



BACCALAURÉAT 2021

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



Rapport remis à Jean-Michel Blanquer,
ministre de l'Éducation nationale
et de la Jeunesse, le 19 juin 2019

Cyril Delhay,
professeur d'art oratoire à Sciences Po
et membre de sa faculté permanente,
conseiller pour les arts oratoires du centre
d'écriture et de rhétorique de Sciences Po

Baccalauréat 2021

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

**Rapport remis à Jean-Michel Blanquer,
ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse,
le 19 juin 2019**

Cyril Delhay,
professeur d'art oratoire à Sciences Po et membre de sa faculté permanente,
conseiller pour les arts oratoires du centre d'écriture et de rhétorique de Sciences Po

Sommaire

Préambule : L’oral, levier d’égalité des chances	3
L’apprentissage de l’oral, tout au long du parcours scolaire, de l’école maternelle à l’année de terminale	6
Enseigner l’oral aux élèves : former les enseignants et les membres du jury, clef de voûte du dispositif	16
Enseigner l’oral auprès des personnes en situation de handicap	19
Un oral de co-construction et de progression : principes du grand oral	20
Déroulement du grand oral	22
Évaluer le grand oral	25
Préparer le grand oral en année de terminale : une étape vers l’enseignement supérieur.....	27
Bibliographie	32
Annexes	36
« Moi aussi, j’avais envie qu’on m’écoute avec plaisir quand j’avais quelque chose à dire », témoignage d’Anne-Gabrielle Barbélievienne, professeur des écoles stagiaire.....	36
Exemple d’une séquence pédagogique impliquant les compétences orales en physique-chimie au collège	39
Fiche mémo des compétences de l’orateur « Parler debout devant les autres »	46
Remerciements	47

L'oral, levier d'égalité des chances

Le manque d'oral est considérable à tous les âges, dans toutes les strates de la société, à tout niveau de responsabilité. Il crée bien des angoisses et des souffrances inutiles, gèle les talents sur place et bloque des évolutions professionnelles. Il bride l'expression citoyenne et de façon d'autant plus dommageable que les plus vulnérables en sont les premières victimes.

L'oral fait peur. Il fait d'autant plus peur qu'il s'accompagne trop souvent d'une approche magique et superstitieuse. On entend encore dire que l'art de la parole résulterait d'un talent de naissance ; c'est à peine si on ne déclare pas qu'une fée se serait penchée sur tel ou tel berceau. Pourtant, si l'on enseigne la méthode et les techniques de l'oral, l'art de la parole devient accessible au plus grand nombre et ouvre des portes.

L'oral se nourrit de la pensée et des lectures, des rencontres et du travail, de la transmission. Il se nourrit du goût de la langue et le nourrit en retour. Il permet un approfondissement de soi-même : qui suis-je ? Pour dire quoi ? Et à qui ? Il est un travail d'introspection qui enseigne l'écoute et l'altérité.

S'agissant des techniques de l'oral, l'École doit transmettre des lois connues depuis l'Antiquité et dont les fondements sont confortés par les apports récents des neurosciences. Parmi ces lois, il y a celle qui affirme que, comme dans les autres arts, pour bien parler en public, il faut faire ses gammes et solliciter la mémoire procédurale. Les techniques fondamentales s'enseignent en quelques heures. L'objectif final est que l'apprenant parvienne au lâcher-prise qui associe la maîtrise de la compétence avec la capacité d'adaptation et la liberté. Chacun(e) devient auteur et interprète de sa parole.

Si l'apprentissage de l'oral est accessible au plus grand nombre, c'est parce qu'il se fonde sur la coordination corporelle. Parler en public est en premier lieu une activité physique. Les plus grands orateurs ne le sont devenus que par un entraînement du corps, de la respiration, de la voix. C'est pour l'avoir oublié que notre système éducatif peine à enseigner l'oral et place l'élève face à une injonction contradictoire lorsqu'il s'agit de parler devant les autres : ignorer le corps alors qu'il faut précisément, selon des lois de nature bien établies, prendre appui sur lui.

La qualité de la parole puise dans un travail de long terme, d'instruction, de questionnement et de mise en relation. Chaque discipline aura intérêt à penser un corpus au service de l'oral, de l'école primaire à l'année de terminale. C'est dans l'établissement de ce corpus et dans son partage que l'enseignant a un rôle incontournable à jouer.

De ce point de vue, une ambiguïté doit être levée. Des associations de débat ont fleuri ces dernières années et ont eu l'immense mérite de faire de l'oral un sujet grand public. Leurs joutes oratoires s'exercent pourtant dans des contextes divers et ne sont pas exemptes de préjugés. La compétition pour déclarer un meilleur orateur, ou encore les duels individuels ou par équipe, restreignent l'oral à une métaphore du combat alors que, d'un point de vue éducatif, c'est dans le cadre coopératif que l'oral donne les résultats pédagogiques les plus féconds et profitables à tous. Nombreuses joutes reposent en outre sur une certaine virtuosité verbale permise par une parole décontextualisée et comme déresponsabilisée, le jeu de mots et l'acrobatie langagière. L'intérêt est évident pour aider à la désinhibition. Mais c'est alors moins une oratrice ou un orateur que l'on obtient qu'un *showman*. De telles initiatives donnent souvent lieu à des événements festifs remarquables et méritent d'être accueillies avec bienveillance. Pour autant, ce n'est pas dans ce type d'entraînement à l'oral que l'éducation nationale doit concentrer ses ressources humaines et ses moyens.

La spécificité de l'oratrice ou de l'orateur est de porter sa propre parole, son *ethos* qui est le fruit d'une maturation et d'une instruction, une parole responsable et revendiquée comme telle, une façon de se situer dans la société et de s'adresser à une assemblée¹. C'est ce qui distingue l'orateur de l'acteur qui partagent pourtant les mêmes techniques du corps et c'est ce que note Quintilien dans son *Institution oratoire*, qui reste la synthèse la plus complète qui nous soit parvenue de cinq siècles de rhétorique antique. L'enjeu pour l'École républicaine est de concentrer l'effort sur l'apprentissage d'une parole instruite et questionnante, nourrie par un corpus, exigeante et d'autant plus exigeante qu'elle aura pour souci de prendre en compte l'altérité dans son élaboration comme dans son adresse. L'oral enseigné par l'École doit donner des outils pour sortir de l'entre-soi, de tous les entre-soi.

Enseigné avec méthode, l'oral est accessible à toutes les formes d'intelligence et permet à chacun de travailler ses contrepoints. Tel, que son sujet mènera vers l'abstraction, sera incité à mieux incarner et adresser son propos. Tel autre, qui s'engagera de manière plus émotionnelle, trouvera dans les fondements physiques de la parole des points d'appui essentiels pour mieux formuler et conceptualiser.

¹ C'est pourquoi se rapportant à l'art de la parole, le terme de loi est plus intéressant que celui de règle. Ce sont dans un premier temps des lois de nature à connaître, les lois du vivant qui sous-tendent la technique. En ce sens, il ne s'agit pas de simples règles d'usage. Il s'agit aussi dans une autre acception, du contrat qui relie celui qui parle à lui-même et à son auditoire. L'art oratoire n'est pas un art avec ses « règles de l'art » qui auraient leur caractère définitif et quoiqu'il y ait comme dans les autres arts des techniques, une *technè* à faire sienne. Il s'agit de lois qui contiennent en elles-mêmes un espace de délibération avec soi-même et avec les autres, porteuses de leur possible et parfois nécessaire transgression, d'une inquiétude éthique indissociable de la pratique et de la recherche techniques. Enseigner l'art de la parole est aussi partager cette inquiétude-là. L'apprenant devient l'auteur et l'interprète conscient de sa parole, qui n'est pas une simple production mais une action sur le monde. Toute parole contribue au réel et à sa perception.

La mise en place du grand oral² du baccalauréat dans les voies générales et technologiques comme la présentation du chef-d'œuvre dans la voie professionnelle donnent une opportunité historique. L'objectif est que tout élève issu du système scolaire français sache non seulement parler en public mais s'y exerce avec plaisir. Que chacun(e) trouve, dans la pratique de l'oral en classe et dans les dynamiques de groupe qu'elle suscite, un chemin personnel de progression et, dans l'élaboration, l'interprétation et l'incarnation de sa parole en public, un moyen d'être soi.

² L'épreuve est également nommée dans les textes officiels « *épreuve orale terminale* ».

L'apprentissage de l'oral, tout au long du parcours scolaire, de l'école maternelle à l'année de terminale

Systematiser un état des lieux de l'oral dans le paysage scolaire

L'enjeu majeur du grand oral est de donner fermeté, sens et perspective à une formation des élèves à l'oral, formation systématique, raisonnée, consciente de ses enjeux et de ses méthodes, tout au long du parcours scolaire. L'apprenant construit ainsi des compétences et des savoir-être dont il aura besoin tout au long de sa scolarité, mais aussi pour sa vie personnelle, professionnelle et sociale.

Un premier paradoxe apparaît entre l'omniprésence évidente de l'oral et la difficulté persistante à enseigner l'acquisition de sa compétence. Les programmes accordent à l'oral une large place dans toutes les disciplines et soulignent son importance comme chemin d'apprentissage, mais aussi comme objet nécessaire d'apprentissage et de formation pour l'élève. Un travail considérable est déjà accompli sur le terrain, mais de façon partielle, à tous les niveaux de la scolarité et dans toutes les disciplines, sur lequel s'appuyer pour en systématiser la pratique, et en construire la progression raisonnée d'un cycle à l'autre. Hormis en langues vivantes et régionales où beaucoup a déjà été spécifié ces dernières années, les parcours et les compétences pédagogiques visés à l'oral gagneraient à être connus et décrits avec une granulométrie suffisamment fine pour que les pratiques pédagogiques les plus intéressantes puissent être développées et systématisées à hauteur des objectifs.

Il s'agit ainsi de préciser ce que doit être un apprentissage de l'oral, au sein des établissements et au cœur des enseignements, qui permette d'améliorer le climat scolaire et la qualité de la relation pédagogique, tout en relevant le double défi de travailler mieux chaque discipline grâce à l'oral et de développer les compétences orales grâce à chaque discipline. Reconnu comme une responsabilité partagée, autant que le « lire, dire, écrire » dont il participe, l'oral doit faire partie intégrante de tous les projets d'établissement, de la didactique de chaque discipline et de ses pratiques pédagogiques spécifiques au sein de la classe, en assurant un continuum de progression entre les niveaux et les cycles, tout au long de la scolarité. Il doit également faire l'objet dans certains de ses aspects, d'une formation et d'un temps dédiés.

