



HAL
open science

La pratique du débat en classe : développer les capacités d'argumentation des élèves grâce à l'oral

Lucy Piat

► **To cite this version:**

Lucy Piat. La pratique du débat en classe : développer les capacités d'argumentation des élèves grâce à l'oral. Education. 2020. dumas-02948985

HAL Id: dumas-02948985

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02948985>

Submitted on 25 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

La pratique du débat en classe :
Développer des capacités d'argumentation chez les
élèves grâce à l'oral.

Dans le cadre du Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation »

Présenté par Lucy Piat
Mémoire encadré par Eric Hoppenot

Table des matières

INTRODUCTION	3
I- POURQUOI DEBATTRE ET PRENDRE LA PAROLE EN CLASSE.....	6
A) La nécessité et les enjeux de l’oral.....	6
B) Débattre est civilisateur.....	9
C) L’oral permet de donner du sens au travail de l’élève	12
II- LA MISE EN PLACE DE LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE : L’INITIATION AU DEBAT.....	15
A) Enseigner l’oral : la posture du professeur.....	15
B) Apprendre à prendre la parole.....	19
C) L’enseignement artistique comme source pour travailler la prise de parole argumentée.....	24
III- LA PRISE DE PAROLE ARGUMENTÉE COMME LEVIER DE L’ARGUMENTATION ÉCRITE.....	28
A) Comment évaluer la prise de parole.....	28
B) Continuum d’interactions entre l’oral et l’écrit.....	32
CONCLUSION.....	36
Bibliographie	38
ANNEXES.....	40

INTRODUCTION

Dans *Liberté sur Parole*, Octavio Paz écrit : « Contre le silence et le vacarme s'invente la parole, liberté qui s'invente elle-même et m'invente chaque jour ». Cette citation me paraît essentielle pour introduire le sujet que je souhaite aborder dans ce mémoire, car elle nous permet de comprendre l'importance qu'a la parole, qui permet certes à chacun de s'exprimer, mais aussi de se construire. Dans le milieu scolaire, les élèves acquièrent de nombreux apprentissages, dans lesquels l'oral occupe une place prépondérante. En effet, la prise de parole est considérée comme un véritable levier de l'apprentissage, puisque celle-ci favoriserait au fur et à mesure de la scolarité chez l'élève plusieurs domaines de compétences essentiels, dont fait partie la capacité à argumenter. Depuis de nombreuses années, l'oral semble prendre une place de plus en plus importante dans les apprentissages, et a pris peu à peu un rang équivalent à celui de l'écrit depuis les nouveaux programmes du lycée général et technologique de 2019. Ce changement de programme correspond à une évolution de la société. En effet, la société semble prôner la prise de parole dans les apprentissages scolaires dès lors que l'école est perçue comme étant en crise, et qu'elle est donc, par conséquent, l'objet de débats constants à propos des pédagogies à mettre en place pour améliorer le niveau scolaire. En effet, Elisabeth Nonnon dans son article « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », admet le fait que : « Ces moments de mise en avant de l'oral dans le paysage didactique sont toujours liés à des enjeux politiques et fortement chargés sur le plan axiologique. Comme le disait Chevalier, la question de l'oral resurgit quand l'école est confrontée à une crise et s'interroge sur ses missions sociales »¹ Les enjeux politiques ont donc eux aussi un rôle quant à la mise en avant de la prise de parole des élèves, qui semble alors être une solution privilégiée afin de faire évoluer le niveau scolaire ainsi que de réduire les inégalités. De nombreuses recherches en pédagogie, notamment le rapport sur le Grand Oral de Cyril Delay remis en 2019 à Jean-Michel Blanquer sur lequel je reviendrai au cours de mon développement, ont prouvé les liens entre réussite scolaire, égalité des chances et l'éducation à la prise de parole des élèves.

En outre, la modification de l'épreuve terminale du baccalauréat avec la réforme du lycée de 2019 prouve cette importance croissante que l'on accorde à la prise de parole, puisque l'une des épreuves consiste en une présentation orale de vingt minutes, durant laquelle l'élève devra expliquer le choix de son sujet ainsi que dialoguer dans une deuxième partie avec le jury. Cela

¹ NONNON, Elisabeth, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 13 juin 2014. p.185

implique donc tout un apprentissage de la prise de parole pour construire une présentation argumentée. Plus encore, cette revalorisation de la place de l'oral comprend également le fait de savoir défendre ses positions et dialoguer avec un jury. Etant professeure stagiaire au lycée de la Plaine de Neauphle à Trappes, j'ai pu prendre conscience de la place essentielle de l'oral dans la réussite des élèves compte tenu de leur milieu défavorisé. Nous devons dès lors, dès la classe de seconde, apprendre aux élèves à produire un discours construit, à défendre un point de vue, que ce soit de façon écrite ou orale, puisque cette place accordée à l'apprentissage de la prise de parole permettrait de réduire les inégalités scolaires, ce qui est un des objectifs principaux des lycées en zone d'éducation prioritaire.

Mais la place de l'oral n'est pas que scolaire : si elle est devenue aussi importante, c'est parce qu'elle est aussi extrascolaire. En effet, nous utilisons la parole quotidiennement, en classe, mais aussi dans notre vie active. C'est ce que fait remarquer *L'Édition Canopé* dans la revue "Enseigner l'oral au cycle 4", qui présente l'oral comme classe comme : "[un] enjeu de la parole publique, qui est un moyen d'échanger et de mettre en forme des informations, d'analyser des situations, d'explicitier et de développer des raisonnements"². L'oral est un objet d'évaluation sociale permanent : la prise de parole se fait quotidiennement. C'est pourquoi il est difficile d'en faire un véritable enseignement. En tant que professeur, nous devons apprendre aux élèves à prendre la parole selon une situation donnée, mais aussi apprendre à enseigner l'oral. De plus, les enjeux en classe des normes sociales varient selon les groupes. Il est alors dans notre rôle de leur faire prendre conscience de la différence de prise de parole selon la situation dans laquelle ils se trouvent, ainsi que la prise en compte de l'interlocuteur. Pour cela, il est intéressant de noter que l'apprentissage de la prise de parole prend plusieurs trajectoires différentes : élève-professeur ; professeur-élèves, élève-élèves, élève-adulte... Cet apprentissage est donc d'autant plus complexe car l'élève doit apprendre à prendre en compte les variations des situations et des contextes. Les notions inter-individuelles et inter-groupes changent la manière de prendre la parole, et nous devons, en tant que professeur, essayer de faire comprendre ces variations complexes aux élèves afin qu'ils puissent différencier de manière autonome ces multitudes de variations. De plus, le milieu socio-culturel s'ajoute à ces variations, puisque la difficulté à la prise de parole peut varier en fonction du milieu social.

Nous allons donc nous demander en quoi la prise de parole argumentée se révèle comme vecteur d'une réussite scolaire et sociale. Pour répondre à cette question, nous aborderons tout d'abord les raisons et les apports de la prise de parole en classe, notamment en interrogeant la

² *Enseigner l'oral au cycle 4*, « Oser et savoir prendre la parole », Edition Canopé, 2016. (p.10 ,11)

notion d'oral comme priorité publique, puis en regardant comment cette prise de parole peut éduquer à la citoyenneté pour enfin montrer qu'elle peut être une source de motivation chez certains élèves. Dans un second temps, nous évoquerons la mise en place de la prise de parole au sein des classes de secondes en nous demandant comment enseigner l'oral en tant que professeur et comment les élèves peuvent apprendre à prendre la parole, notamment à l'aide d'un projet de classe, pour ensuite évoquer un enseignement artistique « Lycéen apprentis au cinéma » qui m'a permis de les initier à la prise de parole argumentée en classe. Pour finir, nous nous interrogerons sur les différents apports que peut avoir la pratique de l'oral en classe en nous intéressant aux outils pédagogiques qui permettent d'évaluer la prise de parole des élèves, mais aussi en nous intéressant à la différence de cette notation orale qui fait débat par rapport à la notation écrite, pour enfin nous interroger sur les apports extra-scolaires que cela peut apporter à un élève, mais aussi un adolescent dans sa vie quotidienne.

I- POURQUOI DEBATTRE ET PRENDRE LA PAROLE EN CLASSE.

A) La nécessité et les enjeux de l'oral.

L'apprentissage de l'oral apparaît aujourd'hui comme une nécessité dans les compétences demandées aux élèves, puisqu'il semblerait que les pays mettant en avant la pratique de l'oral dans les classes obtiennent de meilleurs résultats en ce qui concerne l'état de l'éducation dans leur pays. En effet, les indicateurs de l'Organisation de Coopération et de Développement Economique montrent que la France n'arrive qu'au vingt-sixième rang avec une note de 5,8 sur dix par rapport par exemple au Canada, qui avec une note de 7,7 sur dix se trouve au huitième rang sur trente-six pays³. Ces résultats ont amené l'éducation française à se questionner sur les pratiques scolaires des autres pays. Ainsi, il semble que nous tendons depuis 2015 à prendre modèle sur ces pays, qui accordent une place particulière à l'enseignement de l'oral. En effet, le Canada, qui montre de meilleurs résultats que la France au point de vue scolaire, accorde une place importante à la prise de parole des élèves dans les apprentissages, puisque celle-ci permettrait, selon le système scolaire canadien, d'apporter une ambiance scolaire favorable aux apprentissages et un développement personnel plus important menant à l'autonomie complète. L'autonomie des élèves est l'un des grands objectifs des écoles canadiennes. Des étudiants français ayant participé aux programmes internationaux d'échanges⁴ ont répondu à un questionnaire disponible en ligne leur demandant de présenter leurs études au Canada. L'un d'entre eux évoque l'école canadienne comme « un vrai lieu d'échanges, un monde à part entière avec sa cohérence sociale dû à la convivialité et la simplicité des relations entre les professeurs et les élèves ». Le professeur canadien n'est pas vu comme celui qui diffuse les savoirs, mais celui qui discute de ceux-ci avec les élèves, qui échange afin de donner envie aux élèves d'en apprendre plus sur le sujet. Ainsi, les interactions orales sont aussi un vecteur de réussite et motivent les élèves à apprendre. Le développement de la communication permet alors de donner le goût du travail, et par conséquent d'apprendre à prendre confiance à l'oral. Il y a une véritable importance donnée à la mise en valeur de l'individu à travers son expression personnelle. La discussion apparaît donc comme un véritable outil pédagogique. Oscar Brenifer

³ Regard sur l'éducation 2019 », *Les indicateurs de l'OCDE* [en ligne], 10 septembre 2019. <http://www.oecd.org/fr/education/regards-sur-education/>

⁴ « Le système scolaire au Canada », *Programmes Internationaux d'Echanges*, [en ligne], <https://www.piefrance.com/trois-quatorze/reportages/le-systeme-scolaire-au-canada/>

se demande dans son ouvrage *Enseigner par le débat*⁵ quels sont les différents apports de ces discussions : « « Discuter, pour quoi faire ? [...] Parce que l'on travaille sur le rapport à la matière, ce qui pourrait se nommer appropriation, qui n'est pas un simple appendice, minime et secondaire. S'il n'est de rapport à la matière, il n'est plus de matière, mais uniquement des opérations ponctuelles dont l'apprentissage ne saura être ni transposé ni projeté ». Le fait de discuter permet alors à l'élève de s'affirmer, mais aussi de s'approprier le sujet, et donc par conséquent de mieux le maîtriser, puisque celui-ci fait l'objet de débats entre lui et le professeur, voire entre lui et ses camarades. De plus, expliquer les notions que l'on vient de voir permettent de se les approprier, c'est pourquoi la prise de parole relève d'une grande importance dans les apprentissages. Dès lors, la France semble elle aussi vouloir suivre ce modèle en mettant l'oral en avant dans les programmes. La nouvelle réforme du lycée de 2019 est donc un point clé qui nous donne l'occasion de voir que cet apprentissage est en voie d'expansion. L'oral est placé comme une priorité dans la scolarité de l'élève, puisqu'il fait l'objet de différentes compétences, comme par exemple savoir « adapter son expression aux différentes situations de communication ; – organiser le développement logique d'un propos ; – reformuler et synthétiser un propos ; – discuter et réfuter une opinion ; – exprimer et nuancer une opinion »⁶ Il peut aussi s'agir également de compétences plus générales relevant de la communication. L'oral est donc une compétence à faire travailler aux élèves en français, mais aussi dans d'autres matières, puisqu'il est interdisciplinaire.

Mais qu'est-ce que l'oral? Sa définition ne cesse d'évoluer, notamment depuis l'influence de la linguistique saussurienne. En effet, Ferdinand de Saussure dans son ouvrage *Cours de linguistique générale*, publié à titre posthume en 1916, distingue le langage, la langue et la parole. Cette différenciation sera le point de départ de nombreuses recherches pédagogiques. Le langage est alors défini comme une fonction, une faculté que tout être humain possède et qui lui sert à communiquer. Cela permet à l'homme de construire des codes pour communiquer, et c'est ce que Ferdinand de Saussure appellera « Langue ». La langue est donc un système propre à une communauté donnée, un fait social, puisqu'elle est construite suivant un certain nombre de règles, communes à l'environnement et la culture partagée. Ainsi, elle s'ancre dans un espace culturel, ce qui permet de dire que l'école possède sa propre langue, qui doit être apprise, puisque la langue s'apprend et n'est pas innée comme le langage. C'est pourquoi on

⁵ BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, 2002, p.30

⁶ *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, « Programme de français de seconde générale et technologique » https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SPI-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

dit de la langue qu'elle s'acquiert. L'influence de la linguistique saussurienne vient alors, avec ce point, modifier les définitions que l'on pouvait avoir de l'oral. Désormais, le langage est vu comme un fait social et individuel. Le rôle de l'école tend donc à partager une langue commune au sein d'un espace culturel commun. Le dernier point théorisé par Ferdinand de Saussure est le concept de la parole, qui serait l'utilisation concrète et personnelle de la langue. C'est avec la parole, fait individuel, que la langue évolue, puisqu'un fait de langage se diffuse dans une communauté et vient ensuite modifier la langue commune à celle-ci. Il est alors évident que l'école a pour mission de donner aux élèves des outils de communication communs à tous. Pour cela, les programmes se sont réajustés au cours du temps. En effet, les programmes de 1985 s'articulaient autour de trois axes pour définir les attendus de l'oral à l'école : la maîtrise de la langue, la formation d'une culture et l'acquisition de méthodes. Comme le fait remarquer Yaël Boublil dans son article en ligne « Définition de l'oral »⁷, ces enjeux restent présents dans les programmes suivants, mais y sont inclus dans un objet plus précis et concret : la maîtrise des discours, c'est-à-dire « toute mise en pratique du langage dans un acte de communication à l'écrit ou à l'oral » (Programmes de Français, 1996). L'influence de la linguistique saussurienne est très nette dans la définition qui émerge de ces programmes. La pratique orale y est perçue comme « un travail de production qui vise à la maîtrise de l'argumentation »⁸. On s'éloigne alors de l'imitation des grands auteurs qui prévalait depuis l'Antiquité, et on entre dans l'analyse linguistique de ses moyens. Une démarche réflexive sur le langage a donc été mise en avant dans ces programmes. Cependant, cette démarche de réflexion autour de la langue menait souvent les élèves à oraliser une langue écrite, ne faisant pas encore de l'oral une matière à part entière. C'est réellement dans les programmes de 2019 que la mise en avant de l'oral comme une compétence à part entière s'est accentuée, notamment avec l'apparition de la compétence « Comprendre et s'exprimer à l'oral », qui ne rattache donc plus seulement l'oral à l'interprétation de lecture, mais qui l'ancre dans un schéma communicationnel, prenant en compte l'auditoire.

