les élèves comprennent également la notion d'auteur lors de la réalisation de ce travail. Nous avons échangé sur les contraintes liées à la diffusion des images sur l'ENT et les nécessaires autorisations qui en découlaient. Les élèves ont particulièrement apprécié cette visibilité des images sur le site Internet de l'établissement ce qui renforce leur sentiment de confiance dans leurs créations.

Cette expérience du club lecture avec ces élèves permet donc d'aborder des savoirs et des compétences hors de l'enseignement disciplinaire. Cependant, il est à noter que lorsque la demande s'apparente à un attendu scolaire, comme la rédaction d'une fiche de lecture ou prendre la parole en public pour être questionné, cela devient plus compliqué pour les élèves de conserver la détente et le relâchement recherché dans le club lecture. Ainsi, au retour des vacances de fin d'année, deux élèves ont souhaité se désinscrire du club, ressentant une certaine pression vis-à-vis du rythme de lecture et des demandes de réalisations. Nous avons pu échanger et proposer un rythme particulier pour ces élèves, à raison d'une venue par mois, pour leur permettre de terminer leur ouvrage sans contrainte et conserver le plaisir de la lecture. Cette approche de la parole hors temps en classe permet donc d'intégrer une réflexion à l'échelle de l'établissement et participe des « rencontres répétées avec l'oral » que décrit Virginie Boutech (2019).

3.3 L'oral en classe : l'exemple de l'ULIS UPE2A

Le partenariat mené avec la classe ULIS UPE2A a été pensé à l'origine de façon ambitieuse. Les objectifs de la séquence étaient mixtes : améliorer l'expression écrite et orale mais aussi travailler à la cohésion du groupe. Le projet de film en stop motion comme prétexte est un projet complexe à mener dans ce cadre de travail particulier qui nécessite une organisation en plusieurs étapes.

3.3.1 Solliciter la parole : la prise en compte du handicap

La première problématique qui s'est posée a été d'imaginer des méthodes pédagogiques adaptées à un groupe très hétérogène. Les élèves de cette classe possèdent tous des compétences variées, tant à l'oral qu'à l'écrit. Ce sont des élèves qui, dans leur langue maternelle, possèdent également des difficultés d'apprentissage. Le fait de les immerger dans une langue étrangère pour travailler constitue une première problématique. C'est pourquoi le choix a été fait de consacrer plusieurs séances à la découverte du vocabulaire propre au cinéma. Chacun a pris la parole pour répéter et apprendre à reconnaître les sonorités et le sens du mot. Comme évoqué précédemment, les difficultés sont nombreuses pour ces élèves. La prise de parole n'est pas spontanée ni dans la langue maternelle, ni en français. Chacune des présentations de vocabulaire s'est accompagnée d'une projection d'un court-métrage pour contextualiser les mots de vocabulaire. Cette étape de sollicitation des élèves par le biais de l'image animée a été le réel moteur des séances.

Chez plusieurs élèves, la prise de parole spontanée relève avant tout d'une caractéristique propre au handicap. En effet, plusieurs élèves répètent en écho ce qui a été entendu, mais comme précisé par Betty Bouchouca : « pas toujours utilisé à des fins communicationnelles » (Ancona, L, 2018, p 20). Ces écholalies peuvent donc être dénuées de sens pour l'élève et l'évaluation de l'apprentissage réel est compliquée pour l'enseignant.

L'un des objectifs de la séquence, qui n'a pas pu être mené à bien faute de temps, était l'enregistrement des élèves. À partir des enregistrements audio, les élèves auraient pu entendre leur propre parole et envisager des pistes d'amélioration. Par ailleurs, le fait de s'entendre sur un support crée une certaine fierté. L'enregistrement et les productions médiatiques de façon générale, ont été accueillis très positivement par les élèves. Ces enregistrements auraient ainsi participé à créer un sentiment de compétence.

3.3.2 La réalisation d'un scénario

L'une des étapes importantes pour la réalisation du film en stop motion a été la création du scénario. L'étape de vote en début de séquence a été fondatrice. Les élèves ont ainsi pu s'exprimer sur la thématique générale du film. Le choix de raconter le quotidien dans la classe a été plébiscité, il dénote

une envie de partager la vie de cette classe particulière. Seulement, cette étape n'a pas réussi à faire émerger des idées ou des envies pour le contenu film. Nous remarquons ainsi que les élèves sont en grande difficulté lorsqu'il s'agit de planifier des actions dans le temps. C'est pourquoi, nous avons décidé de créer une frise chronologique pour matérialiser les actions dans le temps, en insistant sur le choix des personnages et les lieux à faire paraître, pour que les élèves puissent se projeter dans l'étape suivante de réalisation de façon visuelle. Cependant, l'expression des goûts et des envies a été largement guidé par les enseignantes. Il semble qu'un temps plus long aurait été nécessaire pour que les élèves parviennent à une expression personnelle.

3.3.3 La réalisation d'un film d'animation

La création de ce film avait donc pour but que les élèves puissent manipuler des images et construire leur propre narration. Nous avons imaginé, dans un premier temps, un travail avec des figurines à faire évoluer dans un décor construit par les élèves. En avançant dans le travail, il semblait plus pertinent que les élèves se mettent en scène dans les activités qu'ils mènent au sein de l'établissement, pour incarner leur quotidien. Malheureusement, cette étape du travail n'a pu être menée en raison de la fermeture de l'établissement au moment de l'épidémie de Covid19.

Pour mener à bien cette séquence, nous avons programmé le déroulement des séances en amont. La progression envisagée et les objectifs visés étaient à chaque fois réévalués en fonction de travail accompli. Cette évaluation séance après séance avait pour but d'être au plus proche d'un horizon atteignable pour les élèves. Seulement, pour adopter une posture professionnelle éclairée, une formation à la prise en charge du handicap est absolument nécessaire. Il ressort de ce projet une impression de tâtonnement et d'avoir parfois manqué les objectifs par ce manque de formation spécifique. Cependant, ce travail a permis de varier les interventions dans le programme qu'ils suivent, qui est réduit à un enseignement de français la majeure partie de leur temps. Les apprentissages en français sont donc investis différemment au cours de ces séances et l'expression orale a ainsi consolidé ce travail. Nous approchons de ce que Charlotte Sannier-Berrusseau (2019, p. 48) souligne : « Être capable d'exprimer le plus finement ce que l'on ressent, c'est permettre à l'autre de développer son empathie en lui donnant accès à notre vie intérieure [...], le début d'une vie en communauté plus harmonieuse ».