Un état des lieux de l'oral dans le paysage scolaire n'existe qu'inégalement aujourd'hui. Réaliser un saut qualitatif concernant son enseignement en France réclame de connaître précisément d'où l'on part afin d'établir en concertation des objectifs sur plusieurs années dont la réalisation pourra être évaluée.

Multiplier les approches et les échelles aidera à rendre compte d'une réalité riche où des initiatives locales dues à certains enseignants ou encore à certains projets d'établissement restent injustement méconnues. Un état des lieux par discipline et par niveau scolaire, de l'école maternelle au lycée est évidemment nécessaire. Il devra être complété au sein de chaque académie par un état des lieux à l'échelle de chaque établissement. De cette façon, les bonnes pratiques pourront être connues, analysées et mutualisées de façon systématique. D'ores et déjà, des faits saillants apparaissent qui suggèrent des atouts et des points de vigilance.

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

Des pratiques fondatrices à l'école maternelle et primaire

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Le moment délicat du collège

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

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

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

¹² Discipline non linguistique.

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

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

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

Aider les élèves à comprendre ce que l'oral met en jeu

Quelques séquences pédagogiques sont en outre incontournables si l'on veut aider les élèves à sortir d'une approche superstitieuse et démesurément anxieuse de l'oral. Même s'il n'appartient pas à chaque discipline de les enseigner, il sera utile que chaque enseignant puisse faire référence à cette maîtrise fondamentale lorsque l'oral est mis en jeu. De ce point de vue, au collège comme au lycée, chaque discipline dans ses champs d'apprentissage spécifiques, a un rôle décisif à tenir lors des entraînements successifs.

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

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

La maîtrise fondamentale concerne les quatre thèmes suivants :

- **Avoir conscience de sa respiration.** (1 h)

Respiration haute ; apnée ; respiration abdominale et costo-diaphragmatique (le rôle du diaphragme).

- **Comprendre et gérer son stress par la respiration.** (2 h)

Les symptômes du stress ; le rôle du système neurovégétatif sympathique et parasympathique ; la respiration guidée ou la cohérence cardiaque.

À l'école primaire, les premiers résultats de l'expérimentation menée sur ce thème dans l'académie de Poitiers viennent à point nommé pour envisager une diffusion nationale¹⁵.

- **La formation de la voix. Les cordes vocales et les résonateurs.** (2 h)

Le souffle ; le corps humain comme instrument à corde ; prendre soin de sa voix et de ses organes vocaux.

- **Introduction aux neurones miroirs (« système miroir »).** (2 h)

Les neurosciences confirment, s'il en était besoin, l'importance du corps, de la coordination et de l'engagement physique et vocal de celui qui parle. Même si les savoirs ne sont pas stabilisés sur la question des neurones miroirs, les hypothèses qui accompagnent leur découverte et leur mise en évidence chez l'homme sont d'une telle importance pour la parole et les situations d'interactions qu'il serait profitable de partager avec les élèves ce champ de questionnement scientifique. Le système miroir implique que des mêmes neurones sont stimulés que l'on fasse une action ou qu'on la voie faire par un congénère ou même simplement esquissée par un geste porteur de l'intention, ou encore que l'on voie l'expression d'une émotion ou qu'on la ressente soi-même¹⁶. Les neurosciences en mettant en outre en évidence une convergence polymodale des neurones impliquant à la fois des stimuli tactiles, visuels et auditifs confortent ainsi ce que les artistes de scène connaissent de façon empirique et pratiquent depuis des millénaires¹⁷.

¹⁵ <http://ww2.ac-poitiers.fr/cardie/spip.php?article396>

¹⁶ La littérature scientifique internationale sur les neurones miroirs s'enrichit chaque année de comptes rendus d'expériences, de nouvelles analyses et hypothèses. Pour une entrée en matière, on peut lire Giacomo Rizzolatti, Corrado Sinigaglia, *Les neurones miroirs*, Odile Jacob, 2011 (trad. française). Directeur du département de neurosciences de l'université de Parme (Italie), Giacomo Rizzolatti a le premier mis en évidence les neurones miroirs chez le singe macaque en 1990, avant que leur existence soit prouvée chez l'homme. Il cite en ouverture de son ouvrage, Peter Brook : « *Avec la découverte des neurones miroirs, les neurosciences commencent à comprendre ce que le théâtre sait depuis toujours* ».

¹⁷ L'enseignement de l'art de la parole comme l'analyse des discours publics suggèrent de surcroît que l'alignement corporel aide l'ajustement du propos alors qu'un corps insuffisamment coordonné accentue le risque d'une parole qui flanche. Les neurosciences et la connaissance des neurones miroirs pourraient conforter ce que suggèrent ainsi les leçons de l'expérience, à savoir que l'engagement physique et vocal, le regard et la gestuelle aident du côté de celui qui parle, à la conception, à la formulation et à l'énonciation. Ainsi, le recours à des gestes manuels peut aider des patients souffrant de lésions cérébrales à récupérer l'utilisation de la parole. Hari, R., Forss, N., Avikanien, S., Kirveskari, S., Salenius, S., Rizzolatti, G. (1998), "Activation of human primary motor cortex during action observation: a neuromagnetic study", *Proceedings of National Academy of Sciences of USA*, 95, p.15061-15065. op. cit.

À partir de tels thèmes, on voit comment des enseignants de disciplines aussi diverses que les STVST, avec le programme concernant le corps humain et la santé, l'éducation physique et sportive, l'enseignement moral et civique, les lettres, la pratique théâtrale, l'éducation musicale et le chant choral, sans exclusive des autres disciplines peuvent trouver intérêt à construire des synergies originales dans la préparation des élèves, à l'exploration et à la construction d'une parole publique comme moyen d'être soi.

Le grand oral doit permettre de tirer tous les profits de ces pédagogies actives et de rendre manifestes les compétences ainsi construites en amont. Il ne faut pas sous-estimer en la matière le rôle décisif d'une politique d'encouragement, d'accompagnement et de valorisation. Sans nul doute, les chefs d'établissement, les inspecteurs généraux et les IA-IPR au sein de chaque académie ont un rôle puissant à jouer pour impulser, encourager, encadrer la mobilisation des enseignants en faveur de ces pratiques dynamiques.

Déployer une éducation à l'oral à tous les niveaux d'enseignement dans le cadre du projet d'établissement

Dans chaque établissement du second degré, il serait bon que des référents volontaires de l'oral soient identifiables à chaque niveau d'enseignement. Ils auraient la charge de coordonner les projets de l'établissement en matière d'oral et leur progressivité tout au long du cursus en veillant à fédérer les talents et les énergies. La pluralité des référents (professeurs principaux, documentalistes, conseillers principaux d'éducation, etc.) aidera à la diversité et à la richesse des projets.

En outre, un engagement pédagogique fort serait de dédier, chaque année de la scolarité, deux fois deux demi-journées¹⁸ à une mise en pratique concrète de l'oral, d'abord en période de rentrée scolaire puis à nouveau plus tard –au début du deuxième ou du troisième trimestre par exemple et selon le moment opportun décidé par les équipes pédagogiques. Une telle activité ritualisée contribuera de façon décisive à son implantation dans le paysage éducatif.

L'avantage de l'enseignement et de la pratique orale par demi-journées et autant que possible en demi-classes est de favoriser la dynamique de groupe en même temps que de permettre la montée en compétence des élèves quel que soit leur niveau initial. Chacun s'expose devant les autres.

¹⁸ L'apprentissage des techniques orales est souvent perçu par les apprenants comme très stimulant mais aussi très exigeant. Le temps est un allié qui permet leur meilleure appropriation. La partition en demi-journée permet ainsi une assimilation des techniques apprises lors de la première demi-journée et une mise en pratique lors de la seconde.

Un contrat de bienveillance et d'entraide se noue ainsi au sein du groupe et forge des souvenirs communs. Les bénéfices pour la suite d'un groupe classe et l'état d'esprit qui y règne sont tangibles.

Recourir aux outils numériques pour favoriser l'entraînement personnel

Mettant en jeu la mémoire procédurale et des schémas musculaires et nerveux, l'art de la parole nécessite de « faire ses gammes », des exercices simples et brefs mais accomplis avec régularité afin que l'apprenant puisse réaliser des progrès pérennes. Les outils numériques sont des alliés précieux. Il s'agit de transposer à l'ère digitale les entraînements de Démosthène. L'accent devra notamment porter sur le développement des potentialités vocales souvent laissées en jachères mais que l'outil numérique rend désormais très accessible.

Apprendre l'oral, l'évaluer et le noter

Parler en public est un art avec ses méthodes et ses techniques, comme jouer du piano, apprendre à nager. Parmi les compétences fondatrices, la capacité à gérer son stress, la conscience de sa respiration, la conscience de ses points d'appui physiques (ancrage, coordination corporelle, regard) convergent vers la disponibilité et la tonicité.

Le lâcher-prise en situation de stress correspond à la capacité à être à la fois centré sur soi-même et son propos, tout en étant à l'écoute de l'auditoire, le corps comme l'esprit en alerte, disponible pour rebondir ou saisir l'imprévu. Dans ce cadre, une notation sur vingt avec l'anxiété qu'elle génère a de fortes chances de résonner chez l'élève comme une injonction paradoxale en phase d'apprentissage. Être tendu vers le résultat et sa perfection, par conséquent être sous contrôle maximal, provoque bien des tensions inutiles et s'avère contre-productif, alors même que l'objectif est de parvenir au lâcher-prise.

Des étudiants témoignent ainsi de souvenirs amers au moment du collège. Un enseignant pensant sans aucun doute bien faire et veiller à l'équité de l'évaluation note un signe « + » en face de chaque nom d'élève lorsqu'il a participé à l'oral de façon pertinente, un signe « - » lorsque la réponse est jugée inappropriée.

L'angoisse de « dire une bêtise », surtout à un âge propice au doute sur soi-même et ses capacités, gèle toute envie de participer et conduit à l'inverse de l'objectif escompté.

Si la notation sur vingt est nécessaire à des moments clefs de la scolarité pour évaluer la compétence orale et la pertinence du contenu délivré, les phases d'apprentissage gagneront à privilégier d'abord l'acquisition d'une compétence dans un esprit bienveillant et sans la sanction d'une notation, voire même dans un premier temps, sans la nécessité d'une évaluation. La prise de parole est une prise de risque et une façon de s'exposer devant les autres. L'erreur et l'imperfection sont des passages vertueux de l'apprentissage. Le pédagogue veillera donc en premier lieu à instaurer le climat de confiance qui permet de telles prises de risque, l'engagement de l'élève et sa progression. La peur du regard de l'autre et du jugement de l'autre aura alors toutes les chances de se muer en capacité à prendre appui sur l'auditoire pour parler devant les autres. Les élèves apprennent réciproquement à écouter l'oratrice ou l'orateur et participent par leur écoute active à la réussite de l'interaction et au plaisir qu'elle procure.