Cette mise en avant de l'oral et ses différentes conceptions au sein de l'école n'est donc pas nouvelle, mais elle n'est pas non plus uniquement liée au contexte scolaire et culturel. En effet, Elisabeth Nonnon dans son ouvrage montre bien que l'enseignement de l'oral a toujours été un sujet de débat, surtout lors des périodes dites de crise au sein de la société. Elle affirme que « la

⁷ Yaël Boublil, *Définitions de l'oral*, « Autour de l'oral »

⁸ *Ibid*

question de l'oral resurgit quand l'école est confrontée à une crise et s'interroge sur ses missions sociales »⁹. Ainsi, les écoles dans les années 1990-2000 ont fait face à l'échec scolaire, vu comme premier point d'une ségrégation sociale. C'est à cette période que l'oral a réellement été perçu comme une priorité publique. Cette mise en avant aurait alors eu comme objectif de réduire les répercussions d'une crise sociale. Les enjeux politiques sont donc eux aussi au départ de la nécessité de l'apprentissage de l'oral au sein des établissements scolaires. La peur d'une montée des communautarismes, liée à la ségrégation sociale, se répercutait donc sur l'école puisque l'échec scolaire était vu comme l'un des facteurs principaux de cette ségrégation. L'intégration sociale et culturelle était alors un objet de débat, qui a permis l'instauration d'une culture commune, mais aussi un questionnement quant à la prise de parole des élèves. L'éducation à la prise de parole, notamment l'apprentissage de l'argumentation et du débat, est apparu en même temps que les discours sur la citoyenneté. La prise de parole aurait donc été « un moyen de rétablir des liens sociaux et une adhésion raisonnée aux règles »¹⁰.

B) Débattre est civilisateur.

Comme a pu le dire Elisabeth Nonnon¹¹, le travail sur l'oral est donc investi d'une mission de socialisation, c'est-à-dire apprendre le « vivre ensemble », la coopération, la tolérance à travers le dialogue, et d'une mission de développement des capacités de jugement et de raisonnement, nécessaires dans les apprentissages scolaires. Ces capacités, développées tout au long de leur scolarité, permettraient alors de rendre responsables les élèves de leur parole, mais les mènerait aussi à respecter de celle d'autrui, les initiant donc à leur rôle d'élève citoyen. En effet, pouvoir prendre la parole, débattre, et respecter la parole d'autrui est au fondement de la notion de citoyenneté. Historiquement, le terme de « citoyen » vient, comme nous l'indique le dictionnaire en ligne CNRTL¹², de l'Antiquité, où un citoyen était alors celui qui jouissait du droit de cité et prenait part à la vie politique de celle-ci. Le citoyen débattait alors à propos de la vie de la cité, et son jugement moral et critique étaient nécessaires pour accomplir cette tâche à bon escient. C'est en outre grâce aux différents débats qu'étaient votées les lois régissant la cité. Ce rôle de citoyen est aujourd'hui toujours d'actualité et a été adapté au sein de l'école. En effet, les programmes du socle commun parlent de la formation de l'élève citoyen qui

⁹ NONNON, Elisabeth, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 13 juin 2014, (p.185).

¹⁰ *Ibid*, (p.186)

¹¹ *ibid*

¹² Dictionnaire en ligne CNRTL , consulté le 14/03/2020, <https://www.cnrtl.fr/definition/citoyen>

consiste, de manière interdisciplinaire, à développer son sens critique ainsi que le sens des « responsabilités individuelles et collectives en mettant en jeu par le débat, par l'engagement et l'action les valeurs fondamentales inscrites dans la République et les diverses déclarations des droits ». ¹³ C'est donc grâce à une éducation civique et morale que l'élève apprend à prendre la parole, à respecter celle d'autrui, et par conséquent apprend à débattre tout en s'inscrivant par cette démarche dans une démocratie. Ces débats, qui mettent en jeu notre engagement personnel, permettent de faire valoir des valeurs fondamentales. Le statut d'élève citoyen permet alors de développer le sens critique des élèves, mais aussi de développer la capacité à vivre et à travailler dans un collectif, ce qui leur sera utile dans toutes les disciplines scolaires ainsi que dans la société de manière générale. Hélène Eveleigh et Michel Tozzi dans l'article en ligne « pourquoi débattre en classe »¹⁴ affirment que : « Savoir débattre est une compétence clef de l'éducation civique, une façon pour les élèves de faire l'expérience, en classe et dans l'établissement, d'une parole publique et responsable. Débattre suppose une éthique de la communication sans laquelle on bascule dans la violence physique ou l'injure verbale : débattre est civilisateur »¹⁵.

Il s'agit alors de proposer aux élèves la découverte de ce statut en leur demandant, à plusieurs reprises, de débattre à propos de sujets divers. Ainsi, les élèves pourront, tout en étant guidés, confronter leurs opinions dans un endroit qui assure la liberté d'expression de chacun. Mais la mise en pratique montre combien les élèves peinent à prendre librement la parole, notamment lorsqu'il s'agit d'émettre un jugement moral. Dans son ouvrage *L'éducation à la citoyenneté*¹⁶, François Audigier cite les travaux du psychologue américain Lawrence Kohlberg, qui a développé et mis à l'épreuve la théorie sur la constitution et la formation des jugements moraux. « Cette théorie reprend l'idée de stades, séries d'étapes que franchit tout individu au cours de son développement. [...] Le parcours complet fait passer l'individu d'une obéissance par crainte à une obéissance raisonnée ». Dès lors, la dite obéissance par crainte, qui est celle dont les élèves répondent au commencement du débat en classe, correspond à la définition la plus courante de la morale, qui serait « la capacité de se conformer aux usages et aux lois de la société dans laquelle on vit »¹⁷, mais aussi au besoin d'être approuvé par la figure d'autorité

¹³ Eduscol, programme cycle 4

¹⁴ EVELEIGH, Hélène, TOZZI, Michel, *Cahier pédagogique* n.401, « pourquoi débattre en classe », consulté le 12/02/2020

¹⁵ *ibid*

¹⁶ -AUDIGIER, François, *L'éducation à la citoyenneté*, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999.

(p.71)

¹⁷ *Ibid* (p.71)

que représente le professeur. Le développement de cette morale est à transposer avec le schéma que les élèves construisent du monde social dans la distribution des rôles dans la société. Il s'agit finalement du produit d'une culture, qui les place, en tant qu'élève, sous l'autorité d'un professeur. Le débat en classe casse ces codes, puisqu'il s'agit de débattre entre élève citoyen, le professeur n'étant présent à priori que pour poser les cadres du débat. La figure d'autorité se retrouve alors mise de côté le temps de la prise de parole des élèves. Le rôle de l'apprentissage du débat consisterait alors en la construction de représentations différentes. De plus, cette construction d'un nouveau schéma de la parole s'inscrit dans les théories socio-constructivistes de l'apprentissage, puisque c'est bien le sujet qui construit son savoir et ses représentations. Comme l'indique François Audigier, l'élève le fait de manière d'autant plus efficace dans « des situations de collaboration qui l'amène à confronter ses propres conceptions à celles des autres ». Apprendre aux élèves à discuter entre eux, à analyser et à critiquer les idées de leurs camarades donne l'occasion de mettre en œuvre cette citoyenneté, non donnée comme théorique, mais comme pratique à travers le dialogue, le débat. La parole est alors plus que des mots : elle fait être. L'esprit critique n'est plus une menace pour l'apprentissage : il fait naître le citoyen, ou le fait grandir. De plus, Aristote dans la *Rhétorique* insiste sur la notion d'*ethos* lors de l'argumentation orale, puisque la prise de parole semblerait forger l'*ethos* de l'élève-citoyen. En effet, il ne suffit pas de produire un raisonnement logique pour que les arguments soient efficaces. Dès lors, l'élève-citoyen se voit au fur et à mesure des apprentissages construire un nouvel *ethos* de soit à travers le travail du ton et du style donné au message, permettant de susciter l'intérêt du public. Ses arguments seront alors fiables et crédibles face aux yeux de tous, et permettront l'ouverture d'une discussion constructive entre élèves. Perelman dans son *traité de l'argumentation*, définit deux apports supplémentaires à la prise de parole argumentée : elle serait le moyen de prouver une thèse, mais aussi le moyen de provoquer ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire. Ainsi, la dimension persuasive prend en compte les effets produits sur l'auditoire, ce qui est une des compétences demandées aux élèves dans les programmes scolaires. Il s'agit dès lors pour les élèves de pouvoir s'adapter selon les types d'auditoires qui sont face à eux, ce qui est possible grâce à cette éducation à la citoyenneté, permettant alors la construction d'un *ethos* différent de soi, indispensable lors d'une argumentation qui se veut persuasive.

L'éducation à la citoyenneté a donc beaucoup à voir avec la question de l'identité personnelle, puisque la prise de parole rend possible le fait de s'affirmer et contribue à la construction de l'identité individuelle. C'est cette construction de l'identité personnelle qui

permettra par la suite à l'élève de réussir à mener une argumentation persuasive devant des types d'auditoires différents. En effet, en prenant la parole, l'élève affirme son jugement, affirme ses goûts, sentiments et opinions, mais prend aussi conscience de l'existence du jugement d'autrui, ce qui favorise la construction d'un nouvel *ethos* de soit. Ainsi, comme l'indique F. Audigier, il ne faut pas réduire l'éducation à la citoyenneté à « un apprentissage du vivre ensemble dans la classe »¹⁸, puisqu'il ne s'agit pas uniquement d'enseigner des valeurs communes, qui sont celles du respect et de l'écoute entre autres, mais c'est aussi encourager à la construction et la reconnaissance de l'individualité, affirmer la valeur des particularités de chacun. Dès lors, le dialogue donne l'occasion de régler plus facilement les conflits, puisque les élèves apprennent à s'écouter et à argumenter sans avoir besoin d'avoir recours à la violence verbale. L'ambiance générale au sein des classes se verrait donc, au fur et à mesure de l'année, plus agréable, puisque l'arbitraire et la justice privée de chacun n'aurait plus sa place dans une classe où règne le dialogue, le débat et surtout la prise en compte de chacun avec ses particularités et opinions. Le milieu-socio culturel dont parle Bourdieu dans *Les Héritiers*, qui différencie les élèves selon leur classe sociale, serait lui aussi gommé par ces différentes étapes de la construction d'un élève citoyen. J'ai pu moi-même constater au sein de mes classes que les élèves s'amusaient à construire de manière autonome une phase de recherche d'arguments pour et contre un sujet afin de régler un conflit interne à la classe. Le règlement des conflits, grâce à la discussion et au débat, permettrait alors d'autonomiser les élèves, jusqu'à les rendre responsables de leurs actes et paroles. L'école serait alors une institution indispensable à la démocratie, puisqu'elle a pour objectif de former des citoyens instruits, conscients de leurs droits et obligations, mais aussi capables de débattre des questions, et donc de prendre part à la vie de la classe, de l'établissement, et à terme, de la cité.

C) L'oral permet de donner du sens au travail de l'élève

L'instauration d'un climat propice à l'apprentissage passerait entre autres par l'apprentissage du débat, et donc la prise de parole. Mais comment instaurer ce rituel du débat au sein des classes ? Faut-il enseigner l'oral comme une compétence à part ou l'intégrer de manière ritualisée au sein des cours ? Ce questionnement s'est développé chez plusieurs théoriciens, qui au fur et à mesure des années, ont considéré l'oral comme un outils interdisciplinaire qui pouvait intervenir à chaque heure de cours. Comme l'indique l'ouvrage

¹⁸AUDIGIER, François, *L'éducation à la citoyenneté*, Institut National de Recherche Pédagogique, 1999, (p.109)

dirigé par Jean-François de Pietro s'intitulant *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*¹⁹, la construction de l'oral a évolué à partir des années 1970 comme un objet spécifique, fortement diversifié de l'écrit. Les travaux des années 1990 ont eux conduit au développement de diverses orientations didactiques dont émerge notamment celle d'un oral comme « objet d'enseignement et d'apprentissage autonome », passant par un travail sur les genres oraux ainsi qu'un travail sur des rituels scolaires. De plus, l'enseignement de l'oral se voit intégré dans les activités d'enseignement habituelles du français, s'actualisant dans la diversité des tâches scolaires. Des démarches prônant un « oral pour apprendre » et l'oral comme « un objet de réflexion en soi » se sont ajoutées, lui donnant alors une dimension pareille à celle de l'écrit, tout en le différenciant. Ainsi, la place faite à l'oral s'est élargit au sein des théories didactiques, et se sont vues transposées en classe les années suivantes. Les pratiques d'enseignement ont donc elles aussi évolué en ce sens, mettant en avant l'oral au sein des activités proposées en classe. J'ai donc essayé au sein de mes classes, de répondre à ces différentes théories en mettant en place différents rituels oraux au cours de la semaine avec mes élèves. L'objectif principal était de les initier à la prise de parole en public, c'est-à-dire face à leur camarade de classe pour commencer. Afin que ces rituels soient progressifs, j'ai d'abord voulu installer un rituel de récitation de poésie à chaque début d'heure de cours, qui correspondait au premier objet d'étude proposé. Ainsi, je voulais d'abord initier les élèves à la prise de parole en suivant les compétences de la prise en compte de l'auditoire ainsi que les compétences autour de la modulation de l'articulation et de l'intonation de leur voix, mais aussi de la posture et du regard. En effet, j'ai remarqué lors d'activités sous forme de questions / réponses à l'oral ou encore des exercices de lecture à voix haute que beaucoup d'entre eux avaient du mal à moduler le volume ainsi que l'articulation de leur voix afin d'être entendu de tous. J'ai donc effectué divers exercices d'articulation autour des règles de versification avant de les confronter à l'exercice de récitation de poésie. La récitation, inscrite dans les attendus des programmes, a permis aux élèves de prendre la parole devant leurs camarades au sein d'un rituel, qui pour la majorité leur était confortable, puisqu'il s'agit d'un exercice qu'ils avaient déjà eu à réaliser en primaire et au collège en tant que travail mécanique de la mémoire. La récitation de poème appartient au langage scolaire. Ainsi, une certaine continuité a été instaurée en début d'année, et la récitation était la première réelle prise de parole autonome de chacun. Ce rituel, qui a duré un mois, a permis à certains élèves de travailler leur posture à l'oral, ainsi qu'à s'acclimater à la prise de parole devant un auditoire, alors nouveau en début d'année.