Conclusion

Questionner l'apprentissage de l'oral dans l'enseignement scolaire pourrait sembler être un non-sens puisque l'expression orale envahit l'espace sonore dans les établissements, dans les salles de classes, dans la cour et au CDI. Cependant, en établissant un corpus de ressources abordant cette question, il semble que la place de l'oral soit particulièrement compliquée à envisager dans le système scolaire. En effet, en balayant l'histoire de la question, l'apprentissage de l'oral est relégué à une pratique sociale, relevant de l'éducation familiale uniquement. L'introduction de l'épreuve du Grand oral au baccalauréat, débutant dès 2021, marque un tournant dans la perception de l'apprentissage de l'oral. Cette épreuve pousse donc à questionner des moyens didactiques pour préparer tous les élèves au mieux dans sa réussite. Les pédagogies de projet et le cadre de l'Éducation aux médias et à l'information (EMI) peuvent être des voies d'accès par leur nature transversale. Les savoirs et habiletés travaillés dans ce cadre sont porteurs dans la mesure où ils s'inscrivent tout au long de la scolarité de l'élève. En effet, au-delà de la préparation au Grand oral, il semble important que tous les élèves, dès leur plus jeune âge, soient formés à l'expression orale. Il convient ainsi de penser une progression spiralaire pour les différents niveaux. L'EMI participe de découvrir de nouveaux savoirs, dits émergents. S'intéresser et aborder de nouveaux formats pour introduire cette dimension orale peut être l'une des voies d'accès. Les élèves sont acteurs de leurs apprentissages qui prennent corps dans des situations concrètes, grâce à la pédagogie de projet.

Plusieurs pistes de mises en action peuvent être imaginées pour solliciter différents types d'expression orale. La création de productions médiatiques numériques peut être le prétexte pour aborder à la fois des savoirs propres à l'EMI mais aussi construire des savoirs propres à l'expression orale. L'enregistrement audio crée la possibilité de retour sur sa propre production. Elle permet le travail en solitaire, qui peut être rassurant pour beaucoup d'élèves. Une fois ce sentiment de compétence créé grâce à une objectivation des compétences de l'élève, nous pouvons envisager que la prise de parole en public en soit plus aisée. Cependant, ce travail doit aussi s'accompagner d'une prise de parole moins formelle, entre pairs, qui constitue un premier public privilégié. Créer des espaces de dialogue pour échanger et faire émerger les compétences de chacun peut également constituer une situation d'apprentissage porteuse. L'animation d'un groupe de parole permet également de construire un sentiment d'appartenance à un groupe, enjeu particulièrement fort dans l'inclusion d'élèves en situation de handicap. La préparation d'un exercice devant un groupe, et enregistrée, constitue une autre voie d'apprentissage, puisqu'il est nécessaire de se confronter aux attendus méthodologiques d'épreuves diplômantes, tel le baccalauréat. Les séances en classe inversée permettent aux élèves de travailler en profondeur des notions et sont responsabilisés dans leur parole puisque ce sont eux qui apportent les connaissances à leurs pairs. Les élèves apprennent ainsi la précision et l'éthique dans la construction de leur discours. Cependant, ces diverses situations envisagées semblent être des amorces de pratiques pédagogiques qu'il faudrait pouvoir mener de façon plus large pour chaque niveau d'enseignement. Les hypothèses initiales guidant ce travail sont confirmées dans le sens où l'EMI offre un cadre spécifique

de travail porteur, où les pratiques non formelles des élèves peuvent être investies, et même valorisées. Néanmoins, cette formation à l'expression orale nécessite de penser une progression à plus grande échelle et être intégrée dans les projets d'établissements, comme condition indispensable de la réussite des élèves.

Bibliographie

ANCONA, Laurence. *Autisme et scolarité: des outils pour comprendre et agir. Volume 2*. Poitiers : Canopé éditions, 2019.

BOUTEC, Virginie. Une progression spiralaire. *Cahiers pédagogiques*, 2019, n°553, p. 40-41.

CADET, Lucile, PEGAZ-PAQUET, Anne. Prendre / apprendre la parole : l'oral à l'école primaire dans les textes officiels. *Le français aujourd'hui*, 2016, n°195, p. 9-21.

CAPPEAU, Paul. Question sur l'oral : médium, syntaxe, genre. *Le français aujourd'hui*, 2016, n°195, p. 23-34.

CAPPEAU, Paul. Qu'est-ce que l'oral ? *Cahiers pédagogiques*, 2019, n°553, p. 12-13.

CARBILLET, Marion, MULOT, Hélène. *À l'école du partage. Les communs dans l'enseignement*. Caen : C&F éditions, 2019.

CARDON, Dominique. *Culture numérique*. Paris : Presses de Sciences Po, 2019.

CHEVALLIER, Guillaume. Quand il faut noter l'oral. *Cahiers pédagogiques*, 2019, n°553, p. 44.

CHISS, Jean-Louis . *Oral – La didactique de l'oral* [vidéo en ligne]. 2019. [Consulté le 21/02/2020]. Disponible à l'adresse : https://www.canal-u.tv/video/eduscol/oral_la_didactique_de_l_oral.51517#

CLÉMI DE L'ACADÉMIE DE BORDEAUX. *Se préparer à l'oral par la pratique médiatique. Collège, lycée, lycée professionnel* [PDF]. [Consulté le 28 novembre 2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.ac-bordeaux.fr/cid145302/oral-et-pratique-mediatique.html?fbclid=IwAR2T11WvWDDjCENbar-WFgrrK0FK7h2K-feeqFwZxJ-G3A4ap6pakUNFLzA>

DELHAY, Cyril. *Faire du Grand Oral un levier d'égalité des chances. Recommandations pour le Grand oral et l'enseignement oral de la maternelle au lycée* [PDF]. [Consulté le 10/04/2020]. Disponible à l'adresse : https://cache.media.education.gouv.fr/file/Bac_2021/82/3/rapport_grand-oral-cyril-delhay_1145823.pdf

DELHAY, Cyril. Les sept clés pour réussir un discours. *Sciences Humaines*. 2019, n°312, p. 36-37.

DOLZ, Joaquim, GAGNON, Roxane. Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire. *Le français aujourd'hui*, 2016, n°195, p. 63-76.

FABRE, Michel. Les « Éductions à » : problématisation et prudence. *Éductions et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* [en ligne], 2014, n°36. [Consulté le 20/03/2020]. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/edso.875>

FABRE, Michel. Savoir et valeur. Pour une conception émancipatrice des « Éductions à ». *Éductions et socialisation. Les Cahiers du CERFEE* [en ligne], 2018, n°48. [Consulté le 20/03/2020]. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.4000/edso.3008>

JUNIEN-LAVILLAUIROY, Sophie. Un défi pour l'enseignant. *Cahiers pédagogiques*, 2019, n°553, p. 42-43.