La pédagogie de projet menée en équipe permet une succession intéressante entre moments dévolus à l'acquisition des compétences et leur évaluation. Elle permet de s'entraîner et de développer les capacités orales dans des situations de communication entre pairs. Elle incite chacun à contribuer à l'effort de réflexion collectif, à dialoguer, à écouter et prendre en compte la parole de l'autre de façon à ce que la décision prise satisfasse chacun. En outre, la pédagogie de projet fait la part belle à la recherche personnelle dans les disciplines, en vue de favoriser l'autonomie de l'élève, tout en étant susceptible d'accompagner son orientation et sa poursuite d'études tout autant que son insertion professionnelle éventuelle. Elle a pu être explorée au lycée dans le cadre des TPE¹⁹. Dans la voie technologique, une telle pédagogie aboutit à une soutenance orale, évaluée et notée, avec des moments individuels et collectifs.

Une telle articulation entre acquisition de compétences orales, travail d'instruction préalable sur un sujet, maîtrise des contenus avant une prestation orale finale évaluée et notée pourra être encore affermie pour les examens oraux, notamment à l'occasion du brevet en fin de troisième ou lors de l'épreuve anticipée de français en fin de première. De tels examens ouvrent la voie à de nouvelles pratiques de l'oral lorsque les enseignants veillent, pour mieux préparer leurs élèves, à la dimension spécifique d'oralité que suppose la soutenance. Trop souvent cependant, le déroulement de telles épreuves alerte les enseignants sur les limites d'un examen dit « oral » mais qui reste parfois vécu par l'élève, en toute bonne foi, comme la transcription plus ou moins adroite des codes de l'écrit, aboutissant à un « écrit oralisé », ce que manifeste clairement la posture d'un candidat figé sur sa chaise et concentré sur la seule mémorisation de sa préparation.

Le risque est alors que l'attention de l'évaluateur se focalise sur les seuls contenus, rendant ainsi l'épreuve orale redondante avec celle de l'écrit.

¹⁹ Travaux personnels encadrés.

Reconnue par les enseignants de lettres comme une démarche pédagogique fructueuse, mais aussi comme une compétence nécessaire à acquérir par l'élève, la lecture expressive et significative du texte ne pourrait-elle, par exemple, être davantage intégrée et valorisée dans le cadre de l'épreuve anticipée de français ?

Bien menées, les pratiques de l'oral conduisent à la parole autonome de l'élève, une parole libre et responsable mais qui ne craint ni l'expérimentation ni la prise de risque. Désormais conscients des méthodes acquises et des compétences développées, les élèves ayant gagné en estime de soi, sont prêts pour une épreuve qui leur permet cette expression personnalisée dont ils sont demandeurs mais qui a été construite en amont et éprouvée. Le grand oral vient dès lors comme un aboutissement de la scolarité et parachève ce processus de maturation individuelle au sein de la classe en même temps qu'il ouvre aux exigences de l'enseignement supérieur, de la vie sociale et professionnelle et de l'engagement citoyen.

Enseigner l'oral aux élèves : former les enseignants et les membres du jury, clef de voûte du dispositif

Besoins et formats en formation continue et en formation initiale

Le nombre d'enseignants en niveau lycée de spécialités ou non à former à l'enseignement des techniques de l'oral, de septembre 2019 à l'automne 2020 inclus, peut être estimé à 50 000 personnes²⁰, à rapporter aux quelque 2 500 lycées généraux et technologiques.

Si des tutoriels en ligne seront utiles pour partager ou préciser des séquences pédagogiques, la formation personnalisée de chaque enseignant au sein d'un groupe et en présentiel est indispensable. Chaque formation en même temps qu'elle donnera les techniques à enseigner aux élèves permettra un parcours de progression pour l'enseignant, quel que soit son niveau d'expertise initial. Elle comprendra un bilan initial individuel, le partage de la méthode et des outils, leur appropriation et des mises en situation de jury. On transmet d'autant mieux que l'on a soi-même eu à prendre conscience de ses atouts et de ses limites et des moyens pour les surmonter.

De 250 à 300 formateurs de formateurs sont à mobiliser durant la période. Chacun veillerait en moyenne à la formation des enseignants concernés issus d'une dizaine d'établissements. Les formations pourraient être organisées dans chaque lycée et de façon complémentaire dans les bassins scolaires. Au-delà de la période initiale qui demande un investissement d'une particulière intensité, de telles formations devront être pérennisées en formation initiale et continue des enseignants.

Chaque formation comprenant la thématique Comment enseigner l'oral aux élèves et Être jury du grand oral durerait deux jours pour une équipe de dix à douze enseignants maximum. Une variante est de prévoir une formation de trois jours pour vingt enseignants, se partageant en une journée introductive commune et une seconde journée par demi-groupe selon le schéma ci-dessous :

- journée 1 : 20 enseignants (groupes A et B réunis) ;
- journée 2 : 10 enseignants (groupe A) ;
- journée 3 : 10 enseignants (groupe B).

²⁰ Source Dgesco

Au-delà de la phase initiale correspondant à la préparation du baccalauréat 2021, des dispositifs pérennes de formation sont à prévoir en formation initiale et continue en élargissant l'offre à tous les niveaux d'enseignement, de l'école maternelle au lycée. S'agissant de la formation initiale, il est recommandé que l'oral, comme savoir-faire, à la fois comme objet didactique et pédagogique dans toutes les disciplines fasse partie de toutes les maquettes disciplinaires.

Outre la formation fondamentale de chacun, le repérage, l'analyse et le partage des bonnes pratiques mettant en jeu l'apprentissage par l'oral et l'apprentissage de l'oral gagnera à être systématisé sur Éduscol et soutenu par le relais des chefs d'établissement et des IA-IPR directement auprès des enseignants.

Comment recruter les formateurs de formateurs

Concernant les formations en présentiel, une attention particulière doit être portée au recrutement des formateurs de formateurs. Le haut niveau d'exigence, le profil et la personnalité de tels enseignants, leur capacité à s'emparer des exigences communes de formation, à inspirer les professeurs formés et déjà praticiens de l'oral seront déterminants pour la réussite des formations.

Un collège de cinq experts devrait suffire dans la phase initiale pour assurer la cohérence à l'échelle nationale du recrutement des formateurs de formateurs, en lien avec les différents rectorats. Chaque membre du collège serait ainsi correspondant de plusieurs académies en métropole et outre-mer. Dans chaque académie dont il aurait la charge, l'expert membre du collège s'assurerait du partage des séquences fondamentales de formation avec les formateurs de formateurs, du suivi des évaluations des formations, de l'évolution éventuelle de leur programme et des recrutements. Pour tirer profit au mieux du dispositif et le pérenniser, chaque académie gagnerait à avoir au sein de son corps d'IA-IPR un ou plusieurs membres coordonnant la politique éducative en matière d'enseignement de l'oral, de l'école maternelle au lycée.

S'agissant des formateurs de formateurs, le recrutement privilégiera les profils aguerris de personnalités ayant une expérience à l'échelle nationale et internationale, soit de la scène au service d'un corpus littéraire, musicale et artistique, soit de l'enseignement de la parole et de la voix. Tous seront mus par le désir de transmettre ce qui fonde leur art.

Il y a intérêt à diversifier les viviers de recrutement pour opérer la meilleure sélection possible. L'enseignement de l'art de la parole s'est développé dans les établissements d'enseignement ces dernières années comme en formation continue. S'ajoutent également sur le terrain les intervenants dans les classes d'option théâtre-expression dramatique.

Une possibilité complémentaire est de construire des partenariats avec les 38 centres dramatiques nationaux dotés d'un cahier des charges de création, accueil de spectacles, sensibilisation des publics, formation du spectateur, avec la centaine de scènes nationales, ou encore avec les conservatoires d'art dramatique et de chant. La conjugaison de l'ensemble de ces viviers doit permettre aux enseignants de rencontrer des formateurs inspirants tout en assurant une couverture intégrale du territoire national. Le niveau de satisfaction des enseignants formés ne devra pas seulement être correct ni même bon mais excellent et contribuer à la dynamique du programme. Des évaluations seront réalisées systématiquement à l'issue des formations de formateurs.

Faire de l'enseignement de l'oral une grande cause nationale

Il pourrait être utile que dans chaque académie, une figure de proue soit identifiée qui participe au lancement du programme de formations des formateurs. La contribution personnelle et le témoignage d'un artiste de grand renom animé par le désir de transmettre aurait du sens tant pour les enseignants que pour les élèves et leurs parents.

Enseigner l'oral auprès des personnes en situation de handicap

Contrairement à une idée reçue, l'enseignement de l'oral auprès des personnes en situation de handicap physique ou mental est souvent des plus pertinents dans un chemin de progression.

Les interactions permises par l'oral sont par nature ouvertes et susceptibles de s'adapter à la variété des profils et des parcours. Les politiques inclusives sont non seulement nécessaires mais des plus fécondes. Des élèves au profil particulier intégrés à l'école trouveront avec profit dans la pratique de l'oral un contexte favorable pour affermir leur place dans le groupe en même temps qu'un moment bienveillant pour passer au-delà de leurs difficultés.

Un handicap physique demandera souvent d'adapter et de transposer les entraînements à la prise de parole en public et par exemple à la posture debout. Le pédagogue aura intérêt à prendre appui sur les capacités de compensation de l'apprenant. Des élèves polyhandicapés ont ainsi pu développer une conscience corporelle ou respiratoire plus fine que la plupart de leurs camarades. La prise de parole leur permettra de mobiliser leurs ressources physiques à leur façon et selon leurs moyens. Leur engagement et leur capacité à surmonter les obstacles deviennent souvent exemplaires pour les autres membres du groupe. Or, chacun(e) du point de vue de la parole a des obstacles à surmonter, des verrous à ouvrir, des habitudes physiques qui limitent à revisiter et à modifier pour progresser. Il s'agit à différents niveaux (respiration, voix et mobilisation des résonateurs, posture, engagement corporel, etc.) d'être capable de reprogrammer des chemins musculaires et nerveux, par des entraînements simples mais précis²¹.

Parmi les adaptations du grand oral à différentes situations, celle du langage des signes donne l'opportunité de non pas traduire cette langue auprès d'un jury mais que le jury soit lui-même en mesure d'apprécier et d'évaluer la qualité d'expression de la langue des signes.