¹⁹ -PIETRO, Jean-François, FISHER, Carole, GAGNON, Roxane, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires, 2017, (p.12)

De plus, j'ai décidé de consacrer quelques séances d'aide personnalisée, c'est-à-dire une heure par semaine, à un travail autour de la posture orale et des supports qui nous permettent de prendre la parole plus aisément en public. Dès lors, les objectifs étaient de les initier, suite aux récitations individuelles, aux exposés collectifs qui demandent aussi une certaine posture à adopter ainsi que la prise en compte de l'auditoire. Avec l'aide de la documentaliste du lycée, nous avons ajouté progressivement quelques objectifs à la prise de parole des élèves, qui étaient alors de réussir à travailler en groupe, à communiquer, ainsi qu'à créer un diaporama de présentation comme source d'appui à la prise de parole. L'oral semble en effet être aussi une source afin de travailler l'appropriation des outils numériques avec les élèves. Ces séances m'ont permis d'observer le niveau qu'avait les élèves en début d'année, ainsi que leurs méthodes de travail de groupe. J'ai donc pu retravailler certains points de mes cours, modifiant mes attentes, afin de leur transmettre les points attendus lors d'une prestation orale. Ainsi, des conseils individuels ont été donnés tout au long du début d'année. Il s'agissait d'un travail préparatoire à la prise de parole pour le débat. En outre, la prise de parole des élèves lors de la construction des diaporamas a fait l'objet de nombreuses discussions, menant parfois certains élèves à argumenter sur un choix de couleur, un choix d'image, de partie de texte à commenter. Il s'agissait alors pour moi d'observer leur manière d'argumenter. Mais cette prise de parole comme objet de la restitution d'un savoir permet bien plus qu'une approche de la démarche orale, puisque la majorité des élèves trouvent dans les travaux oraux une source de motivation supplémentaire. J'ai en effet remarqué au sein de mes classes de secondes que lorsqu'une restitution orale était demandée, les élèves se mettaient plus facilement au travail, et s'investissaient plus personnellement afin d'apporter et de partager au groupe des savoirs. L'évaluation sous forme de prise de parole permet donc tout d'abord d'enclencher un rituel de classe, libérant progressivement la parole et les menant progressivement à l'exposé oral en groupe, qui crée en début d'année une certaine motivation et cohésion chez les élèves, qui commencent à argumenter entre eux afin de proposer un savoir aux autres élèves de la classe. Il s'agit en outre d'un travail préparatoire à la prise de parole argumentée, qui sera à terme à effectuer de manière autonome.

II- LA MISE EN PLACE DE LA PRISE DE PAROLE EN CLASSE : L'INITIATION AU DEBAT.

A) Enseigner l'oral : la posture du professeur

Toutefois, il ne suffit pas de donner la parole aux élèves pour qu'ils puissent s'en emparer de manière constructive. En ce sens, cette mise en pratique de l'oral en classe nécessite de mettre en place des démarches pédagogiques afin d'instaurer un climat d'apprentissage favorable à la prise de parole. Ce cadre, à la fois matériel, relationnel et théorique, doit être installé afin de faire émerger ce qu'appellent Jean-Pierre Bourreau et Michel Sanchez la « parole authentique de l'élève »²⁰, qui est une parole constructive dans l'acquisition de compétences. Cette parole se développe plus aisément, comme nous l'avons d'ores et déjà vu, à travers l'instauration de rituels dans le déroulement d'une séance, sécurisant l'élève dans un cadre connu. Pour cela, les règles données concernant les premières prises de parole permettent aux élèves de prendre conscience des attendus de l'oral. Nos interventions en tant que professeur ont donc une double visée : d'une part, elles sont présentes pour aider à une meilleure compréhension des « règles du jeu scolaire », des « codes » ainsi que des « implicites de l'école », ce qui faciliterait le processus de socialisation et d'intégration des élèves dans le monde scolaire, d'autre part, elles permettraient à l'élève d'avoir « une plus grande lucidité sur soi-même (ses capacités, ses performances, ses envies) et sur les enjeux de formation »²¹. Autrement dit, il s'agit, à l'aide de notre pédagogie, d'amener chaque élève à entrer dans la norme scolaire en l'aidant à comprendre les objectifs de notre enseignement ainsi que l'aider à s'affirmer comme sujet à part entière grâce à ces interventions orales dans un contexte cadré et rassurant. Ces consignes sont énoncées, écrites au tableau et explicitées au début des premières séances afin de permettre une visibilité ainsi que d'éviter les questions répétitives des élèves qui peuvent casser le rythme de leur travail. Notre posture est donc très importante dans cette démarche, puisqu'elle va se moduler selon les objectifs visés au sein d'une séance ainsi qu'être adaptée aux objectifs et aux multiples besoins des élèves. Par exemple, l'explicitation des consignes de manière magistrale permet au groupe classe d'avancer, mais nous devons aussi prendre en compte l'individualité de chacun dans la mesure du possible en aidant les élèves qui lâchent prise, ce qui nous rapproche d'un enseignement personnalisé. Dès lors, comme l'explicitent Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez, « Nous sommes constamment amenés à combiner les deux rôles du facilitateur et de l'expert (dans les domaines de la didactique et de

²⁰ -BOURREAU, Jean-Pierre, SANCHEZ, Michèle, *Rendre la parole aux élèves*, 2013, p.268

²¹ *Ibid* (p.268)

la pédagogie) ». ²² Faire apprendre aux élèves de manière générale nécessite cet aller-retour entre la transmission des savoirs et son explicitation de manière plus individualisée. En ce qui concerne l'apprentissage de l'argumentation orale, notre posture est identique, à la différence que nous devons aussi accepter de prendre en charge le rôle d'accompagnateur, c'est-à-dire que nous devons en tant qu'enseignant affiner nos compétences en terme de posture, commençant par la capacité à écouter les élèves ainsi qu'à ne pas parler à leur place, puisque la pratique du débat en classe implique d'amener les élèves à débattre entre eux, et donc les mener à forger par eux-mêmes leur esprit critique sans correction constante de notre part. Cette relation différente avec le professeur donne la possibilité à l'élève de s'impliquer davantage et de faire évoluer son rapport à l'école, aux savoirs, puisqu'il apprend par lui-même. Cela est possible « lorsque la relation professeur / élève évolue en relation accompagnateur / accompagné ». ²³

Cette posture est celle recommandée lors de l'organisation de débats entre élèves. Elle a été nommée comme celle d'un « arbitre » ou d'un « animateur » par Oscar Brenifer dans son ouvrage *Enseigner par le débat*, publié en 2002 ²⁴. Il s'agit dans tous les cas de laisser les élèves discuter de leur sujet sans intervenir afin qu'ils produisent un résultat final à évaluer, plutôt que de rectifier à chaque reprise le contenu, mise à part bien sûr si les élèves vont dans la mauvaise direction. Notre rôle porterait donc : « Sur la forme : définir les règles et veiller à leur application » ainsi que « sur le fond : souligner et structurer le contenu » ²⁵. J'ai pu essayer d'adopter cette posture au sein de mes classes de secondes lors de la participation au concours d'éloquence du lycée ²⁶, qui n'a malheureusement pas pu aboutir. L'objectif de ce concours était que l'élève, élu par sa classe, compose à la fin du mois d'avril sur un sujet donné afin de présenter oralement une heure plus tard la défense du thème proposé face à un jury. Mais pour arriver à cet objectif de la prise de parole argumentée seul face à un jury, cela supposait de travailler en amont sur l'argumentation avec les élèves. Dès lors, j'ai tout d'abord progressivement mis en place des débats au sein de la classe à propos des thèmes étudiés en cours, ce qui permettait aux élèves de s'appropriier le contenu ainsi que de travailler la démarche argumentative. Toujours dans l'objectif d'un apprentissage progressif du débat, j'ai moi aussi adopté petit à petit la posture de l'accompagnatrice. Ainsi, ma présence était beaucoup plus marquée lors des premières séances, puisque les objectifs et les consignes étaient au début bien

²² BOURREAU, Jean-Pierre, SANCHEZ, Michèle, *Rendre la parole aux élèves*, 2013, (p.271)

²³, *Ibid*, (p.271).

²⁴ BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, 2002

²⁵ *Ibid*, p.35

²⁶ Cf. Annexe 9 « Communiqué Concours d'éloquence du lycée » (p.50).

plus explicités de ma part, et l'objectif aurait été que je puisse au fur et à mesure totalement les laisser réfléchir de manière autonome sans avoir besoin d'intervenir dans leur recherche argumentative. Pour permettre la première prise de parole des élèves dans le cadre d'un débat, j'ai instauré des consignes dont ils connaissaient déjà le fonctionnement en constituant les groupes de travail et en leur donnant par exemples des phrases clés afin de commencer un discours, des méthodes pour argumenter ainsi que des exemples. Ces consignes étaient les suivantes : les élèves avaient à se mettre en binôme, à chercher des arguments pendant trente minutes qu'ils avaient à écrire sur leur cahier, puis à désigner un rapporteur qui se chargerait de défendre le point de vue du groupe. L'objectif final était alors de faire un débat en divisant la classe en deux parties qui allaient chacune tour à tour présenter un argument, l'autre partie devant prendre en compte l'argument adverse afin de donner le sien. Pour ce premier débat, j'ai donc divisé la classe en deux parties en demandant aux élèves de travailler par binôme pour trouver des arguments selon leur camp : une partie de la classe devait défendre le thème, l'autre devait trouver des arguments allant contre ce thème. La question s'appuyait sur l'interprétation de la lecture d'un poème de Ronsard. Une partie de la classe devait défendre une interprétation, et l'autre partie une interprétation adverse en relevant des exemples dans le poème *Ode à Cassandre*. Le fait de travailler d'abord par binôme a permis de rassurer la plupart des élèves, puisqu'il s'agissait d'un mode de travail que nous avons déjà adopté et qui leur était familier lors des lectures analytiques par exemple. Une fois cette phase de recherche explicitée oralement pour tous, une feuille de route leur était donnée avec des pistes de réflexion ainsi que les consignes pour chacun d'entre eux. La feuille de route reprenait par exemple quelques figures de style que nous avons étudiés, ou des exemples de phrases construites avec les connecteurs logiques alors étudiés en cours. Il s'agissait alors pour moi de pouvoir les guider individuellement ainsi que de les habituer progressivement à la prise de parole argumentée en leur demandant par exemple d'approfondir une idée, de trouver des exemples pour argumenter, ou encore de jouer sur les différentes figures de style qui donnent une tonalité au discours tenu. La mise au travail des élèves dans leur recherche d'argument en binôme m'a permis de passer voir chacun d'entre eux pour les guider dans leur recherche argumentative ainsi que les mener à approfondir leur réflexion et rebondir sur les possibles arguments adverses. À la suite de cette première étape de recherche, qui prenait environ quarante minutes, nous avons commencé le débat, où les élèves prenaient la parole tour à tour afin de donner un argument sur la problématique posée, défendant chacun une lecture différente. Afin de les guider, j'ai adopté la posture du maître de la parole, en leur expliquant que petit à petit, un élève allait prendre cette place, qui consiste à distribuer équitablement la parole et à demander parfois d'éclaircir le point

de vue de l'élève qui prend la parole, pourquoi pas en reformulant ses arguments. J'ai pu enregistrer cette première prise de parole de groupe, et nous l'avons ensuite écoutée en classe afin qu'ils réagissent sur la formulation de leurs arguments, leur niveau de langue et la capacité à écouter les arguments de leur camarade. Ce premier débat aura aussi permis aux élèves d'appréhender la démarche argumentative ainsi que de comprendre les points qui allaient être développés par la suite en cours. Un autre cadre a aussi été instauré au cours de l'année pour les autres débats : celui de la disposition des tables en ilots, qui permet d'éviter le face à face professeur / élève, caractéristique de la pédagogie frontale, et qui est remplacé par le vis-à-vis généralisé entre tous les membres du groupe, animateur et élève. Cette disposition est intéressante lors de travaux en groupe, comme par exemple la recherche d'arguments pour mener le débat, puisque cela instaure une égalité entre tous les élèves, qui peuvent se voir et être vus à tout moment. Il y a dès lors un partage démocratique de la parole dans un fonctionnement le plus démocratique possible, l'objectif étant de permettre aux élèves de s'exprimer le plus librement possible. De plus, la proximité créée grâce à cette disposition permet aux animateurs de « percevoir aisément le langage non verbal des participants, surtout lorsque ceux-ci manifestent leur réprobation »²⁷, nous aidant alors dans notre démarche de l'aide individualisée au sein de chaque groupe.