KARSENTI, Thierry. *10 compétences que les jeunes d'aujourd'hui doivent maîtriser pour le monde de demain* [PDF]. [Consulté le 10/04/2020]. Disponible à l'adresse : <http://thierrykarsenti.org/documents/view/46>

LAFONTAINE, Lizanne et PRÉFONTAINE, Clémence. Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation* [en ligne], 2007. Vol. 33, n° 1. p. 47-66. [Consulté le 05/01/2020]. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.7202/016188ar>.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE. Présentation du « Grand oral ». In : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. *Éduscol* [en ligne]. Paris : Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse. 13/02/2020. [Consulté le 21/02/2020]. Disponible à l'adresse : <https://eduscol.education.fr/cid149452/presentation-du-grand-oral.html>

PLANE, Sylvie. Pourquoi l'oral doit-il être enseigné ? In : Cahiers pédagogiques. *Cahiers pédagogiques – Cercle de recherche et d'action pédagogique* [en ligne]. Paris : CRAP-Cahiers pédagogiques, 31/08/2015. [Consulté le 7 décembre 2019]. Disponible à l'adresse : <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pourquoi-l-oral-doit-il-etre-enseigne>

REVERDY, Catherine. L'apprentissage par projet : de la recherche. *Technologie*, mai-juin 2013, n°186, p. 46-55.

SANNIER-BÉRUSSEAU, Charlotte. Un rapport au monde. *Cahiers pédagogiques*, 2019, n°553, p. 48-50.

Annexes

Annexe 1 : Fiche de préparation de séquence « Créer une présentation multimédia avec Genially »

Créer une présentation multimédia avec Genially

D'après la séance du lycée Jean Baylet : <https://disciplines.ac-toulouse.fr/documentation/creer-un-document-interactif-pour-presentier-des-ressources>

<p><u>Niveau et thèmes du programme/ Analyser et Expliciter le sujet : Contexte thématique Enjeux de formation – Parcours éducatif associé</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Enseignement de langue et culture de l'Antiquité grecque - Niveau seconde - Réalisation d'un diptyque dans le cadre de leur portfolio - Parcours Avenir
<p><u>Partenariat :</u></p>	<p>Professeure de lettres classiques Professeure documentaliste</p>
<p><u>Problématique :</u></p>	<p>Comment créer un portfolio multimédia avec l'application Genially ?</p>
<p><u>Objectifs disciplinaires :</u></p>	<p><i>(extrait programme d'Enseignement de langue et culture de l'Antiquité grecque)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - mettre en résonance ou en confrontation une sélection de deux œuvres iconographique (une iconographie antique et une œuvre iconographique ou filmique contemporaine) - écriture d'un commentaire / analyse sur ce diptyque
<p><u>Objectifs infodocumentaires :</u> Référentiels Matrice Toulouse, Clémi, Domaines et compétences du Socle commun (Ecole-Collège), Cadre de référence des compétences numériques, le cas échéant à relever le lien avec le Pacifi (lycée)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - droit d'auteur : utilisation des images/sons + être auteur : licences creative commons - publication multimédias : création d'un document informationnel organisé - écriture collaborative - analyse d'une production médiatique radio

	<ul style="list-style-type: none"> - enregistrement audio - rédiger un écrit pour l'oral
<u>Notions infodocumentaires :</u> (wikinotions, matrice Toulouse)	<ul style="list-style-type: none"> - droit d'auteur - licences libre - publication
<u>Ressources numériques et outils informatiques mobilisés :</u>	<ul style="list-style-type: none"> - ordinateurs - application Genially en ligne - enregistreur (zoom / tablette / smartphone) - application d'écriture collaborative et mur collaboratif sur l'ENT de l'établissement
<u>Production documentaire attendue :</u>	Par élève : un commentaire audio de présentation et d'analyse du diptyque choisi qui ne devra pas excéder 2 min
<u>Lieu et Durée</u>	Deux séances : 1h En salle informatique
<u>Nombre d'élèves</u>	Demi groupe : 14 élèves
<u>Pré-requis :</u>	<ul style="list-style-type: none"> - avoir réalisé la recherche documentaire pour rassembler le corpus iconographique - avoir écrit un premier commentaire d'analyse destiné à la présentation à l'écrit
<u>Évaluation :</u>	<p>Prise en compte de la grille de critères rédigée en écriture collaborative au cours de la séance</p> <p>Grille d'évaluation proposée par l'enseignante de lettres : contenu / créativité / autonomie dans le travail / maîtrise de l'outil informatique</p>
<u>Plan de déroulement de la séance :</u>	
Séance 1:	
<ul style="list-style-type: none"> - Présentation des objectifs de la séance - Point sur les travaux réalisés : identification des sources, travail déjà réalisé accessible ou non - Présentation projetée construite avec Genially pour expliquer le fonctionnement de l'application : https://view.genial.ly/5dd11b01b7ac020f84aa6fd0/presentation-portefolio-genially - Présentation du droit d'auteur pour les images → citation des sources - Présentation des licences creative commons pour faire figurer sur les productions <p>→ envoi via l'ENT du lien vers le mur collaboratif sur ENT (monlycee.net) pour retrouver ressources mises à disposition</p>	

Séance 2:

- Reprise des travaux effectués en S1, vérifier l'avancée des travaux et remédiation en fonction des questions
 - Présentation des objectifs pour cette production : écrire pour l'oral et condensation du commentaire pour un format audio
 - Rappel droit d'auteur : distribution des autorisations pour enregistrement de la voix
 - Écoute d'un papier radio d'une critique culture : analyse des points importants : ton / construction des phrases / intention
 - Construction d'une grille de critères pour la construction du commentaire oral à partir de l'écoute active en écriture collaborative via le pad disponible sur l'ENT
 - Travail personnel sur la condensation des textes
 - Enregistrement via une tablette des élèves prêts
- Dépôt des productions des élèves sur le mur collaboratif créé pour l'occasion sur l'ENT.