²¹ « *Ce que vise le comédien par son travail quotidien, c'est un alignement de toute sa personne.* »
Entretien avec Léonie Simaga (6 mai 2019)

Un oral de co-construction et de progression : principes du grand oral

Le grand oral valide des compétences fondamentales à l'oral nécessaires pour les études supérieures, la vie sociale et professionnelle. Il est construit sur un plus grand dénominateur commun partagé entre les différents enseignements de spécialité, en filière générale comme technologique. Il s'agit d'un oral coopératif entre le candidat et le jury, fondé sur la bienveillance, la confiance et l'exigence.

Le candidat choisit un sujet, motivé par sa curiosité intellectuelle ou résultant, selon les disciplines, d'un projet mené en équipe. Le sujet peut être en lien avec un projet d'études supérieures et une potentielle orientation professionnelle. Le candidat donne un titre à sa prestation sous la forme d'une question. Cette question doit contenir la problématique qu'il entend porter devant le jury. La question engage le candidat dans sa relation au sujet, les raisons pour lesquelles il l'a choisi, et le questionnement auquel il est parvenu. Ce questionnement articule le ou les contenus disciplinaires sur le sujet et leurs implications, le candidat devant répondre à la question : en quoi le sujet constitue-t-il une question vive ? Avec quelles implications dans le monde ?²²

Le propos, nourri par le corpus d'une ou plusieurs disciplines, et principalement par une discipline de spécialité suivie durant l'année de terminale sur un thème du programme du cycle terminal, est mûri durant toute l'année scolaire, avec des entraînements devant la classe. Il est incarné et s'appuie sur la maîtrise des lois fondamentales de l'art de la parole. Il est adressé. Il met à portée d'un public expert et non expert, sans rien céder à l'exigence de probité et de rigueur intellectuelles, les questions suscitées par le sujet choisi.

La complémentarité des deux membres de la commission du grand oral donne le principe de sa composition. Le jury est composé de deux membres représentant chacun une discipline ou une posture professionnelle différente.

²² Il s'agit d'aider le candidat à se situer en approfondissant la réponse à la question « *Pourquoi ai-je choisi ce sujet ?* ». Le risque serait en effet que le candidat ne répercute qu'une sous-partie du programme dans telle ou telle discipline, de façon plus ou moins docile. On a connu le travers de certains TPE où les enseignants distribuaient une liste de sujets en début d'année, parmi lesquels les élèves sont sommés de choisir ou encore de sujets traités les années précédentes revendus sur Internet. La question qui se pose à chaque candidat est bien : en quoi est-ce une question vive **selon moi**, avec quelles implications dans le monde ? On peut tout aussi bien envisager qu'un candidat déclare « question vive », une question importante selon lui, qui réponde à un centre d'intérêt singulier, qui puisse motiver un projet d'orientation dans l'enseignement supérieur ou professionnelle quand bien même ce ne serait pas un sujet d'actualité ni même une évidence aux yeux du jury. C'est le fait qu'il prenne position qui est intéressant. Une telle mise en perspective doit aider le candidat à mobiliser une éventuelle approche interdisciplinaire.

L'un des membres au moins est représentant de la spécialité, les deux peuvent l'être si la spécialité est interdisciplinaire. Un(e) conseiller(e) principal(e) d'éducation, un(e) documentaliste, ou, dans certaines filières ou spécialités, un(e) partenaire de l'éducation nationale peuvent de façon intéressante prendre part à la commission.

Déroulement du grand oral

Le jury aide le candidat à aller aussi loin que possible dans sa réflexion à partir de sa préparation et évalue des compétences fondamentales à l'oral.

Pour inscrire la dimension collaborative entre le candidat et le jury, l'oral devrait se composer des trois étapes suivantes :

- **S'engager et convaincre** (5 min).
Présentation initiale du candidat debout et sans notes.
- **Dialoguer** (10 min).
- **Revenir sur sa réflexion et exprimer une pensée en acte** (5 min).

Les qualités mobilisées au cours des trois étapes se combinent progressivement. C'est en prenant appui sur la qualité de son engagement et sa capacité à convaincre que le candidat peut dialoguer, en tirant profit de sa capacité à écouter et à prendre en compte de nouveaux éléments qu'il peut revenir sur sa réflexion et exprimer une pensée en acte.

Dans le détail, les trois étapes se déroulent de la façon suivante :

Première étape (5 minutes) : s'engager et convaincre

Présentation initiale

Le candidat se présente en expliquant le choix de son sujet. Il explicite sa problématique et en quoi le sujet pose selon lui une question vive.

Le candidat effectue sa présentation sans notes. Il a remis au jury un mémo repère sur un recto simple comportant un nombre restreint d'éléments de mémorisation (selon les disciplines, quelques mots ou données, un schéma, une équation, etc.) En cas de blanc –ce qui n'aurait rien de rédhibitoire, le jury dispose ainsi d'éléments déclencheurs choisis par le candidat, et résultant de sa préparation dans la durée, pour le relancer. La préparation du mémo lui a permis de construire une méthode de mémorisation qui lui est propre, étape indispensable dans la préparation d'un oral.

La présentation initiale ne dure pas moins de 5 minutes et n'excède pas 6 minutes.

Deuxième étape (10 minutes) : dialoguer

Reprise avec le jury pouvant comprendre une auto-analyse de la première prestation, des questions sur le contenu et, selon les disciplines, sur les supports proposés par le candidat. Par ses questions, le jury aide le candidat à préciser et à approfondir sa pensée, le sens de sa démarche, sa motivation. S'il interroge sur les contenus qui peuvent porter sur toute question du programme en lien avec le sujet, ce ne peut être l'objet principal de la phase d'entretien. Au cours du dialogue, le candidat montre sa capacité à conduire et exprimer une réflexion personnelle s'appuyant sur sa curiosité intellectuelle, l'expérience et les connaissances, l'exactitude des termes employés, des idées précises, des savoirs rigoureusement mis en œuvre et analysés.

Après la deuxième étape, le jury fait un bilan de la présentation initiale et du dialogue qui vient d'avoir lieu afin d'introduire la troisième étape dans les meilleures conditions. Il pourra formuler des conseils concernant à la fois et selon les besoins, la façon de le dire (posture, débit, voix, relation à l'auditoire, etc.) et les contenus.

Troisième étape (5 minutes) : revenir sur sa réflexion et exprimer une pensée en acte

Le jury demande au candidat de préparer une réponse à une question posée par lui et dont le libellé est inspiré du propos initial du candidat ou du dialogue avec le jury. Il s'agit pour le candidat de penser en temps réel et d'élaborer sa réponse en opérant de nouvelles connexions à partir de la question du jury.

S'il le souhaite, le candidat peut disposer d'un bref temps, d'environ une minute, pour se concentrer et préparer son propos. Ce temps de préparation intervient comme une césure entre les phases 2 et 3 du grand oral. Le candidat répond en autonomie durant le temps restant.

Selon les exigences des disciplines, la question posée au candidat en ouverture de cette troisième étape pourra conduire à différentes mises en jeu de sa réflexion :

- dans une mise en situation, en se mettant à la place d'une partie prenante ;
- dans un exemple, un cas particulier, une illustration, une application. La réflexion pourra ainsi porter sur des améliorations, des limites, des conséquences scientifiques, économiques industrielles liées au dispositif expérimental utilisé, à un modèle théorique mobilisé, à une simulation, aux données collectées, aux prédictions faites, etc. ;
- en reformulant une partie de la présentation, mais en adoptant une nouvelle perspective enrichie par les échanges ou suggérée par le jury.

Usage des supports lors du grand oral

Selon les exigences des différentes disciplines, le candidat remet au jury un mémo repère sur un recto-papier pour la phase 1 du grand oral.

Selon les disciplines, le candidat remet ou non au jury une enveloppe comprenant un maximum de deux ou trois supports pour la phase 2 du grand oral qui est celle du dialogue avec la commission²³. Les supports sont des documents nécessaires sélectionnés par le candidat pour étayer son propos (texte d'auteur, image, schéma, graphe, données chiffrées ou cartographiques, etc.). Il ne s'agit en aucun cas de son plan ou d'extraits de son propos.

²³ Il pourrait s'agir, par exemple de deux ou trois feuilles recto respectant une charte structurelle mise en place par chaque discipline permettant une lecture rapide par le jury et un appui efficace pour l'élève qui porte le projet.

Évaluer le grand oral

Tout au long des trois phases de l'épreuve, le jury évalue trois compétences fondamentales :

- parler debout devant les autres en respectant le temps imparti, sans notes ;
- soutenir un propos exact, clair et pertinent ;
- être en interaction avec l'auditoire (le jury)

Grand oral : descripteurs de réussite (jalons)			
	Étape 1 Présentation initiale S'engager et convaincre <i>10 points</i>	Étape 2 Dialoguer avec le jury <i>5 points</i>	Étape 3 Revenir sur sa réflexion et exprimer une pensée en acte <i>5 points</i>
Mobilisation des ressources physiques	Respect du temps imparti ; fluidité ; gestion du stress ; engagement vocal ; coordination physique.	Rester mobilisé, disponible et tonique.	Rester mobilisé, disponible et tonique.
Clarté et pertinence du propos	Propos clair explicitant de façon convaincante et pertinente les enjeux.	Précision ; maîtrise des contenus ; rigueur intellectuelle ; réflexion personnelle.	Capacité à revenir le cas échéant sur son propos et à l'enrichir ; mobilisation des arguments les plus pertinents dans une approche différente ; inventivité.
Qualité de l'interaction	Propos rythmé tenant compte de l'auditoire ; maîtrise des silences ; regard qui écoute.	Écoute des questions ; réflexion ; à-propos ; parole qui s'élabore au moment où elle se dit.	Capacité d'adaptation ; appropriation des conseils ; tempo juste ; capacité à établir des connexions.

Le propos initial est noté sur dix points. Il valide la compétence fondamentale Parler debout devant les autres avec un propos clair et argumenté. Il demande de nombreux entraînements préalables pour être réussi et sans doute plusieurs dizaines d'heures de travail²⁴.

²⁴ « Le principe de la parole, c'est son ancrage dans l'instant. Une des phrases qui revient le plus est "Oui, mais à la maison, j'y arrive"... Préparer à la vie professionnelle, c'est assumer cette inscription verticale dans l'instant. On répète encore et encore pour assumer cette exigence. Enseigner l'art de la parole, c'est enseigner qu'il faut s'entraîner pour être au service de l'instant. » Entretien avec Elsa Maurus, mezzo-soprano et professeure de chant au conservatoire à rayonnement régional de Paris, mené dans le cadre de la mission (6 mai 2019). On garde également à l'esprit la formule de Churchill : « Mes meilleures improvisations sont celles que j'ai le plus préparées. »

L'autodiscipline requise dans la préparation, la capacité à s'investir sur le long terme, la capacité à gérer son stress le jour-même pour donner le meilleur de soi-même alors même que le contexte met sous tension sont des compétences primordiales pour réussir dans les études supérieures et dans la vie professionnelle. Si la compétence fondamentale est validée, les dix points sont obtenus. Ainsi, le grand oral scelle avec chaque candidat un contrat à la fois explicite et ferme, bienveillant et exigeant. Un bon entraînement garantit le succès dans la première phase de l'épreuve et une note égale ou supérieure à 10/20²⁵.