Cette première entrée dans la démarche argumentative les a initié au cadre du débat, à la forme que celui-ci peut prendre. Mais l'apprentissage de l'argumentation orale suppose que les élèves puissent s'exercer le plus possible afin d'aboutir à une prise de parole sans difficulté ou hésitation. L'objectif de fin d'année aurait alors été de laisser les élèves animer leur débat, ce qui aurait supposé plusieurs difficultés : celle de l'envie d'imiter formellement ce que le professeur faisait, ainsi que l'hésitation à prendre la parole devant ses camarades. Là encore, il s'agit de les entraîner plusieurs fois à cette prise de parole afin de résoudre et surmonter les différentes difficultés rencontrées grâce à des dispositifs pédagogiques. L'objectif principal était donc de faire de la classe un vrai lieu de parole. Pour cela, j'ai essayé d'instaurer plus régulièrement la prise de parole des élèves, notamment en continuant à les faire travailler en groupe à plusieurs reprises et sous plusieurs formats, que ce soit en début de cours pour aborder une notion, mais aussi en fin de cours afin de faire une synthèse, ou encore des recherches en groupe sur un fait de langue etc. Ces travaux de groupe permettent par exemple de faire émerger des débats internes entre élèves quant à la forme que peut prendre le retour oral demandé. De

²⁷ BOURREAU, Jean-Pierre, SANCHEZ, Michèle, *Rendre la parole aux élèves*, 2013, (p.17).

plus, les élèves ont travaillé leur sens de l'écoute, puisque chacun au sein des groupes disposaient d'un rôle spécifique, ce sur quoi je reviendrai par la suite. Peu à peu, ma posture en tant qu'accompagnatrice s'est affirmée, et j'ai réussi à trouver ma place au sein de leur travail de groupe afin de ne pas entraver leur discussion, qui sont bien plus productives que l'on peut se l'imaginer. Oscar Brenifier résume très bien cette posture recherchée par l'enseignant : « Tel le prince de Machiavel, l'enseignant se doit d'être rusé [...] plutôt que tenter d'incarner une sorte de « bien » ou de « vrai » naïf et complaisant. Ce n'est pas lui qui doit se confronter aux élèves, mais les élèves entre eux, confrontation qu'il doit simplement gérer et rendre productive »²⁸. C'est alors par l'instauration d'un cadre ritualisé, comme nous l'avons vu précédemment, que cette posture peut être travaillée par l'enseignant, voire même améliorée, puisque c'est en observant les discussions, les débats des élèves que nous pouvons prendre conscience de leurs manques, de leurs besoins. En effet, la discussion permet aussi à l'enseignant de prendre conscience des difficultés rencontrées par les élèves, et donc de moduler les apprentissages, puisque, comme le mentionne Osacar Brenifier : « Il assistera aux tâtonnements [des élèves] qui lui expliqueront mieux que n'importe quelle analyse ou étude théorique les points névralgiques de l'apprentissage »²⁹. Ainsi, nous sommes menés à moduler les consignes données aux élèves afin de ne plus avoir à intervenir pour les guider dans la démarche argumentative attendue. J'ai par exemple pour certains élèves ajouté des commentaires sur la feuille de route, comme les attendus d'une argumentation complète qui présenterait le thème, accompagné d'un argument et d'un exemple, ainsi que quelques exemples qui leur permettraient de mieux percevoir mes attendus. Cette modulation m'a dès lors permis d'adopter plus facilement la posture d'accompagnatrice.

B) Apprendre à prendre la parole

Ces différents travaux de groupe ont donc permis une libération de la parole chez certains élèves, dû à l'instauration d'un climat de travail favorable au sein de la classe. Pour apprendre la prise de parole, les élèves doivent d'abord avoir compris les cadres et objectifs posés par l'enseignant, qui les accompagne par la suite dans la compréhension des attendus ainsi que dans la recherche argumentative, dans l'objectif de les rassurer et de les guider pour par exemple une restitution orale. Cet échange entre élève et professeur ainsi qu'entre élèves a été appelée

²⁸ BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, 2002, (p.30)

²⁹ BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, 2002, (p.192)

« logique interactive »³⁰ par Elisabeth Nonnon. Celle-ci est émergerait grâce à cette mise en place des cadres dans le groupe, qui rend le travail bénéfique pour les élèves ainsi que le professeur. Mais cette logique interactive doit elle aussi être organisée au mieux afin d'éviter la mise de côté de certains élèves. En effet, lors des premiers retours des travaux de recherche argumentative en groupe, certains élèves ont soulevé le manque de travail de certains, et donc l'inégalité de travail qui était présente lors de ces exercices. Il s'agit d'un des risques connus lorsque l'on demande aux élèves un travail collectif. J'ai donc vite compris que ce travail n'était pas égalitaire, et j'ai donc essayé de moduler ma pédagogie afin de le rendre le plus bénéfique possible pour tous. Le travail de groupe est certes motivant, mais la mise en œuvre s'avère plus compliquée lorsque l'on prend en compte différents facteurs, notamment celui de l'hétérogénéité, auquel j'ai été confrontée toute l'année. Afin de favoriser l'apprentissage de chaque élève, il est alors important lors de tout travail de groupe de demander une phase de recherche personnelle à la maison, qui permet à l'élève d'arriver à l'heure suivante dans le groupe avec sa part de travail, de pensée et d'analyse, facilitant alors la mise en commun. Elisabeth Nonnon note cette difficulté dans son ouvrage en disant que : « Les logiques interactives n'am[ènent] pas toujours un bénéfice pour tous, ni du point de vue des avancées conceptuelles ni du point de vue du partage de la parole, [...] un conflit socio-cognitif fécond n'émerge forcément pas des confrontations entre élèves ». ³¹ Dès lors, pour que ce travail soit bénéfique à chacun dans l'apprentissage de la prise de parole argumentée, l'enseignant se doit de mettre en place des dispositifs adaptés à chacun afin que le travail soit égalitaire pour tous, et que chacun puisse expérimenter la prise de parole argumentée, le but étant que tous puissent s'entraîner le plus possible. J'ai donc voulu suivre cette prise en compte de l'hétérogénéité et de l'individualité de chacun en changeant les cadres posés en début de séance. Pour cela, j'ai organisé différemment le travail de groupe en attribuant à chacun un rôle. Le fait de distribuer des rôles permet aux élèves d'être plus motivés, mais aussi plus guidés dans les tâches qu'ils ont à effectuer. Par exemple, au sein d'un groupe, je choisisais le maître du temps et le garant des consignes, responsable de l'efficacité du travail de groupe, le secrétaire, responsable de prendre en note les arguments de ses camarades, le porte-parole, qui présentait les arguments oralement à la fin de la séance ou encore les avocats pour et contre le thème proposé s'il s'agissait d'un débat, qui devaient confronter leurs arguments. Ces rôles changeaient à chaque

³⁰ NONNON, Elisabeth, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratique*

³¹ NONNON, Elisabeth, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratique*, (p.192)

séance afin que tous les élèves puissent expérimenter les différents aspects d'un travail de groupe. Ces rôles attribués à chacun ont permis d'éviter la simple discussion dans les groupes en amenant un véritable échange scolaire, finalisé par des apprentissages construits en commun. En outre, les échanges de groupe, qui parfois peuvent être des dynamiques de ségrégation et de malentendus excluant certains élèves du travail en commun, se transforment à l'aide des rôles attribués à chacun, en « une dynamique positive où les reprises et reformulations enrichissent les objets de discours et suscitent des avancées dans la réflexion en commun »³², puisque chaque élève dépend du rôle de son camarade et a besoin de lui afin d'avancer dans son propre rôle. Dès lors, les objectifs à atteindre en fin d'année, qui étaient de respecter une organisation et un partage des tâches, de débattre dans le groupe et de participer de manière efficace, ainsi qu'aider ses camarades, se sont vus en net progrès. Le retour des élèves était lui aussi bien plus positif. La vertu des interactions permet bien plus que de faire avancer le travail de groupe, elle permet aussi à chacun de trouver sa place au sein de celui-ci ainsi que de s'affirmer en tant qu'individu, ce qui est essentiel dans la prise de parole individuelle qui aurait été demandée par la suite lors du concours d'éloquence du lycée.

Dès lors, le travail de groupe apparaît comme bénéfique pour la prise de parole ainsi que dans la prise de confiance des élèves face à un travail collectif ou individuel, puisque comme le spécifie Jean-Pierre Bourreau et Michèle Sanchez dans *Rendre la parole aux élèves* : « Le groupe a ses vertus propres : la confrontation entre pairs des vécus et des ressentis est une ressource dans la mesure où elle permet à chacun de prendre conscience qu'il n'est pas le seul à connaître des difficultés »³³. C'est pourquoi j'ai décidé pour le concours d'éloquence du lycée, de commencer à les faire travailler en groupe lors de la recherche des arguments afin de les inscrire dans un rituel rassurant, pour par la suite pouvoir élire un représentant du groupe, soutenu par ses camarades, qui pourrait se sentir capable de passer seul à l'oral face à un jury pour défendre le sujet proposé. Avant même cet objectif final, le représentant de chaque groupe devait passer seul à l'oral devant la classe en soutenant les arguments trouvés en groupe. Il s'agissait finalement d'un concours d'éloquence interne la classe, qui servait d'entraînement avant de passer à la préparation du concours d'éloquence du lycée.³⁴ Le fait de préparer son intervention avec plusieurs camarades permet de rassurer et de motiver les élèves dans leur

³² Ibid, (p.192)

³³ BOURREAU, Jean-Pierre, SANCHEZ, Michèle, *Rendre la parole aux élèves*, 2013

³⁴ CF Annexe n.1 : « Exemple de la prise de parole argumentée d'un élève pour le premier concours d'éloquence ». (p.41).

prise de parole. Les consignes de cette préparation au concours d'éloquence ont été données en deux temps : tout d'abord, l'assistante pédagogique et moi-même avons mis en place des heures en demi-groupe consacrées à l'explicitation de ce qu'est un concours d'éloquence. Il s'agissait de définir ce qu'était la rhétorique, d'en voir des exemples ainsi que de faire quelques exercices d'écriture avec les élèves afin qu'ils deviennent eux-mêmes des orateurs, ayant conscience du pouvoir que pouvait avoir leur parole³⁵. Pour compléter cet exercice, nous leur avons diffusé quelques extraits du film *À voix haute – La force de la parole* de Stéphane De Freitas et Ladj Ly publié en 2016, ainsi que quelques extraits du concours d'éloquence d'HEC. Ce sont grâce à ces extraits que nous avons pu leur faire remarquer plusieurs points essentiels lors d'une prise de parole en public. Tout d'abord, nous avons regardé un extrait du début du film, qui mettait en scène la préparation argumentative du concours. Nous avons donc vu que les étudiants avaient eux aussi débuté par un face à face « pour ou contre », qui permet d'avoir de l'assurance à l'oral, puisque le sujet est par avance préparé, tout comme les arguments qui pourraient venir contrer notre argumentation. La prise en compte des arguments d'autrui est essentielle, et il s'agissait de notre premier objectif au sein de la préparation à ce concours.

En effet, il s'agissait de faire comprendre aux élèves que même lorsque qu'il s'agit de parler seul face à un auditoire, il est nécessaire d'anticiper les arguments adverses qui peuvent venir à l'encontre de ce que l'on affirme, cette démarche permettant de renforcer nos propres arguments lors de la préparation, et donc d'être plus convaincant lors du passage à l'oral. Ainsi, nous avons mis en place une séance dans laquelle les élèves, en binôme, devaient débattre d'un sujet donné en apportant des arguments qui soit défendaient le sujet, soit l'accusaient. Pour ce fait, nous nous sommes appuyées sur les exercices faits précédemment, comme celle de la réfutation ou de la concession par exemple. Les techniques apportées aux élèves leur donnent alors l'occasion de pouvoir manipuler leurs arguments, et donc leur permettent *in fine* de se lancer dans l'écriture plus facilement, puisqu'ils se projettent plus aisément dans la phase oralisée du discours. De plus, le fait d'avoir déjà vu, à l'aide du film, la forme que ces débats pouvaient prendre, a aidé les élèves à se projeter dans l'exercice, puisqu'ils y ont vu les bénéfices de ces techniques plus distinctement. L'appui d'une ressource cinématographique est une source de motivation pour beaucoup d'élèves, c'est pourquoi nous avons décidé de continuer nos séances en nous appuyant sur des extraits cinématographiques avant de donner différents exercices de manipulation aux élèves. En outre, le deuxième élément que nous avons

³⁵ Cf. Annexe n.2 – « Fiche d'entraînement aux méthodes de l'argumentation orale » (p.42).

regardé dans le film était la posture des étudiants à l'oral : regardaient-ils leur note ? Comment était modulée leur voix ? où est-ce que se dirigeait leur regard ? Toutes ces questions nous ont mené à voir comment rendre la prise de parole plus convaincante en appuyant par des gestes et une posture son discours. Dans ce deuxième exercice, nous avons donc demandé aux élèves de se mettre par groupe, et de choisir un mot à défendre. Après la phase de recherche argumentative, dont ils connaissaient déjà les attentes, les élèves y ont ajouté les déplacements à faire, les gestes à produire et l'intonation que leur voix allait prendre afin de passer à l'oral. J'ai décidé de mettre en place des grilles auto-évaluatives³⁶, lues avant le début de l'exercice, et qui nous servaient à la fin de chaque prestation afin que l'élève puisse faire part de son ressenti face aux plusieurs critères demandés et puisse savoir comment s'améliorer. De plus, après chaque prestation, tous les élèves devaient trouver un point positif ainsi qu'un point négatif, et les formuler à l'oral en argumentant. Ce regard sur la prestation d'autrui permet de mieux comprendre les attendus de l'exercice, et permet donc de mettre en question sa propre performance par rapport à celle des autres élèves en regardant les résultats de la grille d'évaluation³⁷. Ce regard comparatiste est une source de motivation pour beaucoup d'élèves, qui entrent dans un esprit de compétition bénéfique à la rédaction de leurs arguments. À la fin de cette première préparation au concours d'éloquence, j'aurai aimé mettre en place plusieurs ateliers de débats en reprenant d'autres extraits du film, notamment le passage où un étudiant affirme : « La parole, c'est une arme, c'est quelque chose qui me sert pour me défendre ». Avec cette citation, nous aurions vu avec eux que la parole est un levier pour surmonter la difficulté scolaire, puisqu'elle permet d'améliorer l'image qu'ils ont d'eux-mêmes, et limite le risque de conflit et de violence, dont ils font face assez régulièrement au sein du lycée. L'aspect civilisateur que nous avons abordé leur aurait alors été explicité. De plus, cela m'aurait permis de leur faire travailler diverses formes de débats, qui mènent à plusieurs formes de justifications à l'oral, et donc à différents apprentissages bénéfiques pour les élèves dans leur scolarité. En effet, dans l'ouvrage *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* rédigé sous la direction de Jean-François de Pietro, il est mentionné que les travaux suisses ont relevé trois types de débats, qui sont les suivants : le débat d'opinion, le débat de délibération ainsi que le débat à fin de résolution de problème. « Les formes reposent essentiellement sur les formes d'argumentation requises pour traiter les thématiques retenues et amènent les élèves à adopter la position recherchée dans la discussion : confronter des points de vue pour saisir les enjeux de la controverse ; participer à une décision collective ; chercher des solutions possibles pour

³⁶ Cf. annexe n.3 : « Grille d'auto-évaluation ». (p.43)

³⁷ Cf. Annexe n.4 : « grille de notation du concours d'éloquence » (p.44)

construire de nouveaux savoirs »³⁸. Dès lors, cette diversité des nouveaux savoirs aurait été accessible pour les élèves à la suite de ces différentes manipulations des types de débats.

C) L'enseignement artistique comme source pour travailler la prise de parole argumentée.