Annexe 2 : Fiche guide pour la réalisation du support multimédia

Fiche guide: réalisation d'un portfolio numérique avec Genially		
Consignes	Conseils & observations	Validation
<p>1. Se connecter sur Genially : www.genial.ly/fr</p>	<p>Codes d'accès : Login : portefoliogrec@yopmail.com Mot de passe : portefoliogrec</p>	
<p>Attention : il s'agit d'une adresse générale pour toute la classe, les codes d'accès ne doivent pas être modifiés !</p>	<p><i>NB : Yopmail est une messagerie électronique temporaire ou jetable, gratuite qui ne nécessite pas de mot de passe.</i></p>	
<p>2. Créer un document : - Cliquez à gauche de l'écran : « créer un Genially » - Puis choisissez le format « Présentation »</p>	<p>Filtrez les présentations gratuites en cochant la case en haut à droite.</p>	
<p>3. Choisir la présentation qui vous semble la plus adaptée à votre projet.</p> <p>Cliquez ensuite sur le plus « + » au centre de l'image et « choisissez ce modèle ».</p>	<p>Le chemin de fer de toutes les pages s'affiche. Vous sélectionnez le type d'architecture de page ainsi que le nombre de pages qui vous semble nécessaire.</p> <p>Vous pourrez modifier cela à nouveau, plus tard dans la réalisation du travail.</p>	
<p>4. Construisez la présentation pour qu'elle soit dynamique avec les images et des animations.</p> <p>La forme est libre : soyez créatifs !</p>	<p>Placez les éléments dont vous disposez déjà en version numérique (images puis créer des cadres de texte).</p> <p>Complétez les éléments manquants avec des recherches en ligne Pour trouver les iconographies, vous pouvez consulter les bibliothèques en ligne : Gallica, Europeana, ou Wikimedias commons. Images libres de droit : Pixabay, Creative Commons search.</p>	
<p>5. Enregistrement audio : Vous devez enregistrer une version réduite de votre commentaire à intégrer dans votre présentation.</p>	<p>Enregistrez-vous grâce à la tablette à disposition au CDI ou tout autre appareil mobile (smartphone entre autre).</p>	
<p>6. Optionnel : vous pouvez aussi importer des sons d'ambiance dans votre présentation.</p>	<p>Pour des sons libres de droits : http://gallica.bnf.fr/html/und/enregistrements-sonores/fonds-sonores Musique : https://www.auboutdufil.com Bruitage : www.universal-soundbank.com</p>	

7. Vérifiez que la présentation comporte :		
• Votre nom		
• Un titre	Il doit être significatif pour indiquer le contenu de votre travail.	
• Deux images libres de droits	Indiquez la source de vos images.	
• La légende des images (auteur, titre de l'œuvre, date de réalisation, lieu de conservation de l'œuvre)		
• Un commentaire audio	Il devra être écrit d'après votre commentaire écrit mais dans un format plus court.	
• La licence d'utilisation de la présentation : je décide comment mon document peut circuler, comment il peut être modifié ou reproduit.	<p>Reportez-vous au Genially présenté accessible à cette adresse pour découvrir les différents types de licences : tinyurl.com/yxxvx8kq</p> <p>Pour vous aider à choisir : https://creativecommons.org/choose/</p> <p>Téléchargez les logos adéquats : https://creativecommons.org/about/downloads/</p>	
8. Déposez votre présentation sur le mur collaboratif de l'ENT.	<p>Sur l'ENT, vous avez reçu une invitation à modifier le mur collaboratif qui s'intitule «Portfolios numérique - 2nde 4 ».</p> <p>Vous y trouverez le tutoriel pour intégrer votre présentation.</p>	

Annexe 3 : Script de la chronique radio diffusée en classe

Script papier de la critique de Corinne Péliissier

Diffusé sur France Inter le mercredi 15 janvier (journal de 8h)

A partir de 15 min 37

Durée : 1 min 1 s

C'est à ce jour le film le plus personnel et le plus ambitieux de Sam Mendes. Une histoire écrite à partir des souvenirs de guerre de son grand-père envoyé délivrer des messages sur le front pendant l'occupation allemande. C'est son parcours, ainsi que des témoignages recueillis dans des lettres ou des journaux, qui ont inspiré les personnages de Blake et Schofield. Ces deux jeunes soldats britanniques que l'on suit pendant deux heures au cœur d'un no man's land, au nord de la France. La caméra de Sam Mendes ne les quittera jamais. Une course contre la montre d'une intensité rare, pour un enjeu qui l'est tout autant : sauver d'une mort certaine une garnison de 1600 soldats en territoire ennemi, qui s'appêtent à tomber dans un piège. Seul le courage de Blake et Schofield sera en mesure, peut-être, de faire la différence, dans cet enfer de la guerre tourné de manière on ne peut plus réaliste. Impossible ici de déceler le moindre point de montage, dans ce film réalisé à la manière d'un unique plan séquence. Une performance technique qui a valu déjà à Sam Mendes les Golden Globes du « meilleur film dramatique » et du « meilleur réalisateur ».

Annexe 4 : Fiche de critique littéraire pour le club lecture

Nom et prénom du critique littéraire :

Classe :

Date :

CRITIQUE LITTÉRAIRE DU CLUB LECTURE



Carte d'identité du livre

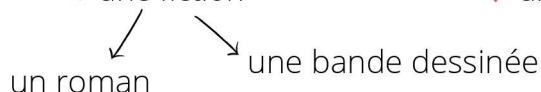
Titre :

Auteur : Éditeur :

Année : Cote :

Où le trouver :

Ce livre est : ▼ une fiction ▼ un documentaire



C'est un livre : ▼ Humoristique ▼ de Science fiction ▼ Sentimental

▼ Historique ▼ Fantastique ▼ une Histoire vraie

Le résumé de l'ouvrage en **trois idées** différentes :

1.

2.

3.



Les personnages

Nommer et caractériser les personnages principaux avec un adjectif !

Nom

Adjectif

.....
.....
.....

Les objets et les ambiances auxquels le livre me fait penser

.....

.....

.....



Mes impressions sur ce livre

En commençant ma phrase par

Ce livre m'a plu parce que ... **OU**

Je n'ai pas aimé ce livre parce que ...

.....

.....

.....

.....

.....



Je conseille ce livre à quelqu'un qui :

.....

Note globale ☆ ☆ ☆ ☆ ☆

Projet Stop motion : La vie dans la classe

Le scénario

Cocher la bonne réponse :

1. Qu'est-ce qu'un scénario ?

- Une version dessinée d'une histoire
- Une version écrite d'une histoire

2. À quoi sert le scénario ?

- Décider des actions de l'histoire
- Filmer les scènes
- Organiser l'histoire

3. À quoi ressemble un scénario ?

Entourer la bonne réponse.