Les phases 2 et 3 requièrent des qualités plus fines et davantage de capacité d'adaptation. Elles sont toutes deux notées sur les dix points restants.

Le grand oral permet au candidat d'exprimer la façon dont il se situe par rapport à ses études (la présentation de lui-même, la spécialité choisie, le projet élaboré).

Il n'est pas un oral sanction mais un oral de co-construction et de progression²⁶. Le jury se place dans une dynamique bienveillante et exigeante susceptible d'aider le candidat à franchir une nouvelle étape dans sa maturation intellectuelle et sa projection personnelle²⁷.

Expérimenter le grand oral et son évaluation en année n-1 avec un panel d'élèves de première

Sur la base d'expérimentations à mener au printemps 2020 avec des publics divers, l'enjeu est de partager dès l'été 2020 avec les équipes enseignantes et les chefs d'établissement des guides pédagogiques précis et éprouvés portant sur le déroulement de l'épreuve, sa préparation et son évaluation. Dans son esprit comme dans ses modalités, le dispositif doit pouvoir rester évolutif.

²⁵ Par un faux effet de symétrie, on pourrait vouloir attribuer cinq points à la première séquence, dix à la deuxième, cinq à la troisième, en calquant la notation sur la durée de chacune des trois étapes. Si l'on nous permet cette analogie, courir 100 mètres n'est pas moins exigeant que 500. Chaque distance en athlétisme, chaque modalité et chaque durée dans une épreuve orale ont leurs exigences spécifiques.

²⁶ Le *work in progress* correspond à un changement de posture du jury. La réussite de l'oral tient au travail initial du candidat et à sa capacité à progresser grâce à la qualité du dialogue avec le jury. Le travail de long terme en amont, la préparation, la capacité d'écoute et d'adaptation sont tous importants.

²⁷ Une variante dans l'évaluation serait d'attribuer dix points à la première phase de l'épreuve, dix autres à la troisième, la deuxième n'étant pas notée. Une telle ventilation serait particulièrement exigeante pour les candidats comme pour les jurys mais non sans intérêt pour rendre compte de la dynamique du *work in progress*.

Préparer le grand oral en année de terminale : une étape vers l'enseignement supérieur

La préparation du grand oral est une étape initiatique vers l'enseignement supérieur si elle s'accompagne d'un engagement de l'étudiant et d'une maturation, d'entraînements poursuivis dans la durée et d'une discipline de travail, ainsi que d'un saut qualitatif en matière d'autonomie intellectuelle.

Donner une vraie liberté de choix

L'élève choisira le sujet du grand oral dans l'une des deux spécialités suivies en année de terminale. Que le grand oral soit arrimé à un enseignement de spécialité constitue un double enjeu :

- inciter l'élève à relier son enseignement au questionnement du monde tout en l'entraînant à s'adresser à l'autre, celui qui ne partage pas l'expertise de la spécialité, sans rien céder à l'exigence de probité et de rigueur intellectuelles ;
- articuler l'exigence de l'oral à un corpus qui nourrit le propos, l'oralité étant le fruit d'un travail d'instruction, de questionnement et de maturation personnelle.

Pour ancrer ce questionnement, l'élève aura à répondre, concernant le choix de son sujet, à deux questions : « Pourquoi ai-je choisi ce thème ? » et « En quoi constitue-t-il une question vive ? ». La réponse à cette deuxième question l'incite à approfondir son appropriation du thème et à mettre en relation l'enseignement de spécialité reçu avec un regard sur le monde.

La mise en relation du thème avec le questionnement de l'élève sera la plupart du temps rendue plus pertinente par une approche interdisciplinaire, en évitant cependant l'écueil d'un éparpillement des approches. Sans exclusive, croiser les apports et les questionnements de deux disciplines semble un bon référentiel ; une discipline de spécialité est déclarée comme retenue pour l'oral, une autre discipline, de spécialité ou non, complète la mise en perspective.

Favoriser le temps de la maturation

Une tentation serait de limiter le champ du programme objet de ce questionnement aux chapitres étudiés en classe de terminale entre les écrits de spécialité et les oraux, c'est-à-dire durant quelques semaines en fin de parcours.

Une telle rationalisation ne serait pas sans intérêt concernant la gestion de l'agenda des cours. En revanche, elle ferait manquer un intérêt majeur de l'épreuve, la maturation dans la durée par l'élève du choix de son sujet, la liberté même de ce choix, la consolidation d'une parole personnelle et instruite sur une question, la capacité à s'engager sur ce choix et à convaincre un tiers de son intérêt.

Compte tenu de la diversité des profils et des parcours, c'est une chance que l'élève conserve l'éventail de son choix ouvert sur le programme de la spécialité dans l'ensemble du cycle terminal (classes de première et de terminale). Afin que ce choix soit réel, l'enseignant de la classe de terminale veillera à présenter et expliciter l'ensemble du programme suivi dès le début de l'année et de le rappeler à des moments repères. Sans cette attention méthodologique, les questions abordées en fin d'année n'auront guère de chance d'être anticipées et choisies par l'élève.

Permettre l'acquisition progressive des méthodes

La préparation physique au grand oral pourrait être assurée dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive (EPS).

Parmi les cinq champs d'apprentissage définis dans le cadre de l'EPS, deux se prêtent directement à la préparation physique de la prise de parole.

L'un de ces champs, Réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée, prend en compte la dimension du public dans des activités telles que danse, arts du cirque, acrosport et gymnastique. L'art de la parole y trouvera naturellement sa place. Danse, arts du cirque, acrosport et gymnastique ne sont-ils pas déjà et à leur façon, des prises de parole en public²⁸ ?

L'autre champ d'apprentissage, Réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir, se prête particulièrement à la préparation du grand oral debout devant le jury.

²⁸ Entretien de l'auteur avec Nicolas Le Riche, danseur étoile du ballet de l'Opéra de Paris. « Lorsque je danse, je prends la parole en public. » (2011).

Les techniques de respiration et de gestion du stress, la conscience des appuis et du centre de gravité, la coordination corporelle, le regard et la relation à l'espace et à l'auditoire, le développement de la gestuelle sont autant de dimensions de l'art de la parole qui nécessitent, de la part de l'apprenant, une prise de conscience mais aussi de l'entraînement.

La répétition des mouvements, en mobilisant la mémoire procédurale, permet de hisser au niveau du réflexe la mobilisation des ressources physiques et vocales. Ainsi, même en situation de stress liée à la prise de parole en public, l'élève saura trouver les ressources de disponibilité et de tonicité nécessaires.

Que l'enseignement d'EPS prenne en charge cette préparation physique est le meilleur garant d'une égalité des chances en matière d'oral. Si les enseignants des autres disciplines savent y faire référence en mettant eux-mêmes l'oral en jeu dans leur pratique pédagogique et les entraînements qu'ils proposent, les élèves profiteront pleinement du croisement des disciplines au service de l'oral.

Un entraînement de long terme en classe de spécialité

Pour que l'acquisition des compétences orales soit un levier d'égalité des chances et, par conséquent, accessible à tous, l'entraînement au grand oral dans le cadre de la spécialité devra débuter dès le début de l'année scolaire. Il est recommandé que l'enseignant utilise l'oral dès les premières semaines comme un outil de révision, d'appropriation et de mise en jeu collective des contenus. Les trois volets de l'épreuve finale –exposer, dialoguer, argumenter– se prêtent volontiers à des entraînements en classe dans le cadre de pédagogies actives également profitables pour la préparation de l'écrit.

Pour s'assurer que les enseignants s'engagent dans ce temps long indispensable à la réussite du dispositif, il est recommandé que l'épreuve orale fasse partie du contrôle continu de l'année de terminale en spécialité ; il pourrait être utile qu'une heure au minimum, sur les six heures hebdomadaires de spécialité, soit fléchée pour sa préparation, ce temps d'enseignement se répartissant entre entraînements réguliers au long cours et entraînements intensifs au troisième trimestre.

Mieux préparer à l'enseignement supérieur : un troisième trimestre en classe inversée ?

L'attribution d'un fort coefficient à l'épreuve du grand oral est incitative et exprime l'importance qui lui est accordée. Une telle pondération est d'autant plus nécessaire si les arbitrages en matière d'orientation dans l'enseignement supérieur sont pour la plupart rendus au moment où se déroule l'épreuve et ne dépendent donc plus de cette évaluation finale, sinon *a posteriori* dans la mesure où elle conditionne encore l'obtention du baccalauréat.

Une organisation possible de la préparation viserait à avoir couvert l'ensemble du programme plusieurs semaines avant l'échéance du grand oral. Les dernières semaines donneraient l'opportunité d'approfondir des questions grâce aux sujets choisis par les élèves, consolidant ainsi la dimension interactive de l'enseignement en classe entière, par moments modulée en petit groupe ; les pairs jouent le rôle du jury et l'enseignant s'efface pour se mettre en position d'accompagnateur plutôt que de dispensateur du savoir.

D'un point de vue méthodologique, l'élève gagne en autonomie et en responsabilité dans différents formats de pédagogie active, étape décisive avant d'entrer dans l'enseignement supérieur.

Générer une dynamique de groupe : le creuset de la classe

Lors de la première phase du grand oral, le candidat délivre un propos de cinq minutes debout et sans notes. Cette étape nécessite de maîtriser son propos.

L'avoir appris par cœur ne sera cependant pas une fin en soi mais une étape nécessaire. De façon analogue, cantonner l'exercice oral de poésie à l'école primaire à une récitation dont l'enjeu se limiterait à la mémorisation, ne permet pas de mettre en jeu l'intérêt de l'oral qui est de faire vivre la langue, d'incarner et d'adresser un propos. Par l'oral, l'élève doit apprendre à être l'auteur et l'interprète de ce qu'il dit. L'apprentissage par cœur est le préalable à cette étape.

L'entraînement le plus intéressant commence à partir de là. En délivrant son propos devant ses pairs, l'élève apprend à tisser et adapter sa parole à son auditoire, à faire évoluer son propos en fonction de la compréhension et des émotions de ses interlocuteurs. Elle fait place au silence qui la rythme et permet au cerveau de l'interlocuteur de recevoir, de comprendre, le cas échéant, d'être ému. L'élève imprime ainsi, peu à peu, un tempo propre à ce qu'il dit, signe d'une véritable maîtrise orale qu'un débit trop rapide et récitatif ne permet pas.