Si le travail de groupe est une source de motivation, nous avons aussi vu que le support cinématographique pouvait aider les élèves à comprendre les enjeux de l'argumentation, et ainsi provoquer une source de motivation supplémentaire. C'est pourquoi j'ai entrepris de me servir tout au long de l'année de supports cinématographiques et artistiques afin de faire émerger une discussion et des débats avec les élèves, mais aussi de travailler leur point de vue sur une œuvre. Une de mes classes de seconde a eu la chance d'être inscrite au projet « Lycéens et apprentis au cinéma », qui est un dispositif scolaire qui s'inscrit dans la politique de sensibilisation et d'éducation artistique du jeune public conduite par le Centre National du Cinéma et de l'image animée. Ainsi, les lycéens ont la possibilité dans ce dispositif de découvrir des œuvres cinématographiques lors de projections organisées spécialement à leur intention dans les salles de cinéma. Cela leur permet de se constituer une culture cinématographique, mais aussi de se construire un point de vue sur les œuvres projetées, qui sont étudiées en classe par la suite selon le projet voulu par le professeur. Cette année, l'équipe pédagogique du lycée de la Plaine de Neauphle a choisi de sélectionner trois œuvres à l'affiche : *L'île au trésor* de Guillaume Brac, qui est un documentaire sur la base de loisir de Cergy Pontoise, *Les combattants*, un film de Thomas Caillez qui traite de l'histoire amoureuse entre deux personnages tout à fait opposés essayant de survivre dans leur propre monde, et pour finir *Mustang*, film dramatique germano-franco-turco-qatarien réalisé par Deniz Gamze Ergüven qui traite la question de l'émancipation de la femme. Ce projet m'a tout d'abord permis d'initier les élèves à la culture cinématographique en les emmenant dans une salle de cinéma à Trappes qui leur était familière. Une fois de plus, inscrire son enseignement dans un contexte familier peut aider les élèves à trouver une motivation supplémentaire dans le travail demandé. L'art visuel est de plus en plus sollicité dans les programmes, notamment en Histoire Des Arts, option facultative au lycée, qui a pour objectif de faire acquérir des compétences d'ordre esthétiques (éducation à la sensibilité),

³⁸ DE PIETRO, Jean-François, FISHER, Carole, GAGNON, Roxane, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires, 2017 (p.75).

méthodologiques (compréhension de l'œuvre d'art) et culturelles (repères et vocabulaire pour exprimer un point de vue personnel et argumenté). Laurent Gaspard dans son ouvrage intitulé *Accompagner les lycéens vers le cinéma*, insiste sur le fait que l'enseignement artistique est une innovation par rapport aux enseignements classiques du dessin et de la musique donnés au collège, puisqu'avec le cinéma, il y a une interférence forte avec la pratique non scolaire : « Le cinéma occupe une place qui n'a jamais été aussi grande au lycée. Même en dehors des sections qui lui sont dédiées, les programmes de Lettres le légitiment, des salles de cours s'ouvrent vers des projections ». ³⁹ En effet, le cinéma par son dispositif immersif, mène les élèves, selon Laurent Gaspard, à désirer ce qui n'est pas encore connu, et, ce faisant, à favoriser ses capacités de concentration. Ainsi, il est intéressant d'exploiter l'art visuel dans les programmes de Lettres, puisque l'on va demander à l'élève, alors spectateur, de se construire un point de vue sur une œuvre. La classe devient alors par la suite un lieu de recherche du sens.

Nous avons donc pu, grâce à ce dispositif, aller plus loin dans le projet que je souhaitais mener, qui est de conduire les élèves à pouvoir débattre en ayant conscience des moyens argumentatifs qui leur sont donnés. En effet, j'ai décidé de relier ce dispositif à mon projet, et ainsi à les initier, de manière ritualisée, au débat à la suite du visionnage de chaque film. La première œuvre cinématographique sur laquelle nous avons pu discuter avec les élèves était *L'île au trésor* de Guillaume Brac. Avant le visionnage, nous avons questionné en classe le sens du titre afin d'ouvrir le champ des interprétations de la part des élèves, et susciter leur envie d'aller voir le film. Ainsi, leur imagination est sollicitée dans la quête du sens de l'œuvre. Ce sens donné au titre a fait tout d'abord lieu à un paragraphe argumenté que chacun devait écrire individuellement. Il s'agissait d'une certaine manière de les initier aussi aux exigences de l'argumentation écrite, ce sur quoi nous reviendrons dans un autre temps. De plus, nous avons étudié quelques textes se référant à l'enfance et à la découverte de nouvelles règles et de nouveaux codes avec par exemple un extrait de *Sa Majesté des mouches* de William Golding ainsi qu'un extrait de *L'île au Trésor* de Stevenson. Cette préparation à la diffusion du film avait pour objectif de leur donner envie de voir le film, de susciter leur intérêt, mais aussi de faire appel à leur capacité à relier, en argumentant, des œuvres étudiées en classe. En outre, le retour de la projection a tout d'abord permis de travailler l'argumentation, puisque les élèves avaient déjà abordé le thème de l'enfance à travers des œuvres vues en classe, et donc rendu l'étude comparatiste entre les extraits étudiés en cours et le film plus riche. Cela permet aux

³⁹ GASPARD, Laurent, *Accompagner les lycéens vers le cinéma*, Edition l'Hamattant, 2015

élèves de s'approprier le film tout en pouvant argumenter en faisant appel à la comparaison. Par la suite, j'ai mené les élèves au débat avec une question ouverte, qui était : "L'infraction des règles mène t-elle à un apprentissage ?". Puisqu'il s'agissait du début de l'année scolaire, j'ai divisé la classe en deux parties comme je l'avais d'ores et déjà fait lors des précédentes séances. Une moitié devait donc prendre un parti, et l'autre moitié devait prendre l'autre parti. Ensuite, les élèves levaient la main afin de prendre la parole et proposer leur argumentation, suite à quoi je rebondissais et je distribuais la parole au camp adverse. Afin que cet exercice leur soit bénéfique, j'ai décidé de les enregistrer lorsqu'ils défendaient leur point de vue afin que l'on puisse réécouter par la suite les débats, et discuter de manière constructive sur les points forts et faibles de chaque prestation⁴⁰. Puisqu'il s'agissait d'un des premiers débats, j'ai volontairement pris le rôle du médiateur de la parole, et aussi essayé de reformuler les arguments des élèves afin de les mettre en valeur, de leur donner du poids, de l'importance. Lorsqu'un argument n'était pas assez exploité, j'essayais de pousser l'élève à aller plus loin, en donnant des exemples, ce qui leur faisait travailler la capacité à argumenter de manière claire leurs arguments. Ce premier débat m'a permis de prendre conscience des points à travailler pour la suite, qui étaient visiblement l'analyse des situations et l'élaboration de jugements argumentés en ayant pris en compte les arguments d'autrui. Ces points ont été relevés à la suite de l'écoute collective en classe de cet enregistrement.

Lors du second débat autour de l'argumentation prenant pour appui l'interprétation d'une œuvre cinématographique, mon projet était de rendre les élèves plus autonomes dans leur prise de parole. Pour cela, j'ai eu l'occasion de travailler avec eux la construction des arguments ainsi que les types d'arguments dans une séquence dédiée dans le programme de seconde. Nous avons pu par exemple regarder et écouter les différentes phases d'un discours argumenté, notamment avec le discours à l'Assemblée Nationale Robert Badinter pour l'abolition de la peine de mort, ou encore *J'accuse* d'Émile Zola prenant parti lors de l'affaire Dreyfus, où nous avons étudié les différents recours aux types d'arguments, comme les arguments *ad hominem* ou arguments d'autorité par exemple. L'objectif était donc, à la suite de la projection du film *Les Combattants* de Thomas Caillez, que les élèves puissent partir avec ce bagage afin de construire plus aisément leur argumentation à propos de leur point de vue sur le film. Afin de préparer leur présentation orale, les élèves ont été mis en groupe et des rôles leur ont été attribués afin que chacun, au sein du travail de groupe, puisse prendre la parole lors du débat.

⁴⁰ Cf. annexe n.5. : « Enregistrement du premier débat de classe », (p45)

Ainsi, un élève était nommé juge, et donc était celui qui faisait avancer le débat et qui distribuait la parole, deux élèves formaient le parti « pour », avec un témoin et un avocat, et deux autres élèves formaient le parti contre, avec eux aussi un témoin et un avocat. Cette démarche m'a permis de me mettre en retrait lors de leur intervention, puisque le rôle de la distribution de la parole avait été délégué à un élève⁴¹. Cette démarche leur apprend aussi à respecter la parole d'autrui afin de faire avancer leurs arguments, et aussi de se rendre compte que les bavardages encombrant le débat. Ce découpage des rôles leur a fait prendre conscience de l'importance des exemples dans toute argumentation, puisque l'avocat devait à chaque fois s'appuyer sur le témoin, présent pour donner des exemples comme appui à l'argument donné. Cette méthode a ensuite été très bénéfique dans les écrits argumentatifs des élèves, qui étayaient plus facilement leur argument à l'aide d'exemples. Pour finir, le dernier film, *Mustang*, qui devait être projeté fin mars, n'a pas pu faire l'objet du dernier débat cinématographique avec les élèves, qui aurait alors été une sorte d'entraînement supplémentaire à la prise de parole argumentée. Le projet aurait alors été de les faire à nouveau rechercher des arguments en groupe autour d'une question sur l'émancipation des femmes, qui pouvait alors prendre appui sur le film *Mustang* et sur les exemples argumentatifs vus en cours ainsi que des exemples de leur culture personnelle actuelle. Celui-ci aurait permis aux élèves de construire leur argumentation ainsi que de développer leurs exemples. Ces sujets étant sensibles, il s'agissait alors de prouver aux élèves que la discussion et le débat, même si l'on ne partage pas l'avis d'autrui, apporte à chacun quelque chose dans sa propre argumentation, et évite les conflits et les violences verbales. La construction collective du savoir aurait alors été perçue plus distinctement par les élèves, puisque chacun aurait eu à apporter un exemple, une source ou un argument. De plus, j'aurai aimé m'effacer de manière totale lors de la prise de parole des élèves, qui auraient donc été dans un échange entre élèves avec un médiateur de la parole autre que l'enseignant. Ce dernier débat aurait aussi été l'occasion pour moi d'aborder l'exercice de la dissertation, puisque la recherche d'arguments face à une question ouverte prenant appui sur différents exemples ainsi que sur des connaissances personnelles est une compétence fondamentale afin de pouvoir se confronter à cet exercice.

⁴¹ Cf. Annexe n.6 : Débats entre élèves sur la question « la vraie amitié existe-t-elle vraiment » ? (p.46)

III- LA PRISE DE PAROLE ARGUMENTÉE COMME LEVIER DE L'ARGUMENTATION ÉCRITE.

A) Comment évaluer la prise de parole

Une question reste cependant en suspens : comment et avec quels moyens techniques fiables peut-on évaluer les différentes prises de parole des élèves ? Cette tâche s'avère être complexe, puisque l'oral, difficile à observer et à analyser, prend en compte de nombreux paramètres qui font encore l'objet de recherches. Si les critères d'évaluation de l'écrit ont fait l'objet de nombreuses recherches didactiques, nous ne pouvons malheureusement pas en dire autant pour l'oral. En effet, Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre dans la revue en ligne *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, mentionnent dans la rubrique « Enseigner l'oral ? » que « les recherches didactiques sur l'oral se sont développées plus récemment que celles sur l'écrit ». ⁴² Dès lors, les supports afin d'évaluer les élèves sont moins développés, rendant la tâche plus complexe, puisque de nombreuses questions restent en suspens :

« Les indicateurs de maîtrise de l'oral ne sont pas clairement synthétisés. Qu'est-ce que maîtriser l'oral pour un élève ? Alors que des repères sur la construction progressive des compétences existent pour l'écrit, ils ne sont pas connus pour l'oral. Quand ils existent, ces indicateurs se rapportent essentiellement à l'école maternelle. Pour les autres niveaux, en dehors des critères et indicateurs relatifs à l'intonation, au débit et à la gestion des éléments non-verbaux de la communication (regard...), peu d'indications précises sont données » ⁴³.

Des critères sont donc présents en ce qui concerne les travaux de récitation ou de lecture d'un texte, qui sont des activités où l'élève ne fait pas part de son avis personnel. Mais lorsque l'élève prend la parole dans sa propre démarche argumentative, s'engageant alors éthiquement, la tâche devient plus compliquée pour la validation des compétences orales, impliquant alors sa posture, mais aussi des éléments syntaxiques et sémantiques ainsi que différents critères de communication. Comme l'ajoutent Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre : « On voit mal comment évaluer à chaud une interaction orale dans sa complexité et ses implications affectives. C'est peut-être pour cela que les principaux outils d'évaluation que l'on peut trouver portent sur des situations de « prestations orales », comme la récitation ou la lecture orale, qui

⁴² GARCIA-DEBANC, Claudine, DELCAMBRE, Isabelle, « Enseigner l'oral ? », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. (p.9)

⁴³ Ibid (p.9)

n'engagent pas l'ensemble de la personne et focalisent l'attention sur le débit, l'articulation ou les mouvements du regard. »⁴⁴. Se pose alors la question des critères d'évaluation d'une prestation orale prenant en compte une argumentation personnelle de la part de l'élève. Plusieurs compétences entrent en jeu et sont compliquées à examiner de la part du professeur. Ainsi, afin d'éviter de noter directement les prestations des élèves, qui peuvent faire appel indirectement à notre subjectivité vis-à-vis de l'élève, et donc notre implication affective, j'ai décidé d'enregistrer le plus possible leur prise de parole afin de les réécouter en classe, mais aussi personnellement, pour pouvoir évaluer le plus justement possible chaque compétence visée dans l'activité proposée. Cette méthode permet de faire face à un obstacle souvent mentionné dans les ouvrages didactiques, qui est la difficulté de l'écoute totale des élèves prenant la parole, puisque le groupe classe entre en jeu, et fausse notre attention portée aux élèves en situation d'oral. Les bavardages et discussions peuvent en effet déconcentrer l'élève passant à l'oral, mais aussi l'enseignant, qui en plus de devoir évaluer, doit garantir un climat favorable à la prise de parole individuelle.