4. Compléter la phrase ci-dessous avec les mots suivants :

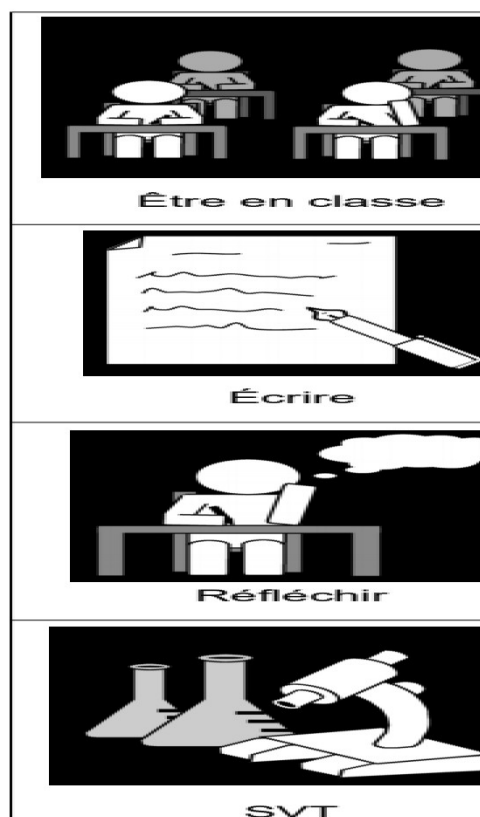
Scénariste, scénario, histoire, cinéma, guide

Le est un mot utilisé aupour désigner l'..... racontée du début à la fin. Il sert de au réalisateur. Il peut être un scénario original (c'est-à-dire écrit spécialement pour le tournage) ou écrit d'après une pièce de théâtre, un livre, une BD. La personne qui écrit le scénario s'appelle le

Annexe 6 : Grille pour la réalisation du scénario et réponses à coller

	1	2	3	4	
Actions					
Personnages					
Lieux					

Pictogrammes sous-titrés à coller sur la grille de scénario, pour élèves non scripteurs.



Classe inversée façon *Pecha Kucha*

Le **Pechakucha**, mot japonais qui signifie « bavardage ». Consiste en une synchronisation d'une présentation orale et d'une projection de 20 diapositives se succédant toutes les 20 secondes. Durée de présentation de 6 minutes et 40 secondes. Ce format impose de l'éloquence, un sens de la narration, du rythme, de la concision, tout autant que de l'expression graphique.

Vidéo explicative du *pecha kucha* : <https://www.youtube.com/watch?v=FVZSNaAF8g8>

Exemple d'une séance avec ce format : <http://lettres.discipline.ac-lille.fr/ressources/lycee-1/oral/raconte-moi-ta-sequence-en-pecha-kucha.pdf/view>

<p><u>Niveau et thèmes du programme/ Analyser et</u> Expliciter le sujet : Contexte thématique Enjeux de formation – Parcours éducatif associé</p>	<p>Classe de 1^{ère}</p> <p>Enseignement d'Histoire géographie, géopolitique et sciences politiques</p> <p>Thème 2 : Analyser les dynamiques des puissances internationales</p> <p>« Les langues comme vecteur d'influence et de puissance »</p>
<p><u>Partenariat :</u></p>	<p>Professeur d'histoire-géographie</p> <p>Professeure documentaliste</p>
<p><u>Problématique :</u></p>	<p>Comment traiter un thème du programme et constituer une banque d'aide aux révisions sous forme de <i>pecha kucha</i> ?</p>
<p><u>Objectifs disciplinaires :</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Analyser, interroger, adopter une démarche réflexive - Se documenter : trouver des sources et informations fiables - Travailler de manière autonome - S'exprimer à l'oral
<p><u>Objectifs infodocumentaires :</u></p>	<p>- Cerner précisément son besoin d'information :</p>

<p>Référentiels Matrice Toulouse, Clémi, Domaines et compétences du Socle commun (Ecole-Collège), Cadre de référence des compétences numériques, le cas échéant à relever le lien avec le Pacifi (lycée)</p>	<p>définition d'un mot clé / recherche sur moteur de recherche des actualités du sujet</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extraire de l'information : analyser un document source pour en rendre compte - Construire une bibliographie des sources utilisées (texte et image) - Construire un support de communication projeté et oraliser sa présentation (notion de droit d'auteurs , de sources et de lecture d'image pour les images présentées)
<p><u>Notions infodocumentaires :</u> (wikinotions, matrice Toulouse)</p>	<p>Support de communication</p> <p>Organisation de l'information</p> <p>Mot clé</p> <p>Bibliographie</p>
<p><u>Ressources numériques et outils informatiques mobilisés :</u></p>	<p>Ordinateurs</p> <p>Logiciel / application de présentation (présentation type Powerpoint)</p> <p>Application de mise en forme d'une bibliographie : ZoteroBib</p> <p>Zoom enregistreurs / smart phone / tablette</p>
<p><u>Production documentaire attendue :</u></p>	<p>Un diaporama (9 images qui illustrent le propos) qui accompagne un discours oral court (6min)</p> <p>La prestation orale sera enregistrée pour constituer une ressource documentaire de révision</p>
<p><u>Lieu et Durée :</u></p>	<p>3 séances / 6h (3 x 2h)</p> <p>S1 et S2 : en salle informatique</p> <p>S3 : en classe pour présentation</p>
<p><u>Nombre d'élèves :</u></p>	<p>Une classe de 28 élèves</p> <p>Par groupe de 3</p> <p>(chaque élève doit prendre la parole durant la présentation, donc 2 min / 3 images par les élèves)</p>

<u>Pré-requis :</u>	Savoir construire une problématique Savoir créer un plan organisé
<u>Évaluation :</u>	Prestation orale + diaporama Dépôt sur une plateforme commune : mur collaboratif de la classe
<p><u>Plan de déroulement de la séance :</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Séance 1: présentation du projet et recherches (2h)</u></p> <p>Objectifs :</p> <p>Cerner précisément son besoin d'information : définition d'un mot clé / recherche sur moteur de recherche des actualités du sujet</p> <p>Construire une grille d'évaluation pour soi et ses pairs</p> <p><u>Présentation de la séquence (5 min) :</u> nombre de séance et forme finale attendue.</p> <p><u>Présentation des objectifs (5 min) :</u> travailler les thématiques du programme, être acteur dans sa recherche d'informations (texte et image) et travailler la dimension orale pour se préparer au grand oral du bac, avec une épreuve contrainte par le temps.</p> <p><u>Présentation de la forme <i>pecha kucha</i> (5 min):</u></p> <p>Le Pechakucha, mot japonais qui signifie « bavardage ».</p> <p>Consiste en une synchronisation d'une présentation orale et d'une projection de 20 diapositives se succédant toutes les 20 secondes.</p> <p>La durée de présentation est de 6 minutes et 40 secondes.</p> <p>Format qui impose de l'éloquence, un sens de la narration, du rythme, de la concision, tout autant que de l'expression graphique, par un choix pertinent d'images.</p> <p>A l'origine : nouveau format pour concurrencer les présentations trop longues et ennuyeuses !</p> <p>→ communication concise et efficace, qui correspond en partie aux attendus du Grand oral du baccalauréat qui est de retracer une thématique travaillée dans l'une des options suivies en seulement 5 min à partir de notes succinctes.</p> <p>→ Pour ce travail : il s'agit d'une adaptation de ce format, puisque 9 diapositives et 6 min à répartir entre les trois membres du groupe.</p>	