Il sera incité à l'économie de parole en dépouillant son propos des redondances et des imprécisions pour donner sa place au silence qui est la place pour l'autre, tout en respectant la durée impartie. Il apprend à écouter son auditoire et à être attentif à la résonance de ce qu'il dit dans le cerveau de l'autre au moment où il parle.

La classe joue le rôle d'un public bienveillant et exigeant, exigeant parce que bienveillant, bienveillant à la hauteur de son exigence. Cette étape est indispensable. Par les entraînements successifs, l'apprenant passe par les étapes où l'auditoire risque d'abord d'être appréhendé dans une relation frontale avec la peur d'être jugée par lui, à une relation où il prend appui sur le public pour tisser son propos, où la qualité de l'écoute réciproque et de l'interaction signe la qualité de parole, l'objectif étant de parvenir au lâcher-prise. Il s'agit d'être centré sur soi-même et ce que l'on a à dire, en prenant appui sur une bonne coordination corporelle, la conscience de sa respiration, la gestion du stress, tout en développant sa disponibilité à l'instant présent, à l'espace et à l'auditoire. C'est alors que naît l'art de la parole.

Bibliographie

Travail de l'acteur, travail de l'orateur : fonds commun et différences

Sources antiques

ARISTOTE, *La Rhétorique*
ARISTOTE, *Poétique*
CICÉRON, *De inventione*
CICÉRON, *De oratore*
CICÉRON, *Brutus*
DEMOSTHÈNE, *Les Philippiques*
ISOCRATE, *Contre les Sophistes*
ISOCRATE, *Sur l'Échange*
PLATON, *Gorgias*
PLUTARQUE, *Vie des hommes illustres*
QUINTILIEN, *Institution Oratoire*, Livres I-XII
QUINTILIEN, *Institution Oratoire*, XI, trad. Françoise Desbordes, Paris, Les Belles Lettres, 1995.

Approches théoriques et pratiques contemporaines

ABITBOL, Jean, *L'Odyssée de la voix*, Paris, Champs sciences, Flammarion, 2013
AMY DE LA BRETEQUE, Benoît, *L'Équilibre et le rayonnement de la voix*, Marseille, Solal, 1997
ALEXANDER, F. M., *L'usage de soi*, (traduit de l'anglais par Eliane Lefebvre), Bruxelles, Contredanse, 1996 (Seconde édition, 2010) E. O. *The use of the Self*, États-Unis, (1932)
ASLAN, Odette (sous la dir. de), *le Masque, du rite au théâtre*, Paris, CNRS éditions, 1992
ASLAN, Odette (sous la dir. de), *le Corps en jeu*, Paris, CNRS éditions, 1996
BARBA, Eugenio, « Anthropologie théâtrale », in *L'Énergie qui danse*, l'art secret de l'acteur, Lectoure, France, Bouffoneries, n°32-33, ISTA, 1995
BARTHES, Roland, *Leçons*, Paris, Éditions du Seuil, 1978
BEHNKE, Emil, *The speaking Voice, Its development and preservation*, Curwen & Sons, London (reed.)
BERNHARDT, Sarah, *L'art du théâtre*, Paris, L'Harmattan, 1993 (reed.)
BOGDAN, Lew, *Stanislavski, Le Roman théâtral du siècle*, Saussan, Les Voies de l'acteur, L'Entretiens Éditions, 1999
BOURDIEU, Pierre, *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1982

BROOK, Peter, *L'Espace vide*, Paris, Éditions du Seuil, 1977

BROOK, Peter, ESTIENNE, Marie-Hélène, *Entre deux silences*, Arles, Éditions Actes Sud, 2006

BROOK, Peter, BANU, Georges, *Avec Grotowski*, Arles, Éditions Actes Sud, 2009

CALAIS-GERMAIN, Blandine, *Respiration, anatomie, geste respiratoire*, Paris, Éditions Désiris, 2007

CAMPO, Giuliano (with MOLIK, Zygmunt), *Zygmunt Molik's voice and body Work*, Taylor & Francis Group, London and New York, 2010

CHURCHILL, W., *My early Life, (Mes jeunes années)*, traduit de l'anglais par Jean ROSENTHAL, Paris, Tallandier, 2007

CARRHILLO, Manuel Maria (dir), *La Rhétorique*, Paris, collection Les essentiels d'Hermès, CNRS Éditions, 2012

CLOTTE, Jean, *Pourquoi l'art préhistorique*, Paris Gallimard, 2011

CLOTTE, Jean, et al. DE LUMLEY, Henri (préface), *La Caverne des Trois-Frères : anthologie d'un exceptionnel sanctuaire préhistorique*, Association Louis Bégouën, 2014,

COLLETT, Peter, *The Book of Tells*, Bartam Book, Londres, 2004

DARWIN, Charles, *L'Expression des émotions chez l'homme et les animaux*, traduction de Samuel Pozzi et René Benoît, (deuxième édition française, 1890), Paris, Édition du CTHS, édition originale, 1872

DECROUX, Étienne, *Paroles sur le mime*, Paris, nrf, Gallimard, 1963

DELHAY, Cyril, *L'Art de la parole*, Paris, Dalloz, 2018

DELHAY, Cyril, BIJU-DUVAL, Hervé, *Tous Orateurs*, Paris, Eyrolles/ Éditions de l'Organisation, 2011, 2015

DIDEROT, *Paradoxe sur le comédien*

ÉLIAS, Norbert, *La Société de cour*, Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied & Berlin, 1969

DECLERCQ, Gille, *L'Art d'argumenter*, Éditions Universitaires, 1992

DULLIN, Charles, *Souvenirs et notes de travail d'un acteur*, Paris, Librairie théâtrale, 1991 (reed.)

DUVILLARD, Jean, *Ces gestes qui parlent, l'analyse de la pratique enseignante*, outils pédagogiques, collection dirigée par Philippe Meirieu, Paris, esf Éditeur, 2016

FO, Dario, *Le Gai Savoir de l'acteur*, traduit de l'italien par Valeria Tasca, Paris, L'Arche Éditeur, 1990

FOUCAULT, Michel, *L'Ordre du discours*, Paris, nrf, Gallimard, 1971

FREIXE, Guy, *La Filiation Copeau-Lecoq-Mnouchkine*, Lavérune, L'Entretiens, 2014

GOFFMAN, Erving, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1973

GARDES-TAMINE, *La Rhétorique*, Paris, collection cursus, Armand Collin, 2011, deuxième édition

GROTOWSKI, Jerzy, *Vers un théâtre pauvre*, traduction française de Claude B. LEVENSON, Lauzanne, L'Âge d'Homme, 1971

GUENOUN, Denis, *Lettre au directeur du théâtre*, Marseille, Les Cahiers de l'Égaré, 1996

HEGGEN, Claire, MARC, Yves, *Théâtre du mouvement*, Montpellier, Éditions Deuxième Époque, 2017

HEMERY Haydn, *The Physiological Basis of the Art of Singing*, London, H. K. Lewis&Co Ltd, 1939

HERRIGEL, E, *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*, traduit de l'allemand, Paris, Éditions Dervy, 2016 (reed.)

JOUVET, Louis, *Le Comédien désincarné*, Paris, Flammarion, coll. « Champs », 2009 (reed.)

JOUVET, Louis, *Écoute, mon ami*, Paris, Flammarion, 2001 (reed.)

KAHNEMAN, Daniel, *Système 1, Système 2, Les deux vitesses de la pensée*, Paris, Flammarion, 2012

LACHAUX, Jean-Philippe, *Le Cerveau funambule*, Paris, Odile Jacob Sciences, 2018

LAKOFF, George, JOHNSON, Mark, *Les Métaphores dans la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1985 (pour la traduction française), titre de l'édition originale : *Metaphors we live by*, Chicago, The University of Chicago, 1980

LAMAT, Bernard (RP), *La Rhétorique ou l'art de parler*, Paris, 1715

LE BRETON, David, *Anthropologie du corps et modernité*, Paris, PUF, 1990, 2011 (6e édition. mise à jour)

LE BRETON, David, *Éclats de voix, une anthropologie des voix*, Paris, Éditions Métailié, 2011

LECOQ, Jacques, *Le Corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*, Arles, Actes Sud-Papiers, 1999

LECOQ, Jacques, *Le Théâtre du geste*, Paris, Bordas, 1987

LECOQ, Patrick, *Jacques Lecoq, Un Point fixe en mouvement*, Arles, Actes Sud, 2016

LEVY-STRAUSS, Claude, *Tristes Tropiques*, Paris, Terre Humaine, Plon, 1955

MACKAYE, Steele, *Harmonic Gymnastics*, 1886, (manuscrit paginé, cité par Franck WAILLE—cf. infra).

MAUSS, Marcel, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, XXXII, ne, 3-4, 15 mars - 15 avril 1936. Communication présentée à la Société de Psychologie le 17 mai 1934

MEYERHOLD, V., *Écrits sur le théâtre*, traduction, préface et note de Béatrice PICON-VALLIN, Lauzanne, Éditions l'Âge d'Homme, (réimpr)

MNOUCHKINE, Ariane, *L'art du Présent*, (entretien avec Fabienne PASCAUD), Arles, Actes Sud, 2016 (reed.)

OIDA, Yoshi, *L'Acteur flottant*, Arles, Actes Sud, 1992

OIDA, Yoshi, *L'Acteur invisible*, Arles, Actes Sud, 2008

ORMEZANO, Yves, *Le Guide de la voix*, Paris, Odile Jacob, 2000

PARK, Robert Ezra, *Race and Culture*, Glencoe, Ill, États-Unis, The free press, 1950

PATA, Hervé, *Le Grand Livre de la technique vocale*, Paris, Eyrolles/ Éditions de l'Organisation, 2014

PERELMAN, Chaïm, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Édition de l'Université de Bruxelles (reed.)

RICHARDS, Thomas, *Travailler avec Grotowski sur les actions physiques*, Arles, Actes Sud, 1995

RIZZOLATI, Giacomo, SINIGAGLIA, Corrado, *Les Neurones miroirs*, trad, française de Marilène RAIOLA, Paris, Odile Jacob, 2011

RONDELEUX, Louis-Jacques, *Trouver sa voix*, Paris, le Seuil, 1990 (reed.)

SARTRE, Jean-Paul, *Qu'est-ce que la littérature ?*, in *Situations II*, Paris, Gallimard, 1948 (reed 1999)

STANISLAVSKI, Constantin, *La Formation de l'acteur*, traduit de l'anglais par Élisabeth Janvier, Paris, Éditions Perrin

STANISLAVSKI, *Ma Vie dans l'art*, traduction du russe, préface et note de Denise YOCCOZ, Lauzanne, Éditions l'Âge d'Homme (réimpr)

STRASBERG, Lee, *Le Travail à l'Actors studio*, Paris, Gallimard, 1986.