Afin d'aider à la notation des élèves, il est essentiel de déterminer les compétences que nous souhaitons évaluer ; « Il s'agit pour l'enseignant d'évaluer en soi le travail, il devra déterminer ce qu'il cherche à obtenir au cours de l'exercice »⁴⁵. Dès lors, des grilles de notation explicites semblent être attendues à chaque prestation orale afin de pouvoir évaluer de manière précise et juste un élève. J'ai pu mettre en place différentes grilles de notation lors de la prise de parole des élèves, ce qui m'a permis de pouvoir les noter objectivement, mais aussi de leur expliciter le plus possible mes attendus face à leur prestation orale. Lors du concours d'éloquence mené au sein de mes classes, j'ai choisi de me focaliser sur certains points travaillés en cours lors de leur prise de parole. Cette grille d'évaluation contenait alors un rappel de la consigne ainsi que les différents critères observés et leurs barèmes.⁴⁶ Afin d'éviter l'écoute inactive de certains élèves, qui est difficile lors du passage d'exposés oraux, les élèves étaient menés à noter leurs camarades. Cela leur a permis de pouvoir avoir un regard critique sur une prestation orale, et donc par conséquent de pouvoir eux-mêmes avoir un regard sur leur prestation en évaluant si les critères demandés étaient ou non acquis. L'auto-évaluation est en effet une des sources qui permet à l'élève de s'approprier les critères d'évaluation demandés

⁴⁴ GARCIA-DEBANC, Claudine, DELCAMBRE, Isabelle, « Enseigner l'oral ? », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001 (p.6)

⁴⁵ Ibid (p.9)

⁴⁶ Cf. Annexe n.4 : « grille de notation du concours d'éloquence » (p.44)

par le professeur. C'est ce qui est explicité dans l'ouvrage *Parole étouffée, parole libérée* : « Avant toute production orale, la grille permet de préciser une fois encore avec les élèves les objectifs et les critères d'évaluation découverts pendant la phase d'enseignement / apprentissage. Ceci va dans l'optique d'une pédagogie plus active, responsabilisant les élèves qui sont à même de mieux prendre en charge leur apprentissage. Ils prennent conscience de leurs réussites, de leurs difficultés, savent sur quoi faire porter leurs efforts [...] »⁴⁷. C'est ce qu'Oscar Benifier affirme lui aussi, ajoutant le fait que les élèves peuvent aussi se construire des critères :

« L'enseignant fonctionne ici en creux, et non en plein, car il doit amener les élèves à se forger leur jugement personnel et établir des critères [...] La correction mutuelle est un exercice collectif qui consiste à évaluer en commun un travail donné, en proposant des analyses sous forme d'hypothèses, en les développant ou en les modifiant grâce à des interrogations ou des objections pertinentes, et en comparant ces diverses réponses pour en extraire les enjeux fondamentaux »⁴⁸

Cette phase de retour sur la prestation d'autrui à l'aide d'analyses, possibles avec la grille d'évaluation, permet aussi à ceux qui n'ont pas eu la parole de construire un avis personnel argumenté, se fondant sur des exemples. Cela instaure aussi de l'entraide entre élève, et contribue à la construction d'un climat propice au développement des capacités orales de chacun au sein de la classe. De plus, une autre difficulté peut être surmontée grâce aux grilles auto-évaluatives, qui est la difficulté à évaluer la participation des élèves. En effet, comme le soulignent Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre, « Au-delà de la production verbale, l'écoute est très difficile à évaluer et à travailler. Certains élèves « participent » beaucoup mais sont incapables de reformuler ce qu'ont dit leurs camarades, d'autres élèves, muets au cours de l'interaction, ont parfaitement intégré tous les enjeux »⁴⁹. Dès lors, cette grille, que je ramassais en fin de séance, me permettait aussi de voir si les élèves avaient pu cerner les points assimilés ou non par leurs camarades, mais aussi par eux-mêmes au cours de leur prestation. Il s'agit alors d'effectuer aussi un apprentissage de l'écoute chez les élèves, qui les aide par la suite à adopter la posture d'élève citoyen, capable alors d'écouter et donc de participer pour le mieux dans les débats entre élèves, mais amène également à une capacité d'autoévaluation. Cette démarche

⁴⁷ -WIRTHNER, Martine, MARTIN, Daniel, PERRENOUD, Philippe, *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, 1991 (p.189)

⁴⁸ BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, 2002 (p.53)

⁴⁹ GARCIA-DEBANC, Claudine, DELCAMBRE, Isabelle, « Enseigner l'oral ? », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. (p.9)

s'inscrit dans le programme officiel de 2019, qui stipule que « Les élèves apprennent à tirer profit de l'écoute de discours oraux élaborés ; ils apprennent à en élaborer eux-mêmes, à s'appuyer efficacement sur une préparation, à maîtriser leur expression, à apporter leur contribution dans des débats permettant des discussions réfléchies et structurées ».

Mais évaluer l'élève individuellement semble être une tâche complexe demandant encore quelques questionnements et recherches afin d'aboutir à des critères d'évaluation fertiles. En effet, l'évaluation orale individuelle nécessite beaucoup de temps, puisque les effectifs moyens des classes ne permettent actuellement qu'une évaluation très occasionnelle des performances de chacun des élèves. « Le nombre des élèves qui peuvent être sérieusement évalués à chacun des cours est faible. Et l'on peut craindre de passer, dans ce cas, plus de temps à évaluer qu'à enseigner l'oral. Un travail sérieux ne peut donc être conduit que dans le cadre des groupes à effectifs restreints, de dédoublements de classes ou de modules »⁵⁰. Pour faire face à ce manque de temps, les cours d'accompagnement personnalisés, donnant l'occasion d'accueillir une classe en demi-groupe, permettent plus facilement l'évaluation individuelle des élèves, qui bénéficient alors d'un retour plus complet de la part de l'enseignant, qui a plus le temps de se concentrer sur ses compétences. De plus, j'ai mis en place plusieurs fois au cours de l'année des travaux de groupe où les élèves étaient notés avec une note de groupe, et non une note individuelle. Face à ces questionnements s'ajoute donc aussi la construction d'une note de groupe lors d'un exposé oral ou d'un débat mettant en jeu plusieurs groupes d'élèves. Même si la démarche argumentative collective apparaît comme bénéfique pour les élèves dans leurs apprentissages ainsi que pour les enseignants dans leur démarche pédagogique, plusieurs difficultés font surface lorsqu'il s'agit de la notation de ces prises de parole. Oscar Brenifier dans son ouvrage mentionne la difficulté et les enjeux lors de l'évaluation d'un exercice collectif : « Il est difficile, ou plus inhabituel, d'évaluer un exercice collectif d'autant plus que, la multiplicité aidant, les enjeux sont nécessairement plus variés. Néanmoins, cette exigence supplémentaire peut être considérée comme utile »⁵¹. En effet, chaque élève a son propre niveau, et donc possède différents acquis et différentes compétences à acquérir. Les compétences travaillées au sein d'un travail de groupe sont d'amener l'élève à pouvoir mettre à profit ses compétences acquises ainsi que de les partager afin de faire avancer collectivement le groupe dans la démarche argumentative demandée. Chaque élève au sein d'un groupe peut avoir différents objectifs selon son niveau, et donc les enjeux seront d'autant plus variés qu'il

⁵⁰ Ibid, (p.8)

⁵¹ BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, 2002, (p.37).

y a d'élèves au sein d'un groupe. Mais là encore, comme le dit Oscar Brenifier, ces exigences supplémentaires dues au travail collectif peuvent être utiles, voire bénéfiques, puisque les élèves sont menés à répondre à ces exigences supplémentaires, mais sont aussi potentiellement aidés par leurs camarades, puisqu'un groupe fait forcément face au principe d'hétérogénéité.

B) Continuum d'interactions entre l'oral et l'écrit

L'oral est d'autant plus complexe à évaluer, puisqu'il se voit très fréquemment subordonné à l'écrit. Ainsi, nous avons tendance à l'appréhender selon les attendus de l'écrit, qui ont fait l'objet comme nous l'avons déjà dit, de recherches didactiques abouties. Ce manque de connaissance quant aux critères d'évaluation de l'oral confère non volontairement une place moindre à l'apprentissage de la prise de parole par rapport à toute activité écrite. Cette déconsidération est notable, notamment chez certains groupes sociaux où la culture écrite gouverne les pratiques orales, puisque : « Cela permet aux enfants qui en sont issus de mieux affronter les exigences de l'école en matière de langage et d'y réussir. Ces pratiques orales scripturales entretiennent la méconnaissance de l'oral chez les enseignants eux-mêmes »⁵². Dès lors, les normes écrites, alors acquises par une catégorie sociale, sont transposées oralement sans différenciation, notamment lors d'exposés ou de récitation, et sont considérées par les enseignants comme la norme à suivre, faisant alors de l'oral un subordonnant de l'écrit. En effet, comme le disent Claudine Garcia-Debanc et Isabelle Delcambre : « L'oral est souvent mal connu, son fonctionnement spécifique ignoré. On juge toujours de la qualité de l'oral à l'aune de l'écrit, en dévalorisant l'oral [...] l'affirmation que « c'est de l'oral » correspond le plus souvent à un jugement négatif. »⁵³. Dès lors, les prises de parole sont régulièrement évaluées, notamment syntaxiquement, avec les mêmes exigences que les évaluations écrites, ce qui souligne ce rapport complexe qu'entretient l'écrit avec l'oral, qui pourtant devrait avoir une place à part entière dans les apprentissages depuis les nouveaux programmes. De plus, une exploitation de l'écrit visant à déconsidérer l'oral souligne ce déséquilibre. En effet, « Ce rôle dépréciatif de l'écrit se retrouve de façon inattendue dans certains ouvrages scolaires »⁵⁴, c'est ce que souligne Paul Cappeau, qui illustre cette différence à l'aide de l'exemple d'un manuel

⁵² GARCIA-DEBANC, Claudine, DELCAMBRE, Isabelle, « Enseigner l'oral ? », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001 (p.7).

⁵³ Ibid (p.7)

⁵⁴ DE PIETRO, Jean-François, FISHER, Carole, GAGNON, Roxane, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires, 2017 (p.201)

destiné à une classe de CM2⁵⁵, qui involontairement stigmatise l'oral à travers des graphies non standards (« pasque », « qu'je ») et l'abondance de ponctuation, notamment les points de suspension qui laissent voir l'hésitation et les répétitions. Ces écarts ont donc tendance à être interprétés comme une déformation de l'usage habituel. C'est ce qu'affirme Paul Cappeau, en disant que : « Le cumul inhabituel de tous ces éléments semble destiné à susciter une réaction de rejet de la part d'un public jeune qui acquiert les marques de l'écrit »⁵⁶. L'oral est donc représenté, de manière souvent involontaire, comme quelque chose de négatif par rapport à l'écrit, et mène les élèves à en avoir une interprétation négative. L'écrit quant à lui, assume plus facilement ses normes explicites. L'orthographe, la correction syntaxique relèvent clairement de règles de conformité admises, facilement explicitables.

L'environnement culturel n'est donc pas neutre en ce qui concerne la relation entre oral et écrit. En effet, l'oral est très souvent utilisé afin de catégoriser les locuteurs, et l'écrit constitue un point d'appui pour accentuer cette critique. La présentation de la langue parlée à l'école n'échappe pas non plus à cette tendance, puisque, comme le montrent les exemples précédents, l'écrit est présent au service d'une dévalorisation de la langue parlée, qui crée un déséquilibre entre ces deux pôles. Mais alors à quoi est dû ce déséquilibre ? La stigmatisation de l'oral serait liée tout d'abord à notre perception de la syntaxe. En effet, l'oral semble parfois dépourvu d'organisation, puisque de nombreux marqueurs grammaticaux sont absents ou modifiés. Nous pouvons prendre pour exemple l'absence de négation, que j'ai moi-même noté dans les rendus de travaux oraux des élèves. Cependant, Jean-François De Pietro souligne qu'avec les outils d'analyse adéquats, l'inverse émerge : « Certains apparents dérèglements se plient à une régularité inattendue et des marqueurs grammaticaux absents n'induisent pas une absence de relation syntaxique ». En effet, cette absence de négation serait devenue une règle lors de la prise de parole orale, tout comme le pronom personnel « on » remplaçant le « nous », qui semble aujourd'hui être plus adéquat pour l'écrit, mais trop encombrant lors de présentations orales. Nous pouvons certes continuer à se focaliser sur des traits d'oralité communs à tous les locuteurs (redoublement du sujet, absence de double négation), à exiger des phrases complètes dans le dialogue question-réponse, à entraîner à l'emploi de la subordination et aux introducteurs de complexité sans voir les fonctions complexes des mises en relation intonatives, mais comme le dit Elisabeth Nonnon : « Les approches normatives

⁵⁵ Cf. Annexe 7 : « Exemple d'un manuel dépréciatif vis-à-vis de l'oral issu de l'ouvrage *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques* » (p.47).

⁵⁶ DE PIETRO, Jean-François, FISHER, Carole, GAGNON, Roxane, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires, 2017 (p.201)

calquées sur l'écrit ont tendance à faire place à une tolérance plus informée et à une centration sur d'autres critères (les formes d'explicitation et d'ajustement à l'interlocuteur, les modalisations et les nuances dans le positionnement énonciatif, les formes de cohérence et de progression dans le développement d'un thème...) ». ⁵⁷, donnant alors à voir que l'oral n'est pas seulement de l'écrit dégradé. Les variations orales qui existent sont plus importantes que celle présentes à l'écrit, qui bénéficient de règles fixes. L'interaction orale est un des critères que n'a pas l'écrit, et qui crée ces multitudes de variations, amenant le sentiment que l'oral s'écarte de la syntaxe habituelle. Cela peut aussi être dû au fait que les exemples de la langue écrite soient souvent extraits d'œuvres littéraires et constituent un modèle à reproduire, tandis que l'oral, quant à lui, ne possède pas encore de corpus. C'est pourquoi une confusion entre ces deux pôles se fait régulièrement, au détriment de l'oral. En outre, l'oral possède ses propres règles, non stables puisque l'opposition langue parlée et langue écrite n'est pas stabilisable, mais ces règles ne doivent tout de même plus être fondées sur la transcription de la langue écrite. L'oral ne doit ainsi plus être considéré comme la simple oralisation d'un écrit.