Projection d'exemples et écoute active / prise de notes (20 min) :

Prise de note en écriture collaborative : chaque élève se connecte au pad créé sur l'ENT

Explication du principe de Pecha Kucha :

<https://www.youtube.com/watch?v=FVZSNaAF8g8>

Un exemple de mise en place sur une thématique : « Géopolitique des émissions de gaz à effet de serre » de François Gemenne

<https://www.pechakucha.com/presentations/geopolitique-des-emissions-de-gaz-a-effet-de-serre>

Repérage collectif des éléments à retenir pour sa prestation (10 min) :

À partir des notes : constitution d'une grille collective des points importants pour sa prestation

Reprise des différents points pour créer une partie de la grille d'évaluation à ajouter à celle construite par les enseignants.

À repérer : le format, la temporalité, la construction du diaporama, la recherche d'images libres de droit, le ton pour la présentation, capacité à rendre compte d'un processus de travail (analyse, dégagement d'une problématique, réponse à cette problématique, étayage par le diaporama)

Constitution des groupes de travail (5 min) : 3 élèves par groupes

Choix des thématiques (5 min) travaillées par groupe d'après la liste établie

Début des recherches par groupe des élèves (45 min) : textuelles et images → constitution d'un corpus par groupe

Définition des mots clés liés à chaque thématique : recherche dans les manuels pour défricher

Définition de la problématique à partir d'un angle d'actualité

Échange autour de la recherche d'image (10 min) : image au service du propos et inversement

Qu'est-ce qu'une image peut apporter ? Se questionner sur sa pertinence, sa qualité informative, son pouvoir d'illustration.

Comment faire une recherche d'image efficace ? Quels outils ?

Reprise des photographies de presse : nécessité de vérifier si l'image correspond à l'évènement. **Utilisation de Google image recherche inversée, ou Tiny Eye.**

<https://observers.france24.com/fr/20180401-intox-guide-verification-comment-verifier-photo-factchecking>

Quelle type d'image sera recherchée ? → à partir de la thématique traitée, définir une base de sites qui pourront illustrer : banque d'images libres, photographies de presse, infographies, cartes, etc.

Séance 2: remédiation et finalisation des recherches (2h)

Objectifs :

Extraire de l'information : analyser un document source pour en rendre compte

Construire une bibliographie des sources utilisées (texte et image)

- Rappel des attendus de la séquence (5 min) : support de présentation avec des images sourcées et prestation orale.

- Navigation par groupe (1h20) : recherches autonome des élèves, présentation du matériel rassemblé pour vérifier si bonne direction et validation de la problématique (enseignant d'HG).

- Création du diaporama (15 min) : 1 diapositive avec la thématique traitée + 9 diapositive qui défilent automatiquement durant 30 secondes chacune

- Présentation de l'application ZoteroBib pour réaliser la bibliographie (5 min)

- Présentation par l'un des groupes de l'état d'avancement (15 min) : évaluation des élèves sur leurs pairs et conseils des professeurs pour cadrer la prestation.

→ *Le travail sera terminé en dehors des heures, soit à la maison, soit au CDI avec l'aide de la professeure documentaliste.*

Séance 3: Présentation orale par groupes (2h)

Objectifs :

Oraliser sa présentation

Évaluation des pairs

- Prévoir l'enregistrement audio via tablette / smartphone (application dictaphone) ou enregistreur type Zoom pour chacun des groupes.

- Présentation par groupe.

- À chaque prestation un groupe « évaluateur » est nommé et est chargé de suivre / d'annoter la grille constituée en S1 pour participer à l'évaluation.
Chaque groupe est à la fois acteur et participe à la notation de ses pairs.

- Réserver 5 min de questions/réponses des élèves sur les points à éclaircir.

- Remédiation du professeur d'HG pour les points de programmes.

Après la séance : création des capsules son/image pour créer les formats à réécouter.

Intégration des enregistrements audios réalisés en classe et les intégrer à la présentation.

Par groupe, sur temps libre, réalisation au CDI avec la professeure documentaliste et mise à disposition sur le mur collaboratif créé pour l'occasion.

Annexe 8 : Exemple avant / après d'un portfolio d'une élève

Portfolio réalisé dans sa version initiale.

La représentation du chien dans la Grèce antique et dans l'art contemporain

Le chien



Paris, Musée du Louvre, 0,43m, Hydrie de Caere à figures noires

La peinture sur céramique ci-dessous représente Héraclès amenant Cerbère à Eurythée son cousin. Cette étrange à figure noire fut découverte à Cerveteri en Italie. Elle aurait été réalisée durant le 6ème siècle av. J.C. On n'en connaît pas l'auteur. Sur l'une de ses faces, on aperçoit le chien Cerbère. Dans la mythologie grecque, Cerbère est l'animal monstrueux gardant l'entrée des Enfers, non pour empêcher l'âme des morts d'y entrer, mais à l'inverse pour les empêcher de regagner le monde des vivants. Fils d'Échidna et de Typhon, Cerbère a donné lieu à de nombreux mythes sans qu'aucun ne soit véritablement le mythe référent. On le trouve parfois représenté « comme ici » avec trois têtes, cinq ou même sept. Le plus souvent, les trois têtes font référence au futur, au présent et au passé, ou encore à la naissance, la jeunesse et la vieillesse. Cette peinture montre un Cerbère tricolore, queue ouverte, muscles puissants, entouré de serpents – son père Typhon étant un serpent à plusieurs têtes. La scène représentée évoque le dernier des douze travaux d'Héraclès. Afin d'être lavé de son crime – il a jeté ses enfants au feu – ce dernier doit ramener Cerbère à son cousin. Et le ramener vivant. Héraclès se rend donc en terre d'Atare, là où se trouve l'entrée des Enfers. Hades, le dieu des Enfers l'autorise à affronter Cerbère, à condition que ce soit à mains nues. Héraclès abandonne alors ses armes et protégé par une peau de lion (dont on aperçoit ici la queue) il prend Cerbère par le cou et le maîtrise. Hades ne peut que reconnaître sa victoire. Ainsi le héros rentre-t-il à Mycènes, libre de ses pechés tenant le gardien des Enfers par une laisse avant de le renvoyer. Si dans la Grèce Antique le chien est parfois représenté en animal domestique, dans des scènes de la vie quotidienne, il prend la plupart du temps une forme monstrueuse. Maléfique ou démoniaque comme Cerbère ou protecteur dans d'autres civilisations (par exemple Anubis, dieu funéraire de l'Égypte) il est le plus souvent un symbole psychopompe (guide des âmes dans leur chemin vers la mort). Il a progressivement vu son image symbolique évoluer pour progressivement disparaître dans les civilisations modernes.