WAILLE, Franck, *La Méthode somatique expressive de François Delsarte*, Laverune, Entretemps, 2016

WINKIN, Yves, *La Nouvelle Communication*, Paris, Seuil, 2000

ZEAMI, *La Tradition secrète du Nô*, traduction et commentaires de SIEFFERT René, Paris, Gallimard, Unesco, 1985, 2010

Annexes

Retour d'expérience de la pratique de l'oral dans une classe de CM1 de 18 élèves, dans une école à Paris.

Témoignage d'Anne-Gabrielle Barbélievienne, professeur des écoles stagiaire.

Préambule : Professeure des écoles stagiaire, c'est ma première année d'enseignement. Ayant effectué une partie de ma scolarité aux États-Unis, à l'adolescence, j'ai le souvenir vibrant de m'être sentie totalement « *nulle* » par rapport à mes camarades américains qui savaient s'exprimer à l'oral avec beaucoup de facilité et d'efficacité. Cette expérience m'a aussi « fait envie » : moi aussi j'avais envie que l'on m'écoute avec plaisir quand j'avais quelque chose à dire !

Alors quand je suis devenue enseignante, suite à une reconversion professionnelle, j'ai eu envie de donner à mes élèves des outils pour qu'ils puissent, eux aussi, ressentir ce plaisir.

Voici quelques retours d'expérience de cette première année.

Les exposés libres pour commencer

En début d'année, j'ai proposé à des élèves volontaires de présenter des exposés sur des sujets libres. Ce dispositif permet aux autres élèves comme à l'enseignante de découvrir les centres d'intérêts de chacun et de souder le groupe classe. Les consignes de ce premier temps sont succinctes : présenter un exposé de cinq minutes sur un sujet libre.

Des critères de réussite définis par les élèves

J'ai laissé faire les trois premiers exposés, sans autre intervention que l'encouragement.

Ensuite, je leur ai demandé de réfléchir « *À votre avis, quels sont les critères auxquels il faut être attentif pour faire un exposé réussi ?* ».

Après mise en commun de leurs réflexions, ils se sont mis d'accord sur une grille d'évaluation qu'ils utilisent ensuite pour s'autoévaluer :

- *ne pas gigoter pendant que l'on parle ;*
- *parler face au public ;*
- *parler fort ;*
- *parler lentement ;*
- *articuler ;*
- *ne pas lire son papier ;*
- *aimer de quoi on parle ;*
- *faire une blague.*

Par la suite, on a continué les exposés sur des sujets en rapport plus direct avec le programme (livres lus, personnages historiques, sujets scientifiques, etc.). Tous les enfants ont présenté au moins un exposé de cinq minutes suivi d'un temps de discussion entre élèves, sur la base de la grille d'auto-évaluation.

Je n'oblige jamais un élève à faire un exposé mais tous ont été, à un moment ou à un autre, volontaires. Et tous ont exprimé le plaisir qu'ils avaient eu à le faire.

J'ai parallèlement travaillé sur une ambiance de classe bienveillante : on ne juge pas mais on donne des conseils, on a le droit de se tromper, on s'entraide, on s'écoute, etc.

Au cours de l'année, on travaille l'oral dans différentes situations : mise en voix de leurs textes par exemple.

D'autres activités : l'oral comme motivation de la production d'écrits

Produire de l'écrit est une activité difficile pour les élèves ; ils ont notamment du mal à se motiver à reprendre leurs textes pour les améliorer. Je me sers de l'oral pour les motiver à travailler cette compétence.

Toujours sur la base du volontariat, je laisse un moment, en fin de séance de production d'écrit, pour la lecture à voix haute de leurs textes. Ils sont très motivés par ce moment qui est un peu théâtralisé : debout face à la classe, silence total, applaudissements à la fin. Cela donne du sens à leur effort d'écriture de le lire à voix haute aux autres. Et, ce faisant, ils se rendent compte de ce qui « cloche » dans leur texte et le corrige plus facilement.

De plus, cela permet de faire évoluer la grille d'auto-évaluation.

Grille d'auto-évaluation évolutive

Au fur et à mesure de l'année, comme les élèves utilisent l'oral dans différentes situations et comme ils progressent, ils peuvent supprimer ou ajouter des critères. Par exemple, ils ont décidé de supprimer le critère « *ne pas gigoter* » puisque « *tout le monde a compris* » mais ont rajouté « *avoir une phrase d'accroche* » parce que l'un des élèves a utilisé cette technique et ils ont remarqué que cela fonctionnait bien. Autre exemple : Ils ont aussi ajouté « *mettre le ton* » et « *faire des silences* ».

Lien école-collège

Avec une collègue d'un collège voisin, nous avons aussi organisé une rencontre entre classe de CM1 et classe de sixième durant laquelle chaque élève pouvait lire à haute voix la nouvelle qu'ils avaient écrite en classe, durant environ six séances, sur un thème simple, « *un moment agréable ou drôle de mon quotidien* » (Les consignes sont les suivantes : *longueur du texte libre, écrire au présent, donner les détails sur ce que j'ai ressenti en rapport avec les cinq sens*). Tous les élèves se sont investis dans cette rencontre, même les élèves dits « difficiles ». Chacun pouvait lire à haute voix sa nouvelle devant les autres. Le livre associant les nouvelles des élèves de l'école primaire et de sixième a donné lieu à un livre imprimé à 300 exemplaires.

Valoriser d'autres compétences

Ces activités d'oral font bouger les lignes entre les « bons » et les « moins bons » élèves.

D'autres compétences sont ainsi valorisées. Des élèves très timides ou en situation d'échec reprennent confiance, tous progressent.

De plus, ces activités améliorent la qualité globale des prises de parole des élèves en classe et favorisent tous les autres apprentissages.

(Anne-Gabrielle Barbélievienne, 19 mai 2019)

Exemple d'une séquence pédagogique impliquant les compétences orales en physique-chimie au collège²⁹

Niveau : cycle 4, troisième

Auto-évaluation des compétences orales en groupe, mesure de la vitesse de propagation du son en troisième.

Résumé de l'activité

À la fin d'une activité expérimentale d'une heure sur la mesure de la vitesse du son en groupe, les élèves sont invités à s'autoévaluer et à évaluer les compétences orales de leurs camarades en se fondant sur des critères rappelés ou définis en début de séance. L'objectif est que les élèves puissent s'approprier ces critères et travailler ces compétences en autonomie.

Références au programme de physique-chimie

Compétences transversales :

- Pratiquer des démarches scientifiques : mesurer des grandeurs physiques de manière directe ou indirecte.
- Concevoir, créer, réaliser : concevoir et réaliser un dispositif de mesure ou d'observation.

Connaissances et compétences disciplinaires :

Thème : *Des signaux pour observer et communiquer.*

Attendu de fin de cycle : Caractériser différents types de signaux sonores.

- relier la distance parcourue par un son à la durée de propagation ;
- vitesse de propagation.

Compétences orales :

Spécifiques à la physique-chimie :

1. présenter une expérimentation ;
2. présenter des résultats.

Générales :

- Prendre la parole en interaction :
 - argumenter ;
 - montrer ;
 - expliquer.
- Maîtriser la qualité de la langue :
 - adapter son registre de langage ;
 - utiliser le vocabulaire scientifique.

Comme tout travail en groupes, cette activité mobilise aussi les compétences de la coopération : écoute, organisation du travail, etc.

²⁹ Source Griesp

Scénario pédagogique

Il s'agit d'une séance d'une durée de une heure. Un énoncé est distribué à tous les élèves mais un seul exemplaire sera rendu par groupe en fin de séance. Le professeur indique que l'un des objectifs de la séance est de travailler les compétences orales. Il est alors important de lire ensemble (ou relire si elle a déjà été utilisée), sans la distribuer, la fiche d'autoévaluation. Dans l'idéal, cette fiche aura été établie au préalable avec les élèves.

Le professeur pourra en plus rappeler :

- qu'un groupe fonctionne bien si les élèves se donnent des attributions (maîtrise du bruit, gestion du matériel, compte-rendu, etc.) ;
- que chacun doit montrer et expliquer aux autres ce qu'il fait, que tout le groupe vérifie et valide les décisions ;
- que le groupe est responsable de la compréhension de chacun. Tout le monde doit être en mesure de comprendre.

On lit ensemble la mise en situation, on présente le matériel qui sera utilisé puis un temps individuel de cinq minutes environ est laissé aux élèves pour prendre connaissance de l'énoncé avant de constituer les groupes.

Pendant la séance, le professeur se positionne en observateur du fonctionnement des groupes et du respect de ces consignes.

Environ dix minutes avant la fin de la séance, les fiches d'autoévaluation sont distribuées et remplies par les élèves. Le professeur veille à ce que les élèves la remplissent sans concertation avec les autres membres du groupe.

La grille d'autoévaluation

AUTO-ÉVALUATION DES ECHANGES DU GROUPE

Évaluation du bon fonctionnement du groupe :

1- Le groupe a-t-il défini des rôles pour chacun ? OUI NON

Si OUI, les rôles sont-ils restés les mêmes tout au long de la séance ? OUI NON

2- Mon rôle dans le groupe était (plusieurs réponses possibles) : _____

3- À la fin de la séance, j'ai compris :

presque rien un peu bien presque tout

4- À la fin de la séance, je pense que mes camarades ont compris :

camarade 1 : presque rien un peu bien presque tout

camarade 2 : presque rien un peu bien presque tout

camarade 3 : presque rien un peu bien presque tout

Qualité des échanges, qualité de l'écoute :

1- J'ai montré à mes camarades ce que j'ai fait :

non à certains mais pas tous à tout le groupe

2- C'est celui ou celle qui a parlé le plus fort qui a été écouté :

jamais parfois souvent toujours

3- Un camarade a pris le rôle (officiellement ou pas) de « distributeur de parole » :

OUI NON

4- J'ai pris la parole :

jamais parfois souvent toujours

5- Certains camarades se sont un peu moqués d'autres :

jamais parfois souvent toujours

6- J'ai donné des explications :

jamais une fois plusieurs fois souvent

7- Mes camarades m'ont donné des explications :

jamais une fois plusieurs fois souvent

8- Les explications de mes camarades étaient convaincantes :

camarade 1 : non un peu plutôt convaincantes convaincantes

camarade 2 : non un peu plutôt convaincantes convaincantes

camarade 3 : non un peu plutôt convaincantes convaincantes

9- Le vocabulaire que j'ai employé était :

très familier plutôt familier courant

10- J'ai fait attention à employer le vocabulaire scientifique à l'oral :

jamais parfois souvent toujours

11- Pour expliquer, j'ai :

montré des choses écrit des choses fait des comparaisons donné des exemples

L'énoncé distribué aux élèves :

Activité : À quelle vitesse se propage un signal sonore ?