Afin de ne pas faire de l'oral une simple transcription de l'écrit, l'apprentissage de la prise de parole argumentée semble être une approche féconde, puisqu'elle permet aux élèves d'adopter une posture réflexive, certes identique à celle demandée lors des écrits, mais qui permet d'éviter toute transcription. Ainsi, nous pouvons nous demander si l'apprentissage de la prise de parole argumentée ne pourrait pas se montrer bénéfique dans l'apprentissage de l'argumentation écrite. Elisabeth Nonnon affirme que cette différenciation radicale entre oral et écrit n'est pas valable, puisque : « Comme objet d'apprentissage, l'oral apparaît comme une condition d'accès à la lecture et l'écriture [...] mais aussi d'accès à une pensée structurée et consciente d'elle-même ; son importance est aussi affirmée comme outil pour tous les apprentissages disciplinaires, pour lesquels les débats et la confrontation des points de vues sont valorisés » ⁵⁸. En outre, la fracture entre l'oral et l'écrit semble être remise en cause lorsqu'il s'agit du genre de l'argumentation. De récentes recherches ont montré que l'oral pouvait être bénéfique dans l'apprentissage de l'écrit argumentatif. En effet, dans l'ouvrage *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, l'oral est présenté comme un oral pour écrire, mais aussi un oral pour secondariser les élèves. La méthode avancée consiste à mettre les élèves dans une posture réflexive par rapport à un texte, c'est-à-dire de tout d'abord présenter l'oral sous

⁵⁷ NONNON, Elisabeth, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, (P.188)

⁵⁸ *Ibid* (P.188)

une forme interrogative qui questionne le texte en posant des questions orales sur celui-ci, ce qui ferait alors devenir l'oral une forme d'énonciation privilégiée de la réflexion. Puis, dans un second temps, le passage à l'écrit de ces questionnements sous forme de monologue permettrait à l'élève de se positionner comme l'énonciateur qui à la fois interroge et répond. Ainsi, « l'intériorisation de cette démarche est une conséquence du travail initié en classe. La pratique langagière littéraire deviendrait finalement implicite pour un lycéen »⁵⁹. C'est donc la dimension de dialogue, permise par la situation d'énonciation question-réponse, caractéristique des échanges oraux, qui permettrait à l'élève d'intérioriser la démarche du questionnement du texte, pour ensuite le transformer progressivement en un « monologue scriptural, [...] vecteur d'une pensée personnellement assumée »⁶⁰. Comme nous l'avons déjà vu, la posture orale rend possible une modification ainsi qu'une construction de son propre *éthos*. Dès lors, cette posture réflexive se voit plus facilement transférable à l'écrit, qui devient autoréflexif à la suite d'exercices oraux argumentés. Lors d'une de mes séances consacrée à la poésie en début d'année, j'ai pu tester cette méthode au sein de mes classes de secondes. L'objectif était de mener les élèves à rédiger un paragraphe argumenté construit à la fin de la séance. Pour cela, je me suis appuyée sur un poème qu'ils avaient déjà récité : *Ode à Cassandre* de Ronsard. Suite à des questions-réponses ainsi que plusieurs exercices autour du poème, les élèves ont eu à transférer cette posture réflexive dans un paragraphe argumenté écrit, répondant alors à une question qui reprenait les éléments vus en cours, la question était « Comment ce poème met-il en avant la femme aimée ? »⁶¹. Cette méthode m'a permis de faire comprendre aux élèves les attendus de cet exercice écrit, mais m'a aussi, par la suite, aidé à les initier au commentaire ainsi qu'à la dissertation, reprenant alors cette posture réflexive demandée aux élèves dans le second degré. De plus, il s'agit pour les élèves de réussir à prendre un recul critique et un contrôle différent lors d'une prise de parole argumentée, qui se différencie d'une prise de parole quotidienne. C'est donc grâce à ces différentes activités orales faites en classe que l'élève, à travers ces interactions, intériorise ce nouveau rapport au langage, qui est aussi un nouveau rapport à soi.

⁵⁹ *Ibid*, (p.232)

⁶⁰ DE PIETRO, Jean-François, FISHER, Carole, GAGNON, Roxane, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires, 2017, (p.232).

⁶¹ Cf. annexe n.8 « Copie d'élève, paragraphe argumenté répondant à la question « Comment Ronsard met-il en avant la femme aimée ? ». (p.48-49).

CONCLUSION

L'apprentissage de l'argumentation orale est donc pour les élèves une possibilité de se secondariser et d'entrer davantage dans les genres codifiés de l'oral, et par conséquent de l'écrit. Notre rôle d'enseignant est, comme le stipule le programme de français de 2019, de mener les élèves à « approfondir et exercer le jugement et l'esprit critique [...], les rendre capables de développer une réflexion personnelle et une argumentation convaincante, à l'écrit comme à l'oral mais aussi d'analyser les stratégies argumentatives des discours lus ou entendus »⁶². Le débat, par sa dimension interactionnelle, semble être l'un des moyens privilégiés afin de réussir à faire acquérir ces différentes compétences aux élèves, puisque débattre leur demande dans un premier temps d'adopter une posture réflexive individuelle, puis collective lors de la recherche des arguments, souvent faite en groupe. C'est dans cette phase qu'ils peuvent alors se rendre compte des différents moyens argumentatifs mis à leur disposition, reprendre des exemples vus en cours, s'appuyer sur une démarche comparatiste, mais aussi discuter et prendre position par rapport à leurs camarades. Ce dialogue, amené grâce au débat, permet la construction de l'élève-citoyen, qui à travers sa prise de parole prend en compte l'existence du jugement d'autrui. Le professeur construit lui aussi une posture différente en devenant accompagnateur, permettant à l'élève de devenir plus autonome dans ses apprentissages au fur et à mesure de l'année. Dans un second temps, c'est cette posture d'élève-citoyen qui est la plus travaillée, puisque l'élève apprend à écouter et à respecter la parole d'autrui, ce qui lui permet alors de rétorquer, construisant alors un réel dialogue. La prise en compte d'autrui rend donc possible la prise de recul sur soi-même et sur les points à approfondir dans son argumentation afin d'être plus convaincant. L'apprentissage de l'écoute, alors essentiel au débat, instaure un climat favorable au sein de la classe, devenant un lieu de parole. Bien plus encore, la mise en avant de l'oral comme la forme d'énonciation privilégiée du questionnement, et donc de l'argumentation, peut se montrer bénéfique dans d'autres situations d'apprentissage, puisque les compétences d'argumentation orale, alors ancrées dans la méthodologie de l'élève, sont étroitement liées aux compétences demandées à l'écrit. En outre, l'écrit demande aussi à l'élève un certain recul et une démarche argumentative, qui, ayant été manipulée à plusieurs reprises lors de situations orales, se voit transférée de manière productive dans la recherche d'arguments à l'écrit. Dès lors, l'apprentissage de l'argumentation orale, en grande partie à travers le genre du débat, sert à l'argumentation écrite, et mène ainsi les élèves aux exigences du secondaire.

⁶² Eduscol, programme de français en seconde de 2019.

L'oral est donc un point clé de l'apprentissage. Pour finir, nous pouvons ajouter que ces apports se voient être interdisciplinaires, puisque les élèves, ayant intériorisé cette méthode et ayant construit une autre vision d'eux-mêmes et d'autrui, se montrent plus confiants lors de différentes présentations orales dans d'autres matières, ou domaines. Les apports peuvent même se montrer extra-scolaires, notamment dans la construction d'un *éthos* qui permet d'être plus convaincant, rendant possible une prise de confiance de la part des élèves, indispensable dans le monde du travail auquel ils auront à se confronter.

Bibliographie

- *Enseigner l'oral au cycle 4*, « Oser et savoir prendre la parole », Edition Canopé, 2016
- ARISTOTE, *Rhétorique*, entre -329 et -323.
- AUDIGIER, François, « L'éducation à la citoyenneté », *Institut National de Recherche Pédagogique*, 1999.
- BEGUELIN, M.-J., « Le rapport écrit-oral : tendances dissimilatrices, tendances assimilatrices », *Cahier de linguistique française*, 1996
- BOURREAU, Jean-Pierre, SANCHEZ, Michèle, *Rendre la parole aux élèves*, 2013
- BRENIFIER, Oscar, *Enseigner par le débat*, 2002
- CHARMEUX Eveline, *Ap-prendre la parole*, Edition Sedrap education, 1996.
- DELLAY, Cyril, « Faire du grand oral un levier d'égalité des chances » *Recommandations pour le grand oral du baccalauréat et l'enseignement de l'oral, de l'école maternelle au lycée*, 2019.
- DE PIETRO, Jean-François, FISHER, Carole, GAGNON, Roxane, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires, 2017
- DE SAUSSURE, Ferdinand, *Cours de linguistique générale*, 1916
- EVELEIGH, Hélène, TOZZI, Michel, *Cahier pédagogique n.401*, « pourquoi débattre en classe », consulté le 12/02/2020
- GARCIA-DEBANC, Claudine, DELCAMBRE, Isabelle, « Enseigner l'oral ? », *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, n°24-25, 2001. (Article Persee consulté le 12 décembre 2019).
- GASPARD, Laurent, *Accompagner les lycéens vers le cinéma*, Edition l'Hamattant, 2015
- NONNON, Elisabeth, « L'histoire de la didactique de l'oral, un observatoire de questions vives de la didactique du français », *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 13 juin 2014, consulté le 02 janvier 2020.
- PERRENOUD, P.: « "Parle comme il faut !" Réflexions sociologiques sur l'ordre linguistique », in SCHOENI, G., BRONCKART, J.-P., PERRENOUD, P. (1988) : *La langue française est-elle gouvernable ? Norme et activités langagières*. Delachaux et Niestlé.
- PIETRO, Jean-François, FISHER, Carole, GAGNON, Roxane, *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, Presses universitaires, 2017
- SCHMETZ, Roland. « D'un bon usage du *Traité de l'argumentation* de C. Perelman », *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, vol.39, no. 2, 1997, pp. 69-105.

-WIRTHNER, Martine, MARTIN, Daniel, PERRENOUD, Philippe, *Parole étouffée, parole libérée, Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, 1991

- *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, « Programme de français de seconde générale et technologique »

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

- *Bulletin officiel de l'Education Nationale*, « Programme de français de première des voies générale et technologique » https://cache.media.eduscol.education.fr/file/SP1-MEN-22-1-2019/92/8/spe575_annexe1_1062928.pdf

-« Le système scolaire au Canada », *Programmes Internationaux d'Echanges*, [en ligne], <https://www.piefrance.com/trois-quatorze/reportages/le-systeme-scolaire-au-canada/>

- Regard sur l'éducation 2019 », *Les indicateurs de l'OCDE* [en ligne], 10 septembre 2019. <http://www.oecd.org/fr/education/regards-sur-education/>

ANNEXES

TABLE DES ANNEXES

Annexe n.1 : Exemple de la prise de parole argumentée d'un élève pour le premier concours d'éloquence. – p.41

Annexe n.2 : Fiche d'entraînement aux méthodes de l'argumentation orale – p.42

Annexe n.3 : Grille d'auto-évaluation. – p.43

Annexe n.4 : grille de notation du concours d'éloquence. – p.44

Annexe 5 : Enregistrement du premier débat de classe. – p.45

Annexe n. 6 : Débats entre élèves sur la question « la vraie amitié existe-t-elle vraiment? »- p.46

Annexe 7 : Exemple d'un manuel dépréciatif vis-à-vis de l'oral issu de l'ouvrage *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, (p.201). – p.47

Annexe 8 : Copie d'élève, paragraphe argumenté répondant à la question « Comment Ronsard met-il en avant la femme aimée ? ». – p.48,49

Annexe n.9 : Communiqué Concours d'éloquence du lycée - P.50

- **Annexe 1** : Exemple de la prise de parole argumentée d'un élève pour le premier concours d'éloquence.



oral pour le concours d'éloquence..mp3

« Bonjour, je suis aujourd'hui ici pour vous parler d'un sujet qui nous tient tous à cœur : le smartphone. « De nos jours, les jeunes préfèrent rester sur leur smartphone que de profiter de la vie », c'est ce que les gens disent... Mais, entre vous et moi, ne l'êtes vous pas aussi ? C'est vrai que nous pouvons parler des prix titanesques du smartphone. On pourrait même acheter avec l'équivalent d'un billet d'avion pour aller en vacances. A l'inverse, il est très compliqué dans la vie de voyager sans téléphone. Mais avec toutes ces utilités, cela vaut un certain prix. Par exemple, la portabilité et la communication à longue distance sont très importants aujourd'hui. Attendriez-vous de rentrer chez vous pour pouvoir communiquer avec vos proches et vos amis ? Parlons maintenant du côté numérique. Certains diront qu'avec internet et les réseaux sociaux, nous sommes plus vulnérables, mais vulnérable en quoi ? L'harcèlement numérique ? Il suffit de mettre votre compte en privé. D'autres diront que l'on pourrait se faire tracer par quelqu'un, mais je dis que la localisation est un point fort du téléphone. D'une part pour le GPS, pour se diriger, et d'autre part, pour la sécurité. Par exemple, si vous ne savez pas où est votre enfant, la localisation saura le trouver. Donc, il n'y a pas seulement les jeunes qui utilisent le smartphone. Il est serviable à tous. Merci de m'avoir écouté. Bien à vous. »

- Annexe n.2 : Fiche d'entraînement aux méthodes de l'argumentation orale

Exprimer et nuancer une opinion

**OUTILS POUR
EXPRIMER UNE OPINION**

- Introduire une opinion**
selon moi, à mon avis, d'après moi, à mon point de vue, en ce qui me concerne...
- Formuler une opinion**
je pense, j'estime, je suis d'avis, je considère...
- Donner une opinion avec conviction**
assurément, certainement, indubitablement, bien entendu, incontestablement, sans nul doute, sans conteste, à l'évidence, je suis persuadé (convaincu, certain...), il est certain (indubitable, indéniable, incontestable...), il est évident (patent)

**OUTILS POUR
NUANCER UNE OPINION**

- Atténuer une opinion en la présentant de façon plus tempérée ;
- Faire une place à la concession dans son opinion ;
- Présenter la simultanéité de deux opinions, en apparence contradictoires, qui se nuancent l'une l'autre.

Outils pour atténuer une opinion
Adverbes et groupes prépositionnels : peut-être, sans doute, vraisemblablement, du moins, tout au moins, pour le moins...
Tournures verbales : il me semble, j'aurais tendance à penser, je suis enclin à penser, il est probable, je penche pour...

Outils pour introduire et pour répondre à une concession
Conjonctions de subordination, adverbes et groupes prépositionnels : quoique, bien que, en dépit du fait que, malgré le fait que, en dépit de, malgré, certes... mais..., cependant, néanmoins, toutefois, en revanche, quand même...
Tournures verbales : je concède, je reconnais, j'admets, il est vrai...

Outils pour présenter la simultanéité de deux opinions formant une opinion globale nuancée
Adverbes et groupes prépositionnels : parallèlement, corrélativement, simultanément, dans le même temps...
Constructions doubles : d'un côté... de l'autre, si... aussi, tandis que... aussi, alors que... aussi, sur le plan de... sur celui de...

exercice 1 - Nuancer les opinions suivantes en introduisant une concession.
ex : « Je suis contre le port de l'uniforme à l'école » →
"Quoiqu'il puisse renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté scolaire, je suis contre le port de l'uniforme à l'école".

a- Je pense qu'il est plus qualifié pour ce poste
b- J'estime que nous devons porter plainte
c- Il est important, selon moi, de ne rien cacher à un enfant.

2 - Nuancez les opinions avancées dans les citations suivantes en variant les types de nuance : atténuation, concession, contradiction.
ex : "L'objectif de toute éducation devrait être de projeter chacun dans l'aventure d'une vie à découvrir" → "D'un côté, il ne peut y avoir éducation sans sentiment de sécurité ; de l'autre, l'objectif de toute éducation devrait être de projeter chacun dans l'aventure d'une vie à découvrir"

a- L'aventure, c'est de découvrir chaque jour un nouveau paysage
b- L'homme est capable de faire le bien ou le mal autour de lui
c- Le propre d'un enfant est son rire.

Exercice 3 - Lecture de tableau : La Persistance de la mémoire, Salvador Dali, 1931.

Ce tableau vous plaît-il? Rédigez un paragraphe dans lequel vous exprimerez une opinion non nuancée (positive ou négative).

Après avoir entendu la lecture d'au moins trois opinions, rédigez un paragraphe dans lequel vous exprimerez une opinion nuancée.

- Annexe n.3 : Grille d'auto-évaluation.

À votre tour de vous évaluer !

- **Prénom :**

À la suite de votre performance, remplissez le tableau ci-dessous en faisant part de vos impressions dans la colonne de droite. Quelles sont vos points forts ? Vos points faibles ? Comment pensez vous vous améliorer ?

Vous pensez avoir bien occupé bien l'espace et avoir adopté une bonne gestuelle	
Vous pensez avoir mené à bien votre argumentation	
Vous vous adressiez à vos camarades	
Vous ne lisiez pas vos notes	
Vous vous exprimiez de manière correcte	

- Annexe n.4 : grille de notation du concours d'éloquence.

Grille d'évaluation : concours d'éloquence

Vous avez été désigné comme jury du concours d'éloquence de votre classe. Vous allez devoir noter vos camarades. Cette note comptera pour moitié avec celle de votre professeur.



Nom / prénom du membre du jury :

Nom / prénom du candidat :

Votre camarade occupe bien l'espace, il / elle se déplace, a une bonne gestuelle	/4
Il / elle a des arguments convaincants	/6
Il / elle s'adresse à vous	/2
Il / elle ne lit pas ses notes	/4
Il / elle s'exprime de manière correcte.	/4

- Annexe 5 : Enregistrement du premier débat de classe.

Débat de classe, seconde 5, 18/11/19, premier débat à propos de la transgression des règles à la suite du visionnage du film *L'île au Trésor*.



Débat seconde
5.m4a

« Alors, un argument pour, vous commencez ? Allez-y Sana.

-On a tous, en fait on peut tous faire chacun pour soi

-Chacun pour soi, alors c'est-à-dire, qu'est-ce que ça vous apporte ?

-En fait, par exemple si on a des règles à respecter, on va pas être à l'aise par rapport à ces règles, alors que si on les respecte pas, bah on aura chacun pour soi sa mentalité, sa manière de faire les choses.

-D'accord, donc là vous prônez de respecter ce que vous sentez en vous, d'accord, est-ce que vous avez un argument contre, est-ce que vous pouvez contrer l'argument de Sana ? Elle est en train de vous dire, les règles sont les règles que nous nous imposons à nous-même, ce sont nos propres règles qui comptent. Un argument contre ? Allez, comment on contre ça ? (...)

Elle est en train de vous dire qu'il faut avoir ses propres règles, qu'il faut s'écouter. Vous me dites si je déforme vos propos Sana. Vous qu'est-ce que vous en dites, toute la partie de la classe qui est contre ? Est-ce qu'il faut s'écouter soi-même, transgresser les règles en s'écoutant soi-même ?

- Si on respecte nos règles à nous, on ne peut pas vivre en communauté.

-On ne peut pas vivre en communauté. Est-ce que vous avez un exemple pour appuyer votre argumentation ? Parce qu'il est bon votre argument. Est-ce que vous avez un exemple de règle qu'on ne pourrait pas suivre ?

-Le code de la route.

-Le code de la route ! Tout à fait, si on avait tous ses propres règles, vous imaginez bien que sur la route, ce serait le chaos. Rétorquez ! »

- Annexe n. 6 : Débats entre élèves sur la question « la vraie amitié existe-t-elle vraiment » ? 20/01/20



Débat 2.5 - la vraie amitié.m4a

« Bonjour, alors aujourd'hui on va faire un débat sur le sujet : la vraie amitié existe-t-elle vraiment ? Mademoiselle ...et Mademoiselle... sont les avocates contre, et Mademoiselle ... et Mademoiselle... sont pour.

- « Alors, bonjour à tous, bienvenue dans notre débat Sur la question qui est « la vraie amitié existe t-elle vraiment ? ». Tout d'abord, je vais m'adresser à l'avocat qui ici contre avez-vous, personnellement, une vraie amitié avec quelqu'un ?

- oui j'en ai même une actuellement.

- D'accord donc donnez-moi quelques arguments sur lequel pour vous c'est contre dans ce cas là. Parce que vous avez une vraie amitié avec quelqu'un ici, dans le lycée.

- Alors moi pour moi la vraie amitié n'existe pas, parce que ça dépend du contexte, si c'est dans le lycée ou si l'on se voit à l'extérieur. Je pense que vous savez tous que tout peut basculer d'un jour à l'autre.

-Quand vous dites que tout va basculer, où voulez vous en venir ?

-Imaginons il y a une dispute, et les deux personnes ne veulent plus se parler, l'amitié en quelques soit est morte.

-Donc vous nous dites ici, que pour vous l'amitié est morte, mais moi je ne vous parle pas du moment où vous êtes en embrouille avec quelqu'un, je parle au moment même. En ce moment, c'est une vraie amitié ?

-Oui.

-Alors pourquoi vous parlez d'une amitié morte, d'embrouilles etc ? [...] »

- Annexe 7 : Exemple d'un manuel dépréciatif vis-à-vis de l'oral issu de l'ouvrage *L'oral aujourd'hui : perspectives didactiques*, (p.201).

Paul CAPPEAU

1.2 L'écrit comme mètre étalon

Ce rôle dépréciatif de l'écrit se retrouve de façon plus inattendue dans certains ouvrages scolaires, quand il s'agit de faire travailler les élèves sur la relation oral/écrit. Ainsi dans un manuel de CM2, à destination d'enfants de 10-11 ans, un tableau oppose une version orale et une version écrite d'une production d'enfant :



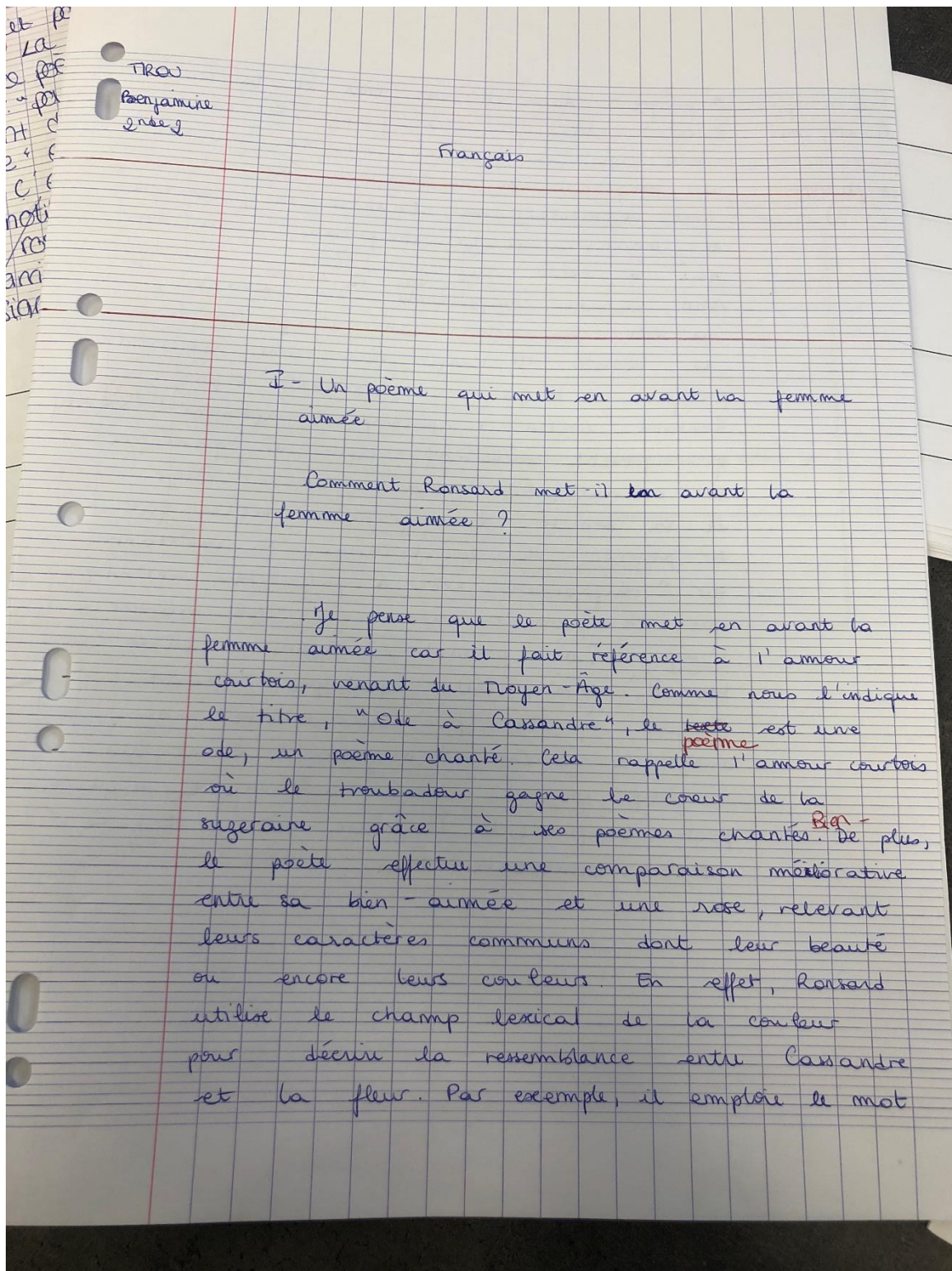
	Paroles d'un élève telles qu'elles ont été enregistrées au magnétophone		Même message mais écrit
(langage oral)		(langage écrit)	
Moi, j'aime presque mieux la ville pasque, à la campagne, je crois qu'je m'ennuierais assez vite, pasqu'on est assez éloigné d certaines choses, et puis, pour les distractions, enfin... euh... enfin après c'est..., et puis pour aller en vacances, hein, j'veux bien, mais pas plus d'un mois pasqu'après j'commence à m'ennuyer.		Je préfère presque la ville parce que, à la campagne, je crois que je m'ennuierais assez vite. On y est assez éloigné de certaines choses. Je veux bien y aller en vacances, mais pas plus d'un mois.	

Tableau 1. « Langage oral, langage écrit, quelles différences ? » (Hébrard, 2004)

- Annexe 8 : Copie d'élève, paragraphe argumenté répondant à la question « Comment Ronsard met-il en avant la femme aimée ? ».



Pour indiquer
les vers, vous
pouvez mettre
des parenthèses
(v. 3).

"pourpre" dans le vers trois et la couleur
"verte" dans le vers quinze. Ses couleurs
sont vives et insistent sur la jeunesse
du comparant et du comparé. Ronsard
met également en évidence la puvénilité
de Cassandre en la comparant à la rose
qui a des roses, qui est pleine de fraîcheur.
Ainsi, il la complimente, ^{qui reflète la jeunesse} lui disant
qu'elle se trouve dans l'âge d'or de
sa beauté. Il s'agit ici d'une séduction
poétique de la part de l'auteur. Enfin,
Ronsard utilise l'apostrophe "mignonne" ^(v. 1) adjectif
qualificatif mélioratif - afin de qualifier
son amante, lui faisant ainsi l'éloge
de sa beauté dans plusieurs vers tel que
le premier ou le huitième. En insistant
sur "mignonne", Ronsard peut sous-entendre
que la première chose qui lui traverse
l'esprit en pensant à Cassandre est sa
beauté, ^{voce} d'où cette apostrophe. Celle-ci
évoque à la fois la beauté mais
aussi la jeunesse, "mignonne" étant un
adjectif souvent destiné aux enfants. Ainsi, le
poète complimente Cassandre sur sa beauté
encore innocente. Bien.

- Annexe n.9 : Communiqué Concours d'éloquence du lycée.



CONCOURS D'ÉLOQUENCE

Avec les élus du CVL nous souhaitons proposer aux élèves de secondes, premières et terminales un "Concours d'éloquence" qui s'inscrit pleinement dans les objectifs de la réforme du nouveau baccalauréat 2020-2021.

Nous vous proposons deux formes d'organisation:

- 1 – **Tournoi interclasse de "Concours d'éloquence"** pour élèves de secondes (niveau sans examens cette année).
- 2 - **"Concours d'éloquence"** sous une forme plus **"classique"** pour les élèves de premières et de terminales (niveaux avec examens E3C pour les uns et le baccalauréat pour les autres)

Les élèves de secondes désireux de participer au tournoi pourront être sélectionnés lors d'une première étape organisée au sein de la classe avec des professeurs volontaires sur des cours d'AP français ou EMC, par exemple. Chaque élève volontaire devra choisir un mot - au libre choix! préparer un texte seul ou à plusieurs- et le défendre seul durant 3 minutes.

Cette première phase devrait se dérouler jusqu'au 30 janvier.

Ensuite, les deux ou trois meilleurs candidats choisis de chaque classe pourront se confronter en finale avec les élèves des autres secondes fin mars sur un sujet proposé et choisi par le jury du concours. Noémie BAUER, assistante pédagogique, se propose à coordonner les différentes étapes et vous apporter toute aide nécessaire (DVD sur l'éloquence, fiche de préparation etc.) à l'organisation du tournoi.

Quant aux élèves de premières et de terminales volontaires, ils pourront s'inscrire sur la liste de candidature accessible à la vie scolaire jusqu'au 20 janvier.

Ils devront prononcer leur discours de 3 minutes sur un thème de leur choix devant un jury composé de professeurs du lycée lors d'une sélection entre le 24 et 28 février.

Les candidats retenus, maximum 8 élèves, iront en finale prévue la dernière semaine du mois de mars, et prononceront leur plaidoirie de 3 minutes sur un sujet imposé et communiqué au plus tard le 28 janvier. Ali ELBAR, assistant pédagogique et d'éducation, se charge de la coordination et de l'organisation de chaque phase du concours concernant les élèves de premières et de terminales.

Les élèves de CVL passeront dans les classes dès cette semaine pendant quelques minutes pour expliquer et inciter les élèves à participer à ce concours.

Je vous remercie de votre attention et de votre soutien quel qu'il soit et serais heureuse d'échanger avec vous sur ce projet si vous le souhaitez.

Bien à vous Tous,
Hajnalka Boulet, CPE