Jeff Koons, Balloon Dog (maquette) 1994-2000 acier chromé inoxydable au poli miroir, venant transparent, 307,3x365,2x114,3 cm

Jeff Koons est un artiste américain né en 1955, l'un des artistes contemporains les plus célèbres et les plus controversés de notre époque. Héritier du pop art, il produit des œuvres (majoritairement des sculptures, en acier, en porcelaine, en plastique...) qui fonctionnent comme des miroirs de la société de consommation et de l'Amérique. Ses œuvres sont pour l'essentiel fabriquées à plusieurs exemplaires dans son atelier, qui fonctionne comme une véritable entreprise. Ce Balloon Dog, chien rose à courbes ludiques, rondes et brillantes emprunte sa forme aux sculptures-jouets en latex réalisées dans la rue pour les enfants et les touristes. Comme si Koons voulait transformer un objet éphémère et sans qualité particulière en une œuvre monumentale destinée aux musées, c'est-à-dire destinée à durer. Ce chien appartient à un bestiaire qui compte également d'autres animaux (lapin, cygne, à chaque fois déclinaison en plusieurs couleurs) et s'insère dans une série nommée Celebration, en référence aux ballons d'anniversaire. En exposant ce chien en 2008 au Château de Versailles dans le salon d'Hercule, il crée non seulement un contraste entre les époques et les cultures (culture savante et culture populaire), mais se permet un clin d'œil à la capture de Cerbère par Héraclès ! Par ailleurs Koons s'amuse de la contradiction entre la solidité de l'acier, son brillant spectaculaire et la fragilité du chien en ballon qui ne contient que de l'air, comme si cette énorme sculpture n'était que vanité. En utilisant le motif du chien l'artiste américain choisit un animal banal, domestique et délaissé par l'histoire de l'art du XXème siècle, ce qui accentue son caractère kitsch. Le représentant sous cette forme stylisée l'éloigne au maximum des représentations classiques de l'animal tout en jouant avec elles. Ici le chien renvoie surtout au jeu, à l'enfance, à la fête, d'autant plus que sa surface miroir reflète les spectateurs et l'espace environnant à 360 degrés. Il en fait un objet issu de la culture de masse, tandis que le chien peut sur la céramique antique revêtir un caractère symbolique, évoquant la mort. Tous deux prennent des libertés avec la réalité. Et si l'un évoque la menace et l'autre au contraire un jouet inoffensif, on peut néanmoins dire qu'ils se rejoignent dans leur fonction : Cerbère côté mythologie grecque, Balloon dog, côté mythologie contemporaine.

Version du portfolio réalisé avec l'application Genially.

TO ΚΥΩΝ
LE CHIEN

DE CERBÈRE AU BALLOON DOG DE JEFF KOONS

SOMMAIRE

01 CERBÈRE
02 BALLOON DOG
03 CERBÈRE VS DOG

CERBÈRE

Cette céramique à figure noire fut découverte à Cerveteri en Italie. Elle aurait été réalisée durant le 6ème siècle av. J.C. On n'en connaît pas l'auteur. La peinture montre Cerbère tricolore aux muscles puissants, entouré de serpents, des trois queues, grandes ouvertes. Si dans la Grèce Antique le chien est parfois représenté en animal domestique, dans des scènes de la vie quotidienne, il prend la plupart du temps une forme monstrueuse. Maléfique ou démoniaque comme Cerbère ou protecteur dans d'autres civilisations (par exemple Anubis, dieu funéraire de l'Égypte) il est le plus souvent un symbole psychopompe (guide des âmes dans leur chemin vers la mort). Il a progressivement vu son image symbolique évoluer pour progressivement disparaître dans les civilisations modernes.

BALLOON DOG

Ce chien rose à courbes rondes et brillantes emprunte sa forme aux jouets en latex réalisés dans la rue pour les enfants et les touristes. Comme si l'artiste transformait un objet éphémère en une œuvre monumentale destinée aux musées, c'est à dire à durer. Ce chien s'insère dans une série nommée Celebration, en référence aux ballons d'anniversaire. En utilisant le motif du chien l'artiste américain choisit un animal banal, délaissé par l'histoire de l'art du XXème siècle, ce qui accentue son caractère kitsch. Le représentant sous cette forme stylisée l'éloigne au maximum des représentations classiques de l'animal tout en jouant avec elles. Par ailleurs Koons s'amuse de la contradiction entre la solidité de l'acier, son brillant spectaculaire et la fragilité du chien en ballon qui ne contient que de l'air comme si cette énorme sculpture n'était que vanité.

VERSUS

Jeff Koons, Balloon Dog, 1994-2000 © Jeff Koons

Paris, Musée du Louvre, 0,43m, Hydrie de Caere à figures noires

Nom et prénom du critique littéraire : [REDACTED]

Classe : [REDACTED]

Date : [REDACTED]

CRITIQUE LITTÉRAIRE DU CLUB LECTURE



Carte d'identité du livre

Titre : *Wonder*

Auteur : *R.J. Palacio* Éditeur : *Pocket Jeunesse*

Année : *mai 2014* Cote : *J.R. PAL*

Où le trouver : *Bibliothèque Rainer Maria Rilke*

Ce livre est : une fiction un documentaire

un roman une bande dessinée

C'est un livre : Humoristique de Science fiction Sentimental
 vie quotidienne Historique Fantastique une Histoire vraie

Le résumé de l'ouvrage en **trois idées** différentes :

1. *August est un garçon*
2. *Il a une malformation faciale*
3. *Il rentre au collège pour la première fois*



Les personnages

Nommer et caractériser les personnages principaux avec un adjectif !

Nom

August
Summer
Jack

Adjectif

difforme
amie (d'August)/gentille
ami (d'August)/

Les objets et les ambiances auxquels le livre me fait penser

Les fêtes américaines comme Halloween Les classes vertes avec la classe La vie au collège



Mes impressions sur ce livre

En commençant ma phrase par

Ce livre m'a plu parce que ... **OU**

Je n'ai pas aimé ce livre parce que ...

Ce livre m'a plu parce qu'à la fin, il finit par se faire des amis. Les personnes finissent par penser qu'August est comme les autres enfants. L'histoire finit bien.



Je conseille ce livre à quelqu'un qui : aime bien les

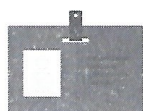
histoires de la vie quotidienne, du collège...

Nom et prénom du critique littéraire : [REDACTED]

Classe : [REDACTED]

Date : 07/01/2020

CRITIQUE LITTÉRAIRE DU CLUB LECTURE



Carte d'identité du livre

Titre : *Un coupable presque parfait*

Auteur : *Robin Stevens* Éditeur : *Flammarion jeunesse*

Année : *août 2016* Cote :

Où le trouver : *Bibliothèque Rainer Maria Rilke*

Ce livre est : ▼ une fiction ▼ un documentaire



C'est un livre : ▼ Humoristique ▼ de Science fiction ▼ Sentimental

▼ Historique ▼ Fantastique ▼ une Histoire vraie

Le résumé de l'ouvrage en **trois idées** différentes :

1. *Il y a Hazel Wong et Daisy Wells, deux amies*
2. *Elles vivent dans un pensionnat : Deepdean*
3. *Elles enquêtent sur le meurtre de Miss Bell, professeur de sciences*



Les personnages

Nommer et caractériser les personnages principaux avec un adjectif !

Nom

Adjectif

Hazel Wong	un peu grosse, un peu petite
Daisy Wells	grand(e) elle est toujours d'accord raison et être au courant de tout
Miss Griffin	sérieuse, nette Directrice de Deepdean

Les objets et les ambiances auxquels le livre me fait penser

Balcon / carnet intime / tissu avec du sang / bande d'oreille / affaires d'école / carnet de détective /



Mes impressions sur ce livre

En commençant ma phrase par ...

Ce livre m'a plu parce que ... **OU**

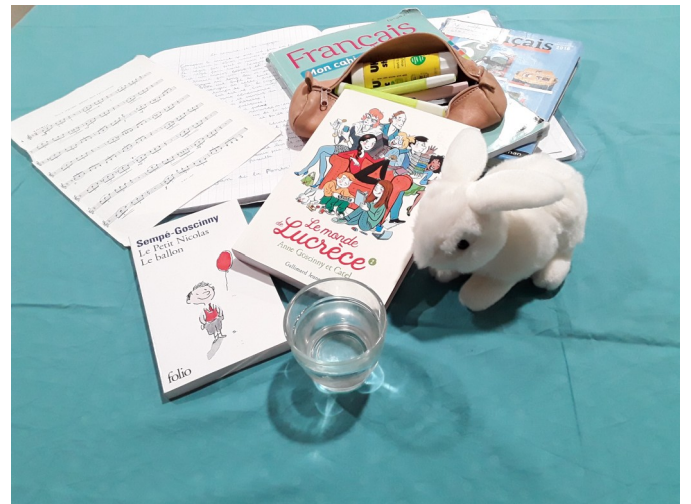
Je n'ai pas aimé ce livre parce que ...

Ce livre m'a beaucoup plu parce que c'est très intéressant, on a envie de lire la suite car on ne connaît pas le coupable, c'est intéressant car les deux détectives sont très différentes...

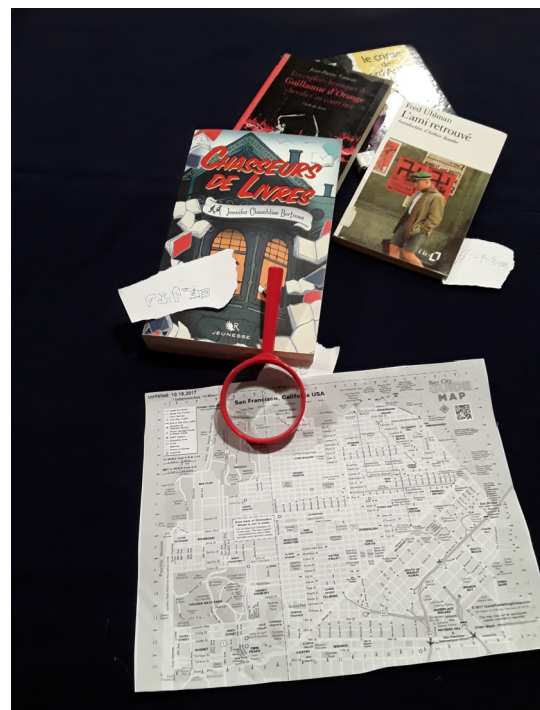
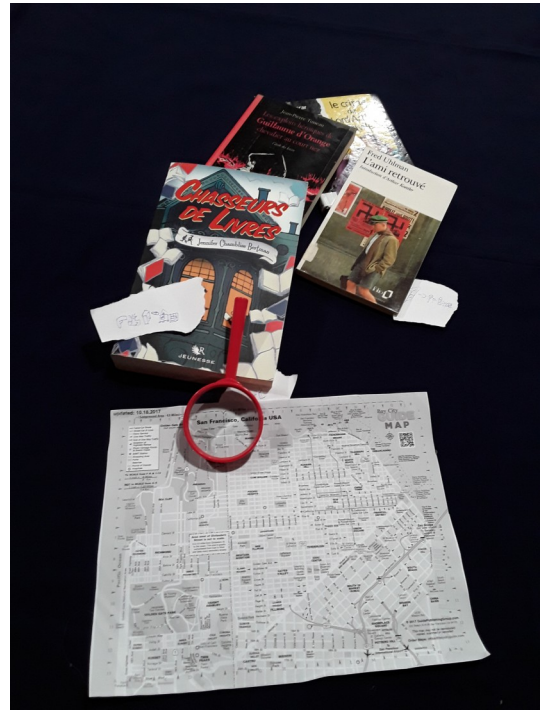


Je conseille ce livre à quelqu'un qui : aime les romans policiers, qui aime les histoires de crime

Annexe 11 : Exemples d'Instabook réalisés par les élèves



Annexe 12 : Étapes intermédiaires pour la réalisation d'un Instabook en groupe



Instabook final choisi par les élèves