Compétences travaillées : Pratiquer des démarches scientifiques, concevoir, créer, réaliser

Une observation :

Lors d'une nuit d'été, un orage s'abat proche de la maison d'une élève. L'élève se dirige vers la fenêtre et observe qu'il s'écoule sept secondes entre l'éclair observé et le bruit du tonnerre associé. Elle se demande si l'orage est loin de sa maison.

Problème : Quelle distance la sépare-t-elle de l'orage ?

1. À quelle vitesse le son se propage-t-il dans l'air ?

✓ Le dispositif utilisé

Le capteur utilisé est constitué d'un émetteur ultrason (T sur la photo) placé à proximité d'un récepteur (R). Connecté à un microcontrôleur programmable, il permet de mesurer la durée entre l'émission d'un bref ultrason et sa réception. La durée, exprimée en microsecondes, est affichée à l'aide d'un petit écran LCD.

✓ **Aide aux conversions**

À chaque préfixe d'unité (kilo-, milli-, micro-) correspond un multiplicateur qui peut s'exprimer sous la forme d'une puissance de 10. Exemple : 3,1 ms = 3,1 millièmes de seconde = $3,1 \times 10^{-3}$ s.

Préfixe	kilo-	déci-	centi-	milli-	micro-
Multiplicateur	Milliers	dixièmes	centièmes	millièmes	Millionièmes
Puissance de 10	10^3	10^{-1}	10^{-2}	10^{-3}	10^{-6}

✓ Nommer les deux grandeurs nécessaires au calcul de la valeur d'une vitesse :

✓ Indiquer quelle est l'unité d'une vitesse dans le système international :

✓ Schématiser le montage. Sur ce schéma, faire apparaître le trajet des ultrasons entre l'émission (repéré par la lettre T sur le capteur) et la réception (R). La distance entre le mur et le capteur sera notée L :

✓ Indiquer quelle relation mathématique existe entre la distance d parcourue par le signal sonore et la grandeur L . Justifier :

✓ Réaliser les mesures pour trois distances L différentes : 15 cm, 20 cm et 30 cm. Compléter le tableau suivant en indiquant le calcul réalisé lorsque c'est nécessaire :

Distance L (en cm)			
Distance d parcourue par l'ultrason (en cm)			
Conversion de la distance (en m)			

Durée mesurée (en microsecondes)			
Conversion de la durée (en s)			
Vitesse correspondante (en m/s)			

-
-
- ✓ Conclure en indiquant la vitesse de propagation du son dans l'air dans les conditions de la salle de classe :

2. Réponse au problème

- ✓ Calculer la distance qui sépare la maison de l'élève de l'orage. Exprimer le résultat en mètres, puis en kilomètres :

-
-
- ✓ Faire la liste des sources d'incertitude sur la mesure de cette distance. Indiquer en justifiant laquelle vous paraît la plus importante :

-
-
- ✓ Calculer quelle serait la durée séparant éclair et tonnerre, si l'orage était situé à 500 mètres de sa maison :

Présentation de productions d'élèves

L'activité a été testée sur deux classes de troisième en demi-groupe, soit quatre séances. Ne sont présentés ici que des exemples de grilles d'évaluation pour ne se concentrer que sur les compétences orales.

L'activité est un peu difficile, suffisamment pour justifier d'y réfléchir à plusieurs et de devoir s'entraider. Les élèves s'attribuent bien des rôles et se répartissent le travail mais ont tendance à ne pas mettre en commun leur réflexion et à ne pas relire et vérifier le travail fait par leurs camarades, en particulier en ce qui concerne le schéma de l'expérience.

L'intervention du professeur est souvent nécessaire pour améliorer le fonctionnement des groupes et éviter que certains ne fassent fausse route.

Les élèves semblent être attentifs aux critères d'évaluation et sérieux dans leur application. On peut supposer que cette activité contribue à l'appropriation de ces critères.

La comparaison des grilles d'évaluation croisée avec les observations faites en classe permet de faire un retour sur ses compétences à chaque groupe, voire à chaque élève : efficacité du groupe en tenant compte de la répartition du travail et de la relecture collective, qualité de l'entraide, qualité des explications, etc. Il semble aussi intéressant de prolonger l'activité en consacrant un temps en grand groupe pour prendre connaissance, analyser et porter un regard critique sur les différentes stratégies adoptées pour expliquer efficacement, organiser le groupe, etc.

Ci-dessous, on compare les fiches des membres d'un même groupe qui a moins bien fonctionné que les autres. Les fiches permettent de diagnostiquer qu'il est nécessaire de dialoguer :

- avec tout le groupe sur la question des moqueries, de la gestion des prises de parole et du manque de communication ;
- avec le dernier élève qui ne semble pas avoir un comportement très positif et une image assez négative de ses camarades. Il s'agit d'un élève de très bon niveau qui a peut-être besoin qu'on lui explique qu'il est aussi possible de demander des éclaircissements plus ciblés pour aider ses camarades à progresser.

Fiche mémo des compétences de l'orateur « Parler debout devant les autres »

Ateliers d'art oratoire
Compétences de l'orateur

I. Contrat avec l'auditoire				
Préparation		A	EC	NA
1	Anticipation de sa place dans l'espace			
2	Analyse de l'auditoire			
3	Choix précis de l'accroche			
Entrée en scène				
4	Silence préalable avec respiration costo-diaphragmatique			
5	Prise de contact par le regard avec l'espace et l'auditoire			
6	Captation de bienveillance (énergie, qualité de la présence avant les mots)			
7	Choix du moment juste pour les premiers mots			
8	Impact des premières paroles (choix des mots, présence vocale, justesse du rythme, qualité du contact)			
9	Bonne première impression			
Ecoute de l'auditoire				
10	Connexion constante à l'auditoire			
11	Vigilance à la bonne compréhension			
12	Place pour l'interaction avec l'auditoire			
13	Capacité d'adaptation et d'improvisation			
Timing				
14	Respect de la contrainte de temps			
15	Optimisation du propos en fonction du temps			
Sortie de scène				
16	Choix net et précis de la fin			
17	Impact des dernières paroles (choix des mots, présence vocale, justesse du rythme, qualité du contact)			
18	Silence et résonances finales			
19	Bonne dernière impression			

II. Pertinence du contenu				
		A	EC	NA
20	Maîtrise du sujet			
21	Clarté et pertinence de la composition			
22	Pertinence de l'argumentaire/ Choix des exemples, anecdotes, storytelling			
23	Pertinence du registre et du style			
24	Préparation et appropriation. Maîtrise de son propre discours. Mémorisation.			

III. Le corps, instrument oratoire				
Ancrage		A	EC	NA
25	Stabilité des appuis sur le sol et verticalité			
26	Maîtrise des déplacements			
Disponibilité corporelle				
27	Engagement du corps			
28	Détente des épaules			
29	Détente de la mâchoire et du cou			
30	Respiration costo-diaphragmatique			
Gestuelle				
31	Ouverture gestuelle			
32	Conscience, maîtrise, précision			
33	Congruence			
Regard				
34	Eclat du regard			
35	L'appui d'un regard précis			
36	Interaction par le regard			
37	Maîtrise du non verbal			

IV. Maîtrise de la voix				
		A	EC	NA
38	Voix audible/placée/projetée/claire/articulée			
39	Voix timbrée/modulée/nuancée			
40	Voix agréable/mélodique			
41	Rythme/contrastes/silences "pleins"			

V. Charisme				
		A	EC	NA
42	Efficacité et impact de l'intervention			
43	Impression forte après le discours			

A : Acquis
NA : Non acquis
EC : En cours d'acquisition

Commentaire libre
Ce que j'ai vraiment apprécié :
Un conseil à donner :



Remerciements

Ce rapport est le fruit de l'intelligence collective.

Il doit beaucoup à la mobilisation des équipes de la direction générale de l'enseignement scolaire, de l'inspection générale de l'éducation nationale et du cabinet du ministre. En un temps très resserré, elles se sont mobilisées, non seulement pour partager des informations mais aussi pour nourrir le questionnement et la réflexion.

L'expertise acquise au fil des ans d'un enseignant puise dans l'engagement, les remarques et les questions des apprenants. Au cours des vingt dernières années, j'ai eu le plaisir d'enseigner à plus de six mille personnes, dans le cadre d'accompagnements individuels ou d'ateliers collectifs, mais toujours avec une approche personnelle ; des étudiants de Sciences Po qui viennent aujourd'hui de cent trente pays, des étudiants de divers établissements d'enseignement supérieur, en métropole, en outre-mer et à l'international, des professionnels dans différents secteurs d'activité et à des niveaux de responsabilité variés, des formateurs ou encore des lycéens. Le présent rapport doit beaucoup à ces derniers auxquels j'enseigne régulièrement dans le cadre des programmes Égalité des chances de Sciences Po. Ce furent les élèves de première de l'internat de Sourdu et cela concerne, chaque année depuis sept ans, les élèves de première du lycée Germaine Tillon du Bourget (93). Anciennement en rupture avec le système éducatif mais désireux de reprendre les études, ils bénéficient, grâce à une équipe enseignante particulièrement engagée, d'une seconde chance qui les conduit, pour 90 % d'entre eux, à la réussite au baccalauréat. Leur enseigner m'enseigne beaucoup.

L'intelligence collective est celle aussi des enseignants d'art oratoire à Sciences Po. Cette équipe d'une trentaine de personnes, venues d'horizons divers, a au fil des ans partagé ses savoirs et dialogué, avec beaucoup de générosité, pour spécifier des séquences et des compétences pédagogiques. C'est cette expertise qui nourrit ces pages et permet de s'adresser à des publics aussi divers aujourd'hui, portant l'art de la parole et son enseignement dans son exigence anthropologique. Il s'agit de : Angelo Arancio, Jean-Pierre Arbon, Hovnatan Avédikian, Hervé Biju-Duval, Benoît Celotto, Luigi Cerri, Laurence Daïen-Maestripieri, Christophe de Voogd, Vladimir Haulet, Thomas Hervé, David Jacquin, Cloé Korman, Esmeralda Kroy, Chloé Latour, Christophe Laval, Olivier Macard, Catherine Malaval, Juliette Malfray, Esla Maurus, Catherine Morin, Matthieu Odinet, Hervé Pata, Jorge Parente, Matthieu Protin, Luigia Riva, Stanislas Roquette, Léonie Simaga, Juan Carlos Tajés, Maxime Thomas et Paul Vialard.



